

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS FREDERICO WESTPHALEN
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

REGIANE RODRIGUES DA SILVA

A ROMANTIZAÇÃO DA INCLUSÃO NA LEGISLAÇÃO MATO-GROSSENSE

**RONDONÓPOLIS-MT
ABRIL DE 2026**

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS FREDERICO WESTPHALEN
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

REGIANE RODRIGUES DA SILVA

A ROMANTIZAÇÃO DA INCLUSÃO NA LEGISLAÇÃO MATO-GROSSENSE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação sob a orientação do prof. Dr. Claudionei Vicente Cassol.

**RONDONÓPOLIS-MT
ABRIL DE 2026**

REGIANE RODRIGUES DA SILVA

A ROMANTIZAÇÃO DA INCLUSÃO NA LEGISLAÇÃO MATO-GROSSENSE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação sob a orientação do prof. Dr. Claudionei Vicente Cassol.

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Dr. Claudionei Vicente Cassol – URI - Orientador

Diego Orgel Dal Bosco Almeida - Unochapecó

Luci Mari Duso Pacheco - URI

RONDONÓPOLIS-MT
ABRIL DE 2026

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Corpus documental.....	20
Quadro 2 - Organização estrutural da Dissertação	26
Quadro 3 - Teses, Dissertações e textos de periódicos do portal Capes	32
Quadro 4 - Teses, Dissertações e artigos selecionados em periódicos da Capes.....	33
Quadro 5 - Teses, Dissertações e textos de periódicos selecionados da Capes	39
Quadro 6 - Períodos históricos e caracterização das pessoas com deficiência.....	53

RESUMO

A dissertação investiga a educação inclusiva na Unidade Federativa de Mato Grosso, focando na análise crítica da legislação educacional e nos significados atribuídos à inclusão escolar no âmbito das políticas públicas. Parte da compreensão de que, apesar da existência de um sólido conjunto de normas que garante o direito à educação inclusiva, respaldado por diretrizes nacionais e internacionais, continuam a existir diferenças consideráveis entre o discurso normativo e a realidade prática nas escolas. Nesse contexto, questiona a ideia de romantização da inclusão, entendida como a idealização de um processo educativo que é apresentado de forma harmônica, universal e amplamente realizável, ignorando as condições reais, os limites estruturais e os conflitos que permeiam o cotidiano escolar. O objetivo principal da pesquisa é investigar a idealização da inclusão constante nas leis educacionais de Mato Grosso e como se dá a disparidade entre essas normas e a prática pedagógica, que pode ser expressa como romantização. Objetiva especificamente, entender os conceitos relacionados à educação inclusiva, à prática pedagógica e à idealização; analisar os dispositivos da legislação estadual sobre inclusão; e debater as convergências e divergências entre o que é previsto legalmente e o que ocorre nas escolas. É pesquisa de natureza qualitativa com uma abordagem hermenêutico-crítica, que combina a análise de documentos legais, uma revisão sistemática da literatura e uma abordagem autoetnográfica, baseada na vivência profissional da pesquisadora como educadora e Professora de Apoio Pedagógico Especializado na rede pública estadual. Essa combinação permite entender a legislação como um conjunto de regras idealizadas, bem como, uma criação de significados que orienta práticas, expectativas e percepções acerca da inclusão. Os dados demonstram que a legislação analisada, apesar de estar em consonância com os princípios de justiça, acesso e permanência, tende a funcionar através de uma linguagem normativa idealizada, que pouco esclarece acerca das mediações necessárias para sua implementação. Em conexão com a perspectiva autoetnográfica, são identificados desafios contínuos, como a fragilidade da infraestrutura, a carência de recursos pedagógicos e tecnológicos, as deficiências na formação inicial e contínua, além da sobrecarga enfrentada pelos/as professores/as. Esses aspectos revelam que a inclusão escolar, na prática, se desenvolve a partir de adaptações e esforços individuais e coletivos, distantes do ideal normativo estabelecido. A implementação da educação inclusiva requer a superação de visões idealizadas, necessitando de políticas públicas mais ajustadas à realidade, investimentos em infraestrutura e valorização da formação dos/as professores/as. A pesquisa enfatiza a importância de uma análise crítica das leis, evidenciando que a inclusão precisa acontecer com efetividade, sendo fundamental a integração entre condições materiais, abordagens pedagógicas e compromisso coletivo em prol de uma educação socialmente fundamentada.

