



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESVENDANDO CONCEITOS, DICOTOMIAS E PRÁTICAS

INCLUSIVE EDUCATION AND SPECIAL EDUCATION: REVEALING CONCEPTS, DICHOTOMIES AND PRACTICES

DOI: 10.5281/zenodo.20724986



Avaci Duda Xavier¹

Wanilda Cavalcanti²

Karla Michelly dos Santos Fabrício³

RESUMO

Durante muito tempo o termo educação especial foi utilizado com protagonismo nas escolas. Nesse contexto, nosso objetivo ao propor esta investigação, foi analisar como os profissionais que atuam nas escolas estaduais de Pernambuco compreendem os conceitos de educação inclusiva e especial. Como fundamentação, apoiamos-nos nos estudos de Kassar, Mendes, Mantoan, Pletsch, Fidalgo, etc. Metodologicamente optamos pela pesquisa qualitativa e, para tal, entrevistamos 15 pessoas que atuam como gestores, professores de AEE, de Língua Portuguesa e profissionais de apoio escolar. Os dados foram analisados com base na análise de conteúdo de Bardin. Os resultados indicaram que ainda é muito frágil o entendimento desses participantes sobre a temática, o que ratifica a necessidade de uma formação inicial e/ou continuada mais robusta para quem atua na escola, para que talvez, essa instituição tenha condições de acolher com mais qualidade os estudantes que dela necessitem, possibilitando acesso, permanência, participação e aprendizagem para todos(as).

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Pessoa com Deficiência.

1 Doutorando em Ciências da Linguagem (PPGCL) pela Universidade Católica de Pernambuco. Bolsista CAPES/PROSUC. Professor da Rede Estadual de Educação de Pernambuco. E-mail: avacidudaxavier@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7156628193971913>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1076-9705>

2 Professora convidada do Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco.

3 Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Professora da Rede Estadual de Educação de Pernambuco. E-mail: karlafabricio@gmail.com

**Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 6 (2026) - DOSSIÊ ESPECIAL:
Conhecimento, Formação e Transformação Social**

**A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição
(CC BY)**





ABSTRACT

For a long time, the term special education was used prominently in Brazilian schools. In this context, our objective in proposing this research was to analyze how professionals working in schools from Pernambuco state education system understand the concepts of inclusive education and special education. To support our proposal, we rely on scholars such as Kassar, Mendes, Mantoan, Pletsch, Fidalgo, and others. Methodologically, we opted for qualitative research, and for this purpose, we interviewed 15 people who work as administrators, specialized educational service teachers, portuguese language teachers, and school support professionals. The data were analyzed using Bardin's content analysis. The results indicated that these participants' understanding of the topic remains very fragile, which confirms the need for more robust initial and/or continuing education for who operating in schools. Maybe on this way, schools will be able to better accommodate students who need it, enabling access, permanence, participation and learning for all.

Keywords: Inclusive Education; Special Education; Person with Disabilities.

INTRODUÇÃO

Do século XX, aos nossos dias, estamos assistindo a um crescimento substancial de ações e políticas públicas que convergem para a implementação de termos como inclusão, diferença e diversidade na escola. Compreendemos que ao oportunizar um avanço em pautas outrora estigmatizadas e/ou silenciadas, estamos trazendo para a cena, a subjetividade de grupos que, por muito tempo, foram menosprezados pela sociedade.

Assim, quando a escola propõe aos seus estudantes, um encontro com indivíduos antes invisibilizados como as PcD⁴, transtorno do espectro autista, altas habilidades, negros e as pessoas com uma orientação sexual distinta do padrão hegemônico, estamos cumprindo em tese, o papel dessa instituição como um espaço que fomenta o respeito ao diferente. Sabe-se que a escola durante muito tempo servia apenas a uma elite, em geral, branca, heterossexual, cristã e sem “deficiência”. Com o decorrer dos anos, passou a adotar princípios de acolhimento à diferença e isso reverberou em um espaço mais diverso.

Baseado nesse entendimento, estamos propondo o presente artigo que trata diretamente da compreensão que as pessoas que estão no chão da escola apresentam sobre os

4 Pessoa com deficiência doravante PcD





termos Educação Inclusiva⁵ (EI) e Educação Especial⁶ (EE). A escola atual lida diretamente com uma gama de pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades /superdotação (definidos como a população alvo da Educação Especial), de acordo com a LDB 9.394/96 - Capítulo V-A, Art. 60-A,) desse modo, parece-nos plausível que haja compreensão sobre que tipo de educação é ofertada a essa parcela da população, em idade escolar.

Como *locus* desta investigação, selecionamos duas escolas de ensino médio da rede estadual de educação de Pernambuco, situadas em um determinado município sob a jurisdição da Gerência Regional Vale do Capibaribe, sendo que ambas fazem parte do programa de educação integral reunindo o maior número de pessoas com deficiência frequentando as diversas turmas. Atualmente, a rede estadual de Pernambuco, conta com um total de 1.056 escolas, sendo que dessas, 637, funcionam em regime de tempo estendido, ou seja, são escolas de ensino integral.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar como os profissionais que atuam em escolas de uma Gerência Regional da rede estadual de educação de Pernambuco compreendem os conceitos de Educação Inclusiva e Educação Especial se revertendo em ações pedagógicas ou não. Sabe-se que falar da temática da PcD na escola ainda é muito desafiador, principalmente, devido à falta de conhecimento que parcela significativa dos docentes apresenta sobre esse assunto. A seguir, apresentaremos a nossa fundamentação teórica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escola atual, movida pelo modelo inclusivo, tem consigo a responsabilidade de acolher, promover a participação, fazer com que todos os estudantes com ou sem deficiência

5 Educação Inclusiva doravante EI

6 Educação Especial doravante EE





permaneçam nesse espaço de aprendizagem e convivam com as diferenças. A Constituição Federal, no seu art. 205, afirma que a educação é um direito de todos e, portanto, cabe ao Estado (Governo) promovê-la e incentivá-la.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

A educação ofertada pelo Estado para todos deve trazer a família para prover esse importante atributo aos(às) filhos(as) desde a sua mais tenra idade, atravessando as diversas fases da vida de cada um. No entanto, temos nos questionado: o Estado, a família e a escola tem efetivado esse papel? Será que essa última instituição tem conseguido assegurar aos estudantes com deficiência os saberes científicos necessários, para a aprendizagem? O fato é que uma parte dos alunos com alguma deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, têm finalizado os anos escolares, com uma formação não condizente com seus potenciais.

No que compete a legislação educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96) no seu capítulo V, já indicado anteriormente, assim descreve EE:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) e § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (Brasil, 1996)

Tomando como parâmetro as orientações propostas pela referida lei, temos nos questionado se a escola tem conseguido efetivar os devidos apoios em prol da aprendizagem desse público alvo. Sendo assim, acreditamos ser relevante falar do protagonismo da escola e dos seus atores na construção de uma sociedade em que todas as pessoas com necessidades específicas tenham seus direitos assegurados. Durante muito tempo, esse grupo social, era



obrigado a estudar em escolas especiais, de forma separada, segregada. Sabe-se que nesses espaços, tais pessoas só conviviam com pares, ou seja, estavam alijadas do convívio em sociedade, sendo possível afirmar que, nessa ocasião, suas vivências, representavam o paradigma correspondente ao modelo da segregação.

Com o acompanhamento das reais possibilidades do segmento que até então deveriam frequentar, prioritariamente, escolas especiais, surgiu o paradigma da integração, sendo criadas as classes especiais que funcionavam em escolas comuns, junto às demais crianças, só que tal funcionamento ocorreria em salas separadas. Tal paradigma refere-se a uma abordagem na qual, pessoas com deficiência, é quem devem se esforçar para adaptar-se à sociedade, sem que haja modificação significativa das estruturas sociais/escolares, conforme a Política Nacional de Educação Especial de 1994.

De acordo essa Política, o termo integração é apresentado como:

Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar/ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola. (Brasil, 1994, p. 19)

E, é importante salientar ainda, de acordo com o MEC/SEESP, (1994, p. 38 e 39), que:

Do ponto de vista operacional, o ideal da integração ocorre em níveis progressivos desde a aproximação física, incluindo a funcional e a social, até a instrucional (frequência à classe do ensino comum).

O que se observa é que de acordo com o acompanhamento dessas crianças, sua evolução indicaria a possibilidade de frequentar às classes de ensino comum, caso apresentassem às condições necessárias, o que seria muito positivo. Desde essa ocasião, na qual se realizou o Congresso de Salamanca, na Espanha, o movimento inclusivista foi iniciado formalmente.

Na atualidade, o que tem nos inquietado é a precarização com que os profissionais da Educação Especial têm sido tratados. Muitos, são recrutados com base em processos seletivos,

**Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 6 (2026) - DOSSIÊ ESPECIAL:
Conhecimento, Formação e Transformação Social**

**A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição
(CC BY)**





simplificados, ou seja, são contratados de forma temporária, o que não lhes dá a segurança da permanência na função ao longo dos anos. Em 2021, Pernambuco fez uma seleção simplificada para a contratação de professores de atendimento educacional especializado (AEE), profissionais de apoio escolar, tradutores/intérpretes de Libras e Língua Portuguesa (TILSP) e brailleiros. Essas duas últimas funções, também foram contempladas no concurso para EE de 2022.

Em 2025, outra seleção pública simplificada⁷ foi realizada com o intuito de contratação temporária de profissionais de EE. Devido a alguns erros, foi republicada pouco tempo depois, contemplando professores de AEE e brailleiros, tradutores/intérpretes de Libras e Língua Portuguesa e instrutores de Libras.

Com o aumento crescente de estudantes com deficiência nas escolas, é cada vez mais necessário, ampliar o número de profissionais que trabalham nessa área, principalmente, levando em consideração que existem muitas especificidades para trabalhar com esse público e a relevância da discussão teórico-prática, a reflexão sobre as metodologias de ensino adotadas em nossas escolas, dentre outras questões, são fundamentais.

Em uma escola na qual os alunos com necessidades educacionais específicas⁸ estão nas classes regulares, devemos refletir sobre a formação das equipes escolares, uma vez que o número desses estudantes só aumenta. Se outrora, tais crianças e jovens estavam separadas em instituições ou classes especiais, agora, elas estão nas salas regulares. Assim, nos perguntamos: será que elas estão recebendo os apoios necessários para a sua formação propedêutica?

Neste artigo adotamos uma concepção de educação inclusiva (paradigma atual) que se conecta com o conceito de direitos humanos da Declaração de 1948 no seu art. 1 quando essa afirma que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”.

7 Regida pela Portaria Conjunta entre Secretaria de Administração e Secretária de Educação (SAD/SEE) nº 61, do dia 28 de fevereiro de 2025, publicada no Diário Oficial do Estado (D.O.E) em 01 de março de 2025, e o Decreto nº 58.013, de 21 de janeiro de 2025.

8 Termo adotado de Fidalgo (2019) no texto Formação de professores na dicotomia (ex)inclusão social-escolar trabalhos na Linguística Aplicada.





Também, estamos em consonância com as ideias de Pletsch (2020, p. 63) quando ela diz que “os sujeitos com deficiência devem ter acesso à educação, participar das atividades educativas e aprender de modo significativo”. Nossa compreensão de educação inclusiva dialoga com os direitos humanos e apoia-se em Kassir (2016, p. 1231) quando afirma:

O conceito de desenvolvimento humano adotado aqui se aproxima ao de desenvolvimento cultural, que, sob a perspectiva histórico-cultural, concebe o desenvolvimento dos sujeitos como um processo complexo de apropriação, por cada indivíduo em sua particularidade, dos bens culturais socialmente produzidos pela humanidade em cada momento histórico. Portanto, o desenvolvimento humano é, ao mesmo tempo, um processo particular e coletivo/social, em que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. (Kassar, 2016, p. 1231)

Concordamos mais uma vez com Pletsch (2020, p.66) quando ela diz que “penso que a educação inclusiva é um princípio que não deve ser aplicado e interpretado de forma homogênea sem considerar os contextos e as particularidades dos grupos envolvidos”.

Nessa mesma perspectiva, trazemos também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI-2008) que define a Educação Inclusiva (EI) como um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. A citada política, define também a Educação Especial (EE) como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. Em 20 de outubro de 2025, por meio do Decreto nº 12.686, ratificado pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro, o Brasil passou a contar com uma nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI).

Mazzotta (1989), define a Educação Especial (EE) como:

[...] um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (Mazzotta, 1989, p. 39).

**Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 6 (2026) - DOSSIÊ ESPECIAL:
Conhecimento, Formação e Transformação Social**

**A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição
(CC BY)**





Tomando por base tais definições, é importante compreender que a EE não pode ser pautada sem relacioná-la com a EI, mais ampla, uma vez que um direito somente se efetiva se o outro pode dar continuidade ao que foi previsto no anterior. As ações do Estado levarão em consideração os direitos humanos de todos os que estão sob sua responsabilidade, fortalecendo a ideia de igualdade, democracia e respeito às diferenças, bem como o contexto social, cultural e econômico de cada sujeito (Jara e Siqueira, 2020).