Palavras-chaves: Educação. Legislação para Inclusão. Romantização. Prática pedagógica. Mato Grosso.

ABSTRACT

This dissertation investigates inclusive education in the state of Mato Grosso, focusing on a critical analysis of educational legislation and the meanings attributed to school inclusion within the context of public policy. It is based on the understanding that, despite the existence of a robust set of regulations guaranteeing the right to inclusive education, backed by national and international guidelines, there remain considerable differences between normative discourse and practical reality in schools. In this context, the study questions the notion of the 'romanization of inclusion', understood as the idealization of an educational process presented as harmonious, universal and widely achievable, whilst ignoring the real conditions, structural limitations and conflicts that permeate everyday school life. The main objective of the research is to investigate how the idealization of inclusion appears in the educational laws of the state of Mato Grosso and how the disparity between these regulations and pedagogical practice arises. The specific objectives are: to understand the concepts related to inclusive education, pedagogical practice and idealization; to analyse the provisions of state legislation on inclusion; and to discuss the convergences and divergences between what is legally prescribed and what occurs in schools. This is a qualitative study employing a hermeneutic-critical approach, combining the analysis of legal documents, a systematic review of the literature and an autoethnographic approach, based on the researcher's professional experience as an educator and Specialist Educational Support Teacher within the state public school system. This combination allows us to understand legislation as both a set of rules and a creation of meanings that guides practices, expectations and perceptions regarding inclusion. The data demonstrate that the legislation analysed, despite being in line with the principles of justice, access and retention, tends to operate through idealized normative language, which does little to clarify the mediations necessary for its implementation. In relation to the autoethnographic perspective, ongoing challenges are identified, such as the fragility of infrastructure, the lack of teaching and technological resources, shortcomings in initial and continuing professional development, and the workload faced by teachers. These aspects reveal that, in practice, educational inclusion develops through individual and collective adaptations and efforts, falling short of the established normative ideal. The implementation of inclusive education requires moving beyond idealized visions, necessitating public policies better aligned with reality, investment in infrastructure, and a greater emphasis on teacher training. The research emphasizes the importance of a critical analysis of legislation, highlighting that inclusion must go beyond mere regulations; the integration of material conditions, pedagogical approaches, and a collective commitment to socially grounded education is fundamental.

Keywords: Education. Legislation on inclusion. Romanticisation. Teaching practice. Mato Grosso.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 SITUAÇÃO-PROBLEMA: RECONHECIMENTO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA REALIDADE	8
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS: APROXIMAÇÕES ENTRE REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA E AUTOETNOGRAFIA.....	19
2.1 DELIMITAÇÃO DO <i>CORPUS</i> E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	19
2.2. REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: PROCEDIMENTOS E RESULTADOS.....	27
2.3 PELOS CAMINHOS DA AUTOETNOGRAFIA - A PRÁTICA DA MESTRANDA COMO PAPE NA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO.....	44
2.3.1 RECORTE METODOLÓGICO E DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE ANÁLISE	50
3 PERCURSO HISTÓRICO E LEGAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR DA PRÁXIS POLÍTICO-CULTURAL	52
3.1. BASE HISTÓRICA E CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	52
3.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA LEGISLAÇÃO INTERNACIONAL E NACIONAL	55
3.3 O DISCURSO E A EFETIVIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA INCLUSÃO ESCOLAR NO MATO GROSSO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA LEGISLAÇÃO	63
4 A EFETIVIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA INCLUSÃO ESCOLAR NO MATO GROSSO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA LEGISLAÇÃO E DO COTIDIANO DOCENTE DO PAPE	69
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS	81