Nos últimos meses, temos nos deparado com escolas que buscam assegurar o acesso a esse público, mas que nem sempre tem conseguido garantir a permanência, a participação e a aprendizagem. Entendemos que os governos não têm feito os investimentos necessários para efetivar a inclusão, uma vez que, não basta que os estudantes estejam nas salas de aulas, é preciso criar mecanismos para que essas crianças e jovens possam receber o devido suporte para sua aprendizagem. Não estamos defendendo aqui a volta das instituições especializadas, mas entendemos que as escolas precisam oferecer o suporte aos estudantes, professores e demais profissionais da área, dentro de suas necessidades.

Segundo Kassar (2011, p. 72)

Pressionado por oferecer atendimento aos alunos que possuem deficiências, desde 2003 o Governo Federal opta pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais. Para sustentação dessa política, o Decreto 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado e modifica as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para garantir recursos àqueles alunos que efetivamente estejam matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado. Em 2009, a Resolução n.º 4 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Sabe-se que, em termos de legislação, o Brasil tem construído importantes marcos legais no que tange à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída em 2025. Contudo, ainda é necessária a efetivação dessas diretrizes no fazer pedagógico.

**Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 6 (2026) - DOSSIÊ ESPECIAL:
Conhecimento, Formação e Transformação Social**

**A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição
(CC BY)**





A opção por escolas regulares para a formação das PcD é de grande relevância, uma vez que oportuniza o contato direto entre elas e os demais estudantes. No entanto, precisamos ter um olhar crítico com relação à forma com que essa educação tem sido ofertada. Em geral, colocar esses sujeitos nas salas de aula regulares sem oferecer as devidas condições, é também, uma forma de exclusão, tão ou mais cruel que estudar em escolas separadas.

O certo é que estamos vivendo a época da carnavalização do fazer pedagógico, ou seja, o mais importante não tem sido a efetivação da EI, mas a imagem que se deseja imprimir perante a sociedade, permeada de registros fotográficos para as redes sociais, o que nem sempre se concretiza em ações efetivas no cotidiano escolar. Criado em 2008, pelo decreto 6.571 revogado através do decreto 7.611 de 2011 que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Nesse sentido podemos identificar conforme o artigo 5º § 2º - I que busca “o aprimoramento do atendimento educacional especializado, já ofertado” e ainda estabelece os objetivos do AEE:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (Brasil, 2011).

Ou seja, ao assegurar a inclusão em sala, a escola deve trazer o AEE de modo a atenuar as demandas das necessidades pedagógicas desses jovens, o que não tem acontecido com frequência. É importante dizer que o ensino desse aluno continua sendo uma responsabilidade do professor regente da classe comum, no entanto, a articulação entre ambos, é fundamental.

Kassar (2011, p. 76) aponta que,

“sistema educacional inclusivo” seja aquele que garanta o acesso ao estabelecimento educacional (garanta a matrícula e a permanência do aluno) e que ofereça, quando necessário, atendimento educacional especializado

**Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 6 (2026) - DOSSIÊ ESPECIAL:
Conhecimento, Formação e Transformação Social**

**A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição
(CC BY)**





para complementar ou suplementar o atendimento escolar (oferecido prioritariamente em salas de recursos multifuncionais).

Sabe-se que durante muito tempo as PcD sequer podiam frequentar a escola, vivia-se a fase da exclusão total. Posteriormente, passou-se a fase da segregação, integração e atualmente estamos no contexto da inclusão, no entanto, a maioria das pessoas que estão no dia-a-dia da escola parecem não saber nem mesmo a diferença entre EI e EE. Explicando de modo didático, esses dois termos podem ser assim compreendidos: educação inclusiva como aquela mais ampla, ou seja, a que deve envolver a todas as pessoas e educação especial aquela dirigida a uma parcela dos indivíduos, dizendo de outro modo, aos que necessitam de algum apoio mais específico, como já apontamos anteriormente ao trazer a LDB.

No que tange às políticas públicas vinculadas à EE, Pletsch (2020), afirma que elas sofreram várias mudanças conceituais, sobretudo nas últimas três décadas no Brasil, as quais estão relacionadas à transição do conceito do modelo médico para o modelo social da deficiência.

A Lei Brasileira da Inclusão (LBI), no artigo 2º, define pessoa com deficiência como “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, 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). Conhecer essa temática é importante para a consolidação de uma escola mais plural, preocupada com a formação de uma sociedade mais humanizada. Além das PcD, sensoriais, intelectuais, os transtornos do desenvolvimento e pessoas com altas habilidades/superdotação, já indicadas anteriormente.

Ainda segundo a LBI no seu art. 27. a educação constitui direito da PcD, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

**Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 6 (2026) - DOSSIÊ ESPECIAL:
Conhecimento, Formação e Transformação Social**

**A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição
(CC BY)**





Boff e Machado (2024, p. 03) apontam que “cabe destacar que a educação inclusiva e a educação especial não são sinônimas”. Ao mesmo tempo indicam que segundo os estudos de Mantoan (2006), em consonância com (Brasil, 2008), a EI é uma ação política e pedagógica que defende o direito à educação de todos os estudantes sem nenhum tipo de discriminação e exclusão. Neste mesmo contexto, Lievore, Rimolo e Melo (2021), indicam que a perspectiva de educação inclusiva destaca a necessidade de garantir a aprendizagem, além do acesso à escola comum, para os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, orienta o acesso ao AEE em consonância com o que recomenda a LBI.

Ainda, segundo Boff e Machado (2024, p. 04) “ao se eliminarem as barreiras que obstaculizam a aprendizagem do público com deficiência, todos os demais estudantes poderão se beneficiar de práticas pedagógicas inclusivas”. Sendo assim, tais estudiosos apontam que no processo de inclusão, os estudantes sem deficiência também são beneficiados, uma vez que ao conviver com a diferença também estão aprendendo.

Uchoa e Chacon (2022, p. 04) afirmam que,

apresenta-se como um imperativo à escola inclusiva reconhecer e aceitar as diferenças, as distinções com as quais se torna possível desenvolver o processo de ensino e aprendizagem. A educação para incluir deve primeiro saber que somos diferentes e que isso exige modos de trabalho e tratamentos diversos, valorizando as potencialidades de cada pessoa diante de suas especificidades.

Sendo assim, a escola que promove a inclusão precisa ser consciente de que deve aceitar a diferença como um caminho para a efetivação da inclusão escolar. Logo, ao negar a prática inclusiva, estamos fechando as portas a um grupo que durante muito tempo esteve alijado do espaço público, o que colocaria a escola em uma espécie de máquina de exclusão.

A Inclusão Escolar/Educação Inclusiva são demandas desafiadoras para a escola e a sociedade. Essa dinâmica exige cada vez mais estudos, dedicação e empatia, por meio de um trabalho sistemático e planejado para assegurar aprendizagens (Uchoa e Chacon, 2022).

Desse modo, (Ropoli et al., 2010, p. 7) explica:

**Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 6 (2026) - DOSSIÊ ESPECIAL:
Conhecimento, Formação e Transformação Social**

**A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição
(CC BY)**





A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.

Estamos em consonância com Mantoan (2003, p. 21) quando ela afirma: “No desejo da homogeneidade, que tem muito em comum com a democracia de massas, destruíram-se muitas diferenças que nós hoje consideramos valiosas e importantes”. Trazendo mais uma vez Uchoa e Chacon (2022, p. 16) temos que,

Uma nova cultura escolar, seguindo a necessidade de uma escola que possa acolher, demanda uma abertura a uma Educação Outra que demanda a formação da equipe escolar sobre a necessidade de promover oportunidades de aprendizagens a todos, sendo que isso cabe aos profissionais da educação e ao Estado, sociedade e famílias que devem constituir uma parceria para a consolidação de uma nova cultura escolar.

Esse olhar para os profissionais que estão na escola é cada vez mais urgente e necessário, aja vista que não são atores externos quem efetiva a inclusão, mas os sujeitos que estão no cotidiano escolar. Uma escola inclusiva passa, principalmente, por pessoas que acreditem e estejam engajadas na efetivação desse pensar, sentir e fazer educação. É necessário estar disponível para mudar e rever práticas consolidadas.

Concordamos com o que defendem (Jara e Siqueira, 2020) quando dizem que na área educacional, o direito à educação precisa se traduzir pelo acesso, permanência e aprendizagem. Compreendemos que a ideia de inclusão não está relacionada apenas ao acesso, mas deve relacionar-se ao reconhecimento das singularidades de cada sujeito, devendo, por isso, ser garantida nas leis e efetivada pelas políticas públicas.

Tomando como referência as recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), existem três justificativas para que seja adotada uma abordagem inclusiva pelas instituições escolares:

Primeiro, há uma justificativa educacional: a exigência de escolas inclusivas para educar todas as crianças juntas significa que elas têm que desenvolver formas de ensino que respondam às diferenças individuais e que, portanto, beneficiem a todas as crianças. **Segundo, há uma justificativa**





social: escolas inclusivas são capazes de modificar as atitudes em relação à diversidade, educando todas as crianças juntas e formando a base para uma sociedade justa e não discriminatória. **Terceiro, há uma justificativa econômica:** é menos oneroso estabelecer e manter escolas que educam todas as crianças juntas que criar um complexo sistema de diferentes tipos de escolas especializadas em diferentes grupos de crianças. (Unesco, 2009, p. 10, grifo nosso).

Temos a impressão de que das três justificativas apontadas para a implementação da inclusão, apenas a terceira tem sido aquela que os governos têm levado em conta. Principalmente, levando em consideração a forma com que essa modalidade de ensino é tratada dentro das instituições. Muitas vezes, não existem Salas de Recursos Multifuncionais, e/ou quando existem, não tem uma estrutura adequada para a realização das atividades. Outro ponto que precisa ser repensado, é a inexistência de uma equipe para efetivar o trabalho do AEE. Muitas questões que não são resolvidas em sala pelos docentes, podem ter a contribuição dos professores do AEE, embora precise de uma formação muito consistente e robusta nessa área.

No entanto, o que observamos nas escolas estaduais de Pernambuco, por exemplo, é um único profissional se desdobrando para atender a vários estudantes com deficiência, na maioria das vezes sem formação adequada para lidar com tantas especificidades. Os governos estaduais e/ou municipais, fazem contratos temporários para tais funções, o que nos faz inferir que para essas administrações basta ofertar os serviços, não havendo uma preocupação com sua qualidade.

Concordamos mais uma vez com Jara e Siqueira (2020, p.36) quando essas apontam para a necessidade de “investir na formação de recursos humanos e pedagógicos, na valorização do professor; romper com os processos de discriminação e estigmatização; e garantir a permanência nos espaços escolares com aprendizagem escolar”, sendo essas ações essenciais para a efetivação da inclusão na escola no que concordam outras autoras como Cavalcanti (2003) Fidalgo (2019), Kassar (2025).

Chiote, Silva e Teixeira (2018) ao tratar da perspectiva da EI, apontam que a EE como modalidade de ensino, se torna transversal perpassando todas as modalidades e níveis de





ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Sendo assim, deixou de ter o caráter de uma modalidade paralela, desde a PNEEEI, em 2008, atualizado em 2025, através da Nova Política.

A seguir, apresentaremos a metodologia adotada por nós na consolidação desse trabalho.

METODOLOGIA

Para a construção desse artigo, fizemos uma investigação em duas escolas de uma Gerência Regional da rede pública estadual de Pernambuco, seguida de uma robusta pesquisa bibliográfica, na qual buscamos legislações e textos de autores que escrevem sobre o tema. Este trabalho, é uma pesquisa qualitativa e faz parte de um estudo mais amplo que consiste em uma tese de doutoramento que está em fase de construção, autorizado pelo Comitê de Ética CAAE:76188223 3 0000 5206 – em 15/12/2023.

Tomando por base as palavras de Brandão (2001),

A pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa (Brandão, 2001, p.13)

Ou ainda sobre essa questão, Minayo (2009, p. 21) aponta que:

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões referentes a um conjunto de fenômenos humanos entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Esse estudo consistiu, em um trabalho de campo, em que dialogamos com uma série de pessoas. Após a seleção dos participantes das duas escolas escolhidas, foram combinados local e horário para a realização das entrevistas, cumprindo as orientações do Comitê de Ética,

**Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 6 (2026) - DOSSIÊ ESPECIAL:
Conhecimento, Formação e Transformação Social**

**A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição
(CC BY)**





foram assinados os TCLEs⁹. Realizadas as entrevistas seguiram-se as observações da execução das propostas *in loco*, registradas em um caderno de campo que não serão analisadas neste artigo. Além dessas, realizamos uma pesquisa bibliográfica que fundamentou todo o nosso trabalho.