1 INTRODUÇÃO

1.1 Situação-problema: reconhecimento e contextualização da realidade

A inclusão escolar tem sido tema de diversos debates e muitas ações têm sido desenvolvidas a fim de que se efetive nas escolas. Nesse sentido muitas políticas e dispositivos legais de inclusão têm sido promovidos. Segundo a doutora em educação Neusete Machado Rigo (2022), a inclusão escolar tem se configurado na atualidade como um arcabouço político, histórico, ético e moral, o qual se fundamenta em diversas lutas travadas por diversos agentes socioculturais, principalmente a partir da década de 1980. Contudo, nem sempre o que está nas leis condiz com a realidade, sobretudo quando as leis e políticas públicas são desenvolvidas sem conhecimento profundo e amplo da realidade de cada grupo vulnerável, sem diálogos e distante das participações e envolvimento de cidadãos e cidadãs implicadas no processo

Em consonância com esse debate, Carlos A. Lima e Maria J. Silva (2018), estudiosos da área asseveram que embora a realidade da inclusão escolar seja desafiadora em diversos aspectos, uma das maiores dificuldades a ser enfrentada para efetivação do direito das pessoas com deficiência são as barreiras atitudinais. Nesse contexto, tem-se, por exemplo, o preconceito que nasce, muitas vezes, no seio da família e se alastra para a sociedade. Desta forma, é preciso compreender que a pessoa com deficiência é cidadã e tem direitos da mesma forma que qualquer outra pessoa. Inclusive, em uma ética da equidade (Aristóteles, 2024; Rawls, 2002), a sociedade precisa desenvolver condições e possibilidades personalizadas para que as vivências e experiências das pessoas se realizem com autonomia e emancipação. As pessoas com deficiência, precisam ser respeitadas como tal.

Estar na educação, desenvolver a prática educacional e pedagógica, é se colocar como agente de transformação de realidades e contextos, como ensina Paulo Freire em seu livro *Conscientização* (2018). Essa prática, a prática do ensino sempre me proporcionou muita satisfação. Tudo isso se concretizou a partir de 2012, quando finalmente fui efetivada como professora da educação básica no estado de Mato Grosso. Desde então tenho procurado desenvolver meu trabalho com excelência e dedicação, apesar dos muitos e constantes desafios.

Na minha¹ trajetória, enquanto profissional da educação, além de lecionar nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, tive o prazer de passar pela experiência de coordenadora

¹ O texto dissertativo está escrito em primeira pessoa do plural. Mas nesse momento e em outros especificamente, utilizamos a primeira pessoa do singular para marcar que a gênese do problema decorre das vivências e experiências da mestranda na ação pedagógica com estudantes com características de AEE, estabelecendo uma relação maior com a metodologia autoetnográfica.

pedagógica de escola. Devido a essa minha experiência em sala de aula e também como coordenadora pedagógica, pude dimensionar o quão difícil é a prática da inclusão escolar. Estudos de caso específicos de escolas em Mato Grosso revelam a realidade da implementação da educação inclusiva, destacando tanto os avanços quanto os desafios. Esses estudos frequentemente abordam a necessidade de formação continuada de professoras/es, adaptações curriculares e a importância de um ambiente escolar acolhedor e acessível.

No contexto da educação inclusiva e conforme as experiências em sala de aula, é comum que nos depararemos com publicações e também com instrumentos normativos versando sobre a inclusão. Em termos teóricos a inclusão acontece e é possível. Todavia, na prática, sabe-se que não ocorre como deveria. Relatos de profissionais da educação que enfrentam dificuldades em atender a todos/as os/as alunos/as de forma adequada são comuns. A falta de recursos e de pessoal especializado, muitas vezes, leva a uma sobrecarga dos/as professores/as, que não conseguem dar a atenção necessária a todos/as os/as alunos/as.