A coleta de dados foi obtida por meio de entrevistas gravadas em áudio, nas quais os participantes responderam a diversas perguntas. Neste artigo, faremos um recorte em que trataremos especificamente do seguinte questionamento: *Você sabe qual é a diferença entre educação inclusiva e educação especial?* De posse dos áudios, fizemos a transcrição utilizando o *Turboscribe*, um serviço online que usa inteligência artificial (IA) para converter arquivos de áudio e vídeo em texto.

No que concerne à análise dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que define tal método como:

[...] 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 (Bardin, 2016, p. 47).

De acordo com Bardin (2016), a Análise de Conteúdo, está organizada em três etapas básicas: a) a pré-análise; b) a exploração do material; c) o tratamento dos resultados e interpretação deles. Na pré-análise, realizamos a seleção e organização dos materiais que serão submetidos à análise – nesse caso, realizamos entrevistas gravadas em áudio – que após as devidas transcrições compuseram o *corpus* desse trabalho.

Na exploração do material, organizamos os textos de modo que pudéssemos nos debruçar sobre os mesmos, a fim de analisá-los. É nesta fase que ocorrem a codificação e a classificação dos materiais coletados no campo de pesquisa e o pesquisador vai lançar o seu olhar sobre os dados à luz da teoria e vai elaborar suas categorias temáticas.

9 TCLE significa Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.





Sabe-se que o tratamento e a interpretação dos resultados são apresentados, como uma possibilidade de o pesquisador fazer inferências que permitiram trazer a finalização desta fase e assim comunicar os resultados do processo de investigação.

QUEM FORAM OS PARTICIPANTES/ENTREVISTADOS?

Com relação às entrevistas, dialogamos com 15 profissionais, dentre eles, membros de equipes gestoras e outros professores que atuam em duas escolas de Ensino Médio Integral. Ambas, jurisdicionadas à Gerência de Educação Vale do Capibaribe. A referida GRE administra 37 escolas, situadas em 16 cidades, sendo que no município no qual realizamos a pesquisa existem cinco escolas, 4 de Ensino Médio e 1 de Ensino Fundamental, elegemos, as duas de nível médio que possuem o maior número de estudantes com deficiência.

Quadro 1: Perfil dos Sujeitos Entrevistados

Quem são os sujeitos?	Denominação	Tipo de Vínculo?
2 Gestores	P1 e P2	Efetivo
2 Assistentes de Gestão	P3 e P4	Efetivo
2 Educadores de Apoio	P5 e P6	Efetivo
2 Secretários	P7 e P8	Efetivo
1 Coord. de Biblioteca	P9	Efetivo
2 Prof. de AEE	P10 e P11	Contrato
2 Profissional de Apoio Escolar	P12 e P13	Contrato
2 Prof. Língua Portuguesa	P14 e P15	Efetivo/Contrato

Fonte: Elaborado pelos autores

Destacamos que nessas escolas, as equipes gestoras, em geral, participam do Programa de Educação Integral cumprindo uma jornada ampliada de 40 horas semanais. No entanto, existem professores efetivos e contratados que não participam do citado programa, ou seja, atuam nas escolas com carga horária de 26 horas semanais, mas não recebem gratificação de exclusividade. Seguindo princípios éticos e com a responsabilidade de não expor nenhum participante, identificamos os sujeitos da seguinte maneira: Professor 1 (P1), (P2), [...] (P15).

**Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 6 (2026) - DOSSIÊ ESPECIAL:
Conhecimento, Formação e Transformação Social**

**A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição
(CC BY)**





Uma observação importante é que todos os integrantes das equipes gestoras também são professores, ou seja, mesmo em funções técnicas como coordenador de biblioteca e secretário escolar, esses profissionais, anteriormente, atuavam como docentes de sala.

Coleta e análise de dados: O que disseram os participantes e o que dizemos nós?

Nesse momento, trataremos sobre o que relataram os docentes entrevistados, no tocante ao seguinte questionamento: *sabe a diferença entre Educação Inclusiva e Educação Especial?*

De posse do material colhido, analisamos as respostas dadas pelos entrevistados, construindo 4 categorias de análise. Inicialmente, trataremos do conceito de Educação Inclusiva. Nesse sentido, apresentamos um quadro onde identificamos os participantes de acordo com o que compreendem sobre o conceito de EI. Em seguida, confrontamos as respostas dadas pelos docentes com a concepção de EI que apresentamos na nossa fundamentação teórica, construindo as categorias.

Quadro 2: Concepções dos entrevistados sobre o conceito de Educação Inclusiva.

Categorias	Participantes	Total
1 - EI diz respeito a todos	P1, P2, P4, P6, P7, P9, P11, P12, P15	9
2 - EI como mudança de nomenclatura	P5, P8	2
3 - Confusão entre os termos EI e EE	P3, P14	2
4 - Descrença na EI	P10, P13	2

Fonte: Elaborado pelos autores

Das quinze pessoas entrevistadas, identificamos que, a maioria (9) apresentou um entendimento que nos permitiu identificá-las como parte daqueles que pertencem a categoria 1. Ou seja, a educação deve ser ofertada para todos, indistintamente. Quando o ensino é ofertado levando em consideração que toda pessoa tem o direito à educação, compreende-se que o espaço da escola pode oportunizar crescimento social. Nesse contexto, apresentamos duas das respostas que estão em consonância com a primeira categoria criada.

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 6 (2026) - DOSSIÊ ESPECIAL:
Conhecimento, Formação e Transformação Social

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição
(CC BY)





P11 - EI seria a inclusão entre pessoas que não apresentam deficiência. [...] Eu vejo que é um leque muito maior. Todos precisam estar inseridos nesse processo inclusivo, construtivo, porque isso é uma construção diária. Todo sujeito tem que estar, tem que se sentir incluso.

P12 - É a educação que inclui, é aquela educação que faz com que a escola, ela inclua todos. Tanto alunos que têm deficiência quanto alunos que não tenham deficiência, que eles possam viver juntos.

Tal concepção, dialoga com o art. 205 da Constituição Federal (1988), assim como, as ideias de Mantoan (2006), Fidalgo (2019) quando ambas defendem a educação como direito de todos, conforme apresentamos na nossa fundamentação teórica. As demais pessoas (P1, P2, P4, P6, P7, P9 e P15), compreendem a EI como um espaço que deve formar todos para o acesso, o acolhimento e a socialização. Agregamos a isso, que essa instituição (escola) não pode perder de vista a sua função primária, ou seja, ensinar os conhecimentos científicos necessários para a vida em sociedade, em consonância com o que defendem Boff e Machado (2024), conforme apresentado inicialmente neste texto.

No que concerne a categoria 2 - identificamos que é comum docentes compreenderem a EI como uma mudança de nomenclatura conforme relataram dois participantes (P5, P8). Entendemos, que isso talvez aconteça em vista da escassez de formação continuada que abordem esse tema. Ou, caso elas existam, não cheguem a todos os seguimentos da escola, restringindo-se quem sabe, apenas aos docentes que trabalham diretamente com a Educação Especial. Sendo assim, retomamos as ideias de Uchoa e Chacon (2022) quando versam sobre a necessidade de uma nova cultura escolar que demande a formação docente como possibilidade de promover oportunidades de aprendizagens para todos os profissionais da educação.

A resposta de P5, faz referência a EI apenas como uma mudança de nomenclatura sem compreender o real significado dessa perspectiva de educação.

P5 - A diferença mesmo, eu confesso a você, eu não sei. A gente trabalhava com esse termo, educação especial. Depois de um tempo, houve uma mudança na legislação e aí passamos a usar o termo educação inclusiva.





Essa fala, ratifica a necessidade de mais formações continuadas que versem sobre a EI e que contemplem a todos os seguimentos da escola. Inferimos que somente com professores qualificados para o exercício da profissão poderemos lograr êxito no que concerne à efetivação da inclusão escolar. Não queremos aqui afirmar que as mudanças nas nomenclaturas não têm relevância, principalmente, por que existem atualizações que vêm para reparar estigmas, diminuir discriminações e amparar grupos historicamente excluídos como defende Sassaki (2006) “a construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem. Na linguagem se expressa, voluntariamente ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiências”.

A terceira categoria vai dialogar com as respostas que trocaram os conceitos de EI com o de EE o que aconteceu com dois participantes P3 e P14. Esses, disseram que a EI seria aquela que estava direcionada às pessoas com deficiência. Sabe-se, no entanto, que a perspectiva da Educação Inclusiva não se restringe a um grupo, mas a todas as pessoas. Ambos, demonstraram um entendimento invertido do termo EI, pois a resposta apresentada estava em consonância com o conceito de EE.

A seguir, apresentamos a resposta dada pelo P3 para ratificar como essa confusão conceitual ainda acontece de maneira muito comum no chão da escola.

P3- Eu compreendo Educação Inclusiva como aquela educação que vai atender a um determinado grupo, um determinado grupo que tem algumas necessidades específicas.

Inferimos da resposta acima, que ainda existe uma parcela dos docentes com uma visão restrita do assunto, uma vez que compreendem a inclusão como algo direcionado às pessoas com deficiência, diminuindo dessa forma a dimensão do termo Educação Inclusiva. Em consonância com Mantoan (2006) e a PNEEPEI (2008) depreendemos que a EI é uma ação política e pedagógica que defende o direito à educação de todos os estudantes sem nenhum tipo de discriminação e exclusão. Ademais, a EI dialoga com a prática da inclusão de





todos – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural. Desse modo, quando a comunidade educativa compreende a relevância da EI, passa a reconhecer que a escola deve ser para todos os grupos: negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência, altas habilidades, imigrantes, homossexuais, etc.

No que compete a categoria 4 - Descrença na EI, inferimos que, no dia a dia do trabalho docente, muitas vezes as dificuldades nos fazem, em algum momento, perder a crença na educação. Essa foi a impressão que tivemos ao analisar as falas de P10 e P13. Tais respostas nos acendem uma preocupação, especialmente, por se tratarem de duas pessoas que trabalham diretamente na modalidade EE. P10 exerce a função de professor de AEE e P13 de profissional de apoio¹⁰. Sobre esse último, atualmente as escolas têm buscado cada vez mais esses sujeitos, seja por exigência dos pais, por necessidades específicas dos estudantes ou, como apontam alguns docentes, por expectativa de que eles “tomem conta” desses alunos.

A falta de crença na EI nos sinaliza sobre a importância de acreditar na causa que defendemos. A seguir, apresentaremos os depoimentos em questão:

P10 - A lei é muito linda, muito clara no papel e na Constituição, mas na realidade, dentro do piso da escola, no ambiente escolar, é outra realidade. Não se encontra equipamentos adequados para trabalhar com esse estudante, não se encontra livros adaptados ao seu nível pedagógico e nem profissionais tão qualificados para ter conhecimento dessa área tão específica, tão delicada.

P13 - E a inclusão, a gente vê que é uma coisa meio vazia, um pouco vago, né? São coisas que deixam muito a desejar, a questão da inclusão. Não é uma

10 Profissional de Apoio Escolar: pessoa que exerce atividades de apoio à locomoção, de forma a assegurar o acesso e a participação dos estudantes em todos os espaços e atividades pedagógicas; apoio à higiene e à alimentação, observado o respeito à dignidade, ao corpo, à privacidade, ao tempo e às escolhas dos estudantes; apoio à interação social e à comunicação, a partir do reconhecimento das diferentes formas de expressão dos estudantes e da pluralidade dos meios e modos de comunicação; e apoio à utilização de tecnologias assistivas, recursos de acessibilidade e demais recursos indicados no âmbito do AEE, de modo a favorecer o convívio entre os pares e a livre expressão dos estudantes nas atividades e nos espaços escolares.) (Brasil, 2025). Em Pernambuco, tal profissional, para atuar nas escolas da rede, precisa basicamente o Nível Médio (Edital da Secretaria de Educação de PE 2021).

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 6 (2026) - DOSSIÊ ESPECIAL:
Conhecimento, Formação e Transformação Social

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição
(CC BY)





coisa que tá se cumprindo ao pé da letra. É lei, é direito, mas a gente vê muitas situações e muitos casos que não é bem de acordo com o que a lei determina. Deixa muito a desejar. Falta-se muitas coisas pra dizer realmente tá se cumprindo essa lei.

Entendemos que os entraves do dia a dia, são muitos e, talvez, dependendo da situação, só aumentem, a exemplo de ausências de materiais, a falta de apoio pedagógico, etc. Mesmo que essas questões que nos são impostas pareçam intransponíveis, não podem tirar o nosso desejo em promover uma educação cidadã que forma para a emancipação de todos.

No que concerne a EI, entendemos que a escola deve incluir a todas as pessoas, independente de sua condição, física, sensorial, intelectual, etc... Nesse aspecto, trazemos novamente Pletsch (2020) quando afirma que para o público da Educação Especial a educação inclusiva representou uma melhoria significativa nas escolas comuns, beneficiando suas aprendizagens e desenvolvimento. Podemos afirmar que entendemos a educação inclusiva como aquela que diz respeito a todos conforme apresentamos na descrição da primeira categoria no Quadro I.

No tocante a EE, construímos também quatro categorias de análises que dialogam com a concepção dos entrevistados sobre o assunto, expostas no quadro 3. É importante destacar que muitas pessoas ainda compreendem a EE como uma forma antiga de falar da educação ofertada as pessoas com deficiência, bem como, associam tal termo às escolas que durante algum tempo praticavam a integração do grupo em questão.

Quadro 3: Concepções dos entrevistados sobre o conceito de Educação Especial.

Categorias	Participantes	Total
1 - EE como sinônimo de acompanhamento individualizado.	P1, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15	8
2 - Mudança de nomenclatura ou forma antiga de falar.	P2, P5, P6, P7, P8	5
3 - Troca do conceito de EE pelo de EI	P3	1
4 - EE como sinônimo de Integração Escolar	P4	1

Fonte: Elaborado pelos autores





Analisando as respostas, inferimos que a maioria dos entrevistados sabem a quem se destina a EE. Inclusive, alguns deles, destacam a importância dessa modalidade de ensino na escola. Nesse sentido, identificamos que, das quinze pessoas entrevistadas, oito estariam dentro do que poderíamos apontar como nível desejado de esclarecimento sobre esse assunto. Entendemos que para atuar na escola atualmente é necessário ter um repertório de saberes que contemple a diferença. Ou seja, a escola precisa ser inclusiva, mas também deve tratar das especificidades dos seus estudantes. A seguir, apresentamos três respostas que estão em consonância com a concepção de EE que defendemos aqui.

P11 - EE, o seu diferencial é porque nós podemos fazer um trabalho voltado para os alunos atípicos, sendo ele complementar ou suplementar, mas que seja um trabalho de equidade, onde eles possam se sentir inseridos no contexto escolar, no contexto social, para o bom desenvolvimento deles em todo o seu campo afetivo, emocional, social.

P12 - EE vem para ajudar aos alunos que têm deficiência, que é o aluno PcD. Realizar atividades que contemplem a deficiência do aluno, seja ele autista, seja ele [...] Então, são atividades que vão contemplar a deficiência do aluno. Para mim, educação especial é isso.

P15 - EE vem para tratar das pessoas que precisam de um atendimento mais especializado.

As falas acima, estão em consonância com os pensamentos de Kassir (2025) e Mazzota (1989) quando apontam para essa modalidade de ensino que se materializa como um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar uma parcela das pessoas, conforme apresentamos, inicialmente, neste texto.

No que concerne à segunda categoria, cinco pessoas relataram que EE é uma forma antiga de falar ou é um termo que passou por mudança de nomenclatura. Consideramos um número alto de professores que têm essa percepção, isso sinaliza a necessidade urgente de trazer luz sobre esse assunto no universo da escola, através da formação continuada como



afirmam Fidalgo e Magalhães (2017), Cavalcanti (2003). A EE não pode ser vista como algo antigo, uma vez que essa modalidade de ensino está presente na escola e é essencial para a efetivação da EI. Em seguida, apresentaremos 4 das respostas relacionadas a esta categoria:

P2 - EE era como antigamente se falava quando tratava das pessoas que tinham uma deficiência.

P6 - EE esse nome nem se usa mais tanto, seria uma definição, talvez, das particularidades desses alunos, desses alunos que têm deficiência.

P7 - EE seria uma forma antiga que era utilizada, de como era abordado o tema.

P8 - Houve mudanças de nomenclatura. Mas, enquanto rede, a gente nunca teve esse esclarecimento.

Inferimos que na atualidade, diante da variedade de modalidades de ensino, do surgimento de novas legislações, da ampliação de debates e do avanço de temáticas outrora silenciadas, ao nosso ver, professores, gestores, etc., não estão conseguindo acompanhar essas mudanças que atravessam a sociedade. Tudo isso, acaba impactando na construção de um discurso, muitas vezes, acanhado, restrito e/ou carente de ajustes.

No que tange à categoria três, os entrevistados definiram a EE com o conceito que estaria mais apropriado a EI. Esse fato, ratifica o que estamos defendendo ao longo desse texto, ou seja, a urgência de formação continuada que aborde esses temas nas instituições de educação.

P3 - EE, eu poderia dizer, aquela que deseja atender a necessidade de uma grande maioria. A educação precisa ser especial nesse sentido, contemplar a todos.

Entendemos que a educação de fato precisa ser para todos conforme apresentou o docente acima, sem acepção de pessoas e pautada na diferença como defende Santos (2003, p.



56) “[...] temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, reproduza as desigualdades”. No entanto, o P3 claramente se equivoca sobre o conceito de EE, apresentando um conceito que se aproxima mais do conceito de EI.

No tocante a categoria 4, identificamos apenas uma resposta, a de P4, uma das pessoas entrevistadas. O professor tratou do assunto ao fazer alusão a sua entrada na educação, conforme apresentaremos abaixo:

P4 - EE, eu não sei, porque antigamente os alunos com deficiência, eles estudavam à parte, né? Era uma turma com os alunos com deficiência, que naquele tempo chamava-se aluno especial. Eu trabalhei inicialmente em uma escola que funcionava educação especial. O nome era esse. E aí os alunos com deficiência, iam... Não era assim, por deficiência, eram todos os alunos juntos dentro de uma sala.

O relato acima, nos permite afirmar que o P4 entende a EE com aquela ofertada outrora em algumas escolas, quando os estudantes eram integrados. Ou seja, os alunos estavam na mesma escola, mas estudando em turmas separadas das demais. Sendo assim, para esse professor a EE, é sinônimo de Integração Escolar. Tal percepção, baseia-se no que preconizava a Política de Educação Especial de 1994, apresentada na nossa fundamentação teórica. No final dos anos 1990 e início da primeira década dos anos 2000, antes da implantação da PNEEPEI (2008). Era comum as escolas terem turmas voltadas para a educação de segmentos específicos, como pessoas surdas, cegas, etc. que, embora estivessem na mesma escola, eram vistos como alunos das classes especiais.

Atualmente, a EE funciona como um complemento às necessidades específicas do seu público-alvo. Convergindo, dessa forma, com as ideias de Pletsch (2020) ao tratar da importância do conhecimento interdisciplinar sobre aprendizagem de pessoas com deficiência. Para tal, existem profissionais que são essenciais para o fortalecimento dessa





modalidade de ensino, a exemplo do professor de AEE que vai atuar na proposição de situações que coloquem o aluno em interação com os demais.

Ao provocar essa discussão sobre EI e EE, pretendemos ampliar nossos saberes sobre a escola que almejamos e que educação estamos ofertando aos nossos estudantes. De modo geral, identificamos que docentes ainda demonstram certa insegurança para tratar dessas temáticas. Sendo assim, nós estamos em convergência com Vilaronga e Mendes (2017) presentes em nosso texto quando defendem a necessidade de formar não somente os professores da educação especial, mas sim, todos os professores da escola. Isso implica na urgência de políticas públicas que priorizem a formação continuada das equipes escolares.

Sabe-se que em fevereiro de 2025, o Governo Federal, por meio de universidades públicas, divulgou diversos cursos à distância na área da *Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, no entanto, ainda são poucos os profissionais que buscam este tipo de formação. Uma alternativa seria a oferta de módulos presenciais no próprio ambiente de trabalho, o que poderia favorecer uma maior participação de todos, ressaltando ainda que essas atividades não devem ser apenas teóricas, mas que se efetivem por meio de exemplos práticos e estudos de casos reais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trazer para o centro do debate os termos EI e EE estamos, de certa maneira, regando um jardim que no futuro poderá nos ofertar uma variedade de flores. Nesse contexto, em que a escola é para todos, é dever do Estado assegurar uma educação que desconstrua estigmas, discriminações e capacitismos.

Sendo assim, compreendemos que não basta inserir a PcD na escola, é preciso garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem. Também, reconhecer que todos podem aprender, mesmo que de maneira e tempo distintos. A Escola Inclusiva vai valer-se da Educação Especial, para ser rampa e não escada, para ser ponte permeada de empatia,





equidade e colaboração, capaz de proporcionar aprendizagem para todos, desde os que ensinam (docentes), aos que aprendem (discentes).

Ao final desse trabalho, percebemos que uma parte dos profissionais que atuam na Gerência Regional investigada da rede estadual de educação de Pernambuco, compreendem de forma aproximada os conceitos de EI e EE. No entanto, outra parcela desse grupo, ainda demonstra uma certa falta de conhecimento sobre o assunto, indicando que ainda é frágil o entendimento desses participantes sobre a temática, o que ratifica a necessidade de uma formação inicial e continuada mais robusta para as comunidades educativas, pois só assim, a escola vai ter condições de acolher com mais qualidade os estudantes que dela necessitem.

A compreensão deve situar-se para além da mudança nas legislações, nas nomenclaturas, etc. Entendemos que é necessário redesenhar espaços, rever modo de falar, adaptar metodologias de trabalho, materiais didáticos e, principalmente, formar melhor quem faz com que a educação aconteça diariamente nas suas atividades docentes em escolas inclusivas, cada vez melhores.

É urgente entender a Educação Especial numa perspectiva de Educação Inclusiva, de forma a romper com o silenciamento que é imposto as PcD e outros segmentos historicamente marginalizados. Reafirmamos que os governos precisam efetivar programas de formação continuada para as comunidades educativas, a fim de reparar essas lacunas, ao mesmo tempo que a escola deve encontrar maneiras para trabalhar de modo mais colaborativo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOFF, Ana Paula; MACHADO, Andreia de Bem. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, n. 1, e85133, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.85133>. Acesso em: 16 jun. 2025.

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 6 (2026) - DOSSIÊ ESPECIAL:
Conhecimento, Formação e Transformação Social

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





BRANDÃO, Marcus Lira. *Psicofisiologia: as bases fisiológicas do comportamento*. São Paulo: Atheneu, 2001.

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

BRASIL. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/atuacao-internacional/organizacao-das-nacoes-unidas-onu/relatorios-internacionais-1/convencao-internacional-sobre-os-direitos-da-pessoa-com-deficiencia>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 2 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 1 jun. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Senado Federal, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.





BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 17, 5 out. 2009.

CAVALCANTI, Wanilda M. Alves. *Las representaciones sociales que los profesores de Educación Especial de Pernambuco hacen de su formación*. 2003. Tese (Doutorado) – Universidad de Deusto, Bilbao, Espanha, 2003.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti; SILVA, Keli Simões Xavier; TEIXEIRA, Keila Cardoso. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva e formação humana: uma análise a partir dos documentos. *Anais do Seminário Nacional de Educação Especial e do Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*, v. 2, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/23863>. Acesso em: 16 jun. 2025.

FIDALGO, Sueli Salles. Formação de professores na dicotomia (ex)inclusão social-escolar: trabalhos na Linguística Aplicada. In: CARVALHO, Márcia Pereira de; MAGALHÃES, Maria Cecília C. (org.). *Ensino de línguas no curso de Letras: práticas, experiências e currículo*. Uberlândia: UFU, 2019. v. 13, p. 177-190.

JARA, Graziela Cristina; SIQUEIRA, Caroline Xavier. Educação especial e a perspectiva inclusiva. *Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem*, v. 4, n. 7, p. 23-38, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/educacaoculturalinguagem/article/view/5744>. Acesso em: 16 jun. 2025.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1223-1240, dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157049>.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 27, n. 41, p. 61-79, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25002>. Acesso em: 16 jun. 2025.

LIEVORE, Patrícia Teixeira Moschen; RIMOLO, Annelize Damasceno Silva; MELO, Douglas Christian Ferrari de. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e85133, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 6 (2026) - DOSSIÊ ESPECIAL: Conhecimento, Formação e Transformação Social

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. 7. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais do estado de São Paulo*. 1989. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes; Secretaria de Administração. *Seleção pública simplificada para professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE, intérprete de Libras, braillistas, instrutores de Libras e profissionais de apoio escolar*. Edital nº 072, de 29 de junho de 2021. Recife: SEE-PE; SAD-PE; IDIB, 2021. Disponível em: <https://www.idib.org.br/Concurso.aspx?ID=221>. Acesso em: 10 jun. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? *Momento – Diálogos em Educação*, Rio Grande, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357>. Acesso em: 22 maio 2025.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília, DF; Fortaleza, CE: Ministério da Educação; Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A educação especial na perspectiva da inclusão escolar, v. 1). Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43213>. Acesso em: 18 jun. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Porto: Porto Editora, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, São Paulo, ano V, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002.

UCHÔA, Mônica Maria Rodrigues; CHACON, José Antonio Vasconcelos. Educação inclusiva e educação especial na perspectiva inclusiva: repensando uma educação outra.





Revista Educação Especial, v. 35, e46, p. 1-18, 2022. Disponível em:

<https://doi.org/10.5902/1984686X69277>. Acesso em: 16 jun. 2025.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. *Educação para todos: relatório de monitoramento global 2009*. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187342>. Acesso em: 20 jun. 2025.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eniceia Gonçalves. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Marília, v. 4, n. 1, p. 19-31, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v4n1.03>.

Recebido em: 02/06/2026

Aprovado em: 08/06/2026

Publicado em: 16/06/2026