A educação inclusiva é desafiadora. Professores/as e escolas buscam se aprimorar e se capacitar a fim de atender as exigências legais para implementar a política pedagógica. Contudo ainda é algo que não ocorre, efetivamente, na prática. Alguns possíveis questionamentos podem ser expressos da seguinte forma: será que quem faz as leis e as políticas públicas conhece a realidade das salas de aula? As escolas têm, de fato, estruturas adequadas para atender ao público específico da inclusão? Uma sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE - na escola reflete, de fato, inclusão? As escolas contam com profissionais capacitados/as para a inclusão? Os/As professores/as recebem uma formação adequada na graduação para proporcionar a inclusão? Há uma preocupação efetiva por parte dos/as governantes no tocante a inclusão escolar? O/A professor/a tem cada vez mais assumido um papel de burocrata e a preocupação com o ensino e aprendizagem tem assumido um papel mais coadjuvante. Ou seja, o/a professor/a, tem como função básica, o cumprimento de protocolos, preenchimento de documentos e alimentação de sistemas. E a preparação das aulas que precisam ser específicas?

A combinação de uma base teórica sólida e um quadro legislativo robusto é essencial para o avanço da educação inclusiva em Mato Grosso. No entanto, a colaboração contínua entre governos, escolas, professores/as, alunos/as e comunidades é fundamental para superar os desafios e garantir que a educação inclusiva seja efetivamente implementada em todo o estado mato-grossense. Contudo, a educação é um importante pilar social. É por meio da educação que se transformam as realidades. Eu enquanto professora, acredito muito nessa bandeira e acredito que, mesmo a passos lentos, ainda teremos uma educação democrática,

inclusiva em que todos terão possibilidades de acesso e permanência. Diante dessa situação, esperamos que o presente texto dissertativo possa contribuir para uma compreensão mais aprofundada das representações da inclusão escolar e destaque a importância de uma abordagem realista e consciente das complexidades envolvidas na prática pedagógica inclusiva. Além disso, busco desenvolver debates, dialogias, que possa fornecer uma compreensão e sugestões para educadores/as, formuladores/as de políticas e outros/as profissionais envolvidos/as na promoção da inclusão escolar.

Tratar da romantização da educação inclusiva ou da inclusão escolar é imperativo, pois segundo a especialista em neuropsicopedagogia Andressa Rafaela Angeli Rolim (2024) a romantização da educação inclusiva se constitui em um problema ao produzir uma idealização em vez de abordagem prática e efetiva, essencial para confrontar as propostas das políticas públicas com as realidades práticas que possibilitam sua implementação, para assim, promover mudanças. Nesse sentido, Lucelia Mateus Lima, Everson Manjinski e Bárbara Gomes (2024) escrevem que o sistema de educação do Brasil, com foco na inclusão, precisa passar por transformações e adequações, inclusive na formação de profissionais. Para os/as autores/as isso é necessário e só assim é possível mudar a práxis.

No mesmo sentido, Mantoan (2010) assevera que, no tocante à inclusão escolar e tendo em vista as mudanças que estão ocorrendo no contexto da legislação e das políticas públicas, novos posicionamentos educacionais se fazem necessários, baseados em uma prática reflexiva que relacione ação e reinterpretação contínua. Nesse contexto, evidencia-se que ações da equipe pedagógica são insuficientes para atender a necessidades de todos/as os/as alunos/as. Ou seja, que as ações e políticas públicas voltadas à inclusão escolar sejam concretamente viáveis e amparadas por condições reais de implementação.

Por romantização, nessa perspectiva, compreendemos a idealização da inclusão escolar como um processo simples e espontâneo, desconsiderando os desafios estruturais, pedagógicos e sociais que envolvem sua implementação. É uma estrutura que, ao destacar valores e objetivos, muitas vezes acaba por ocultar os processos essenciais para a implementação da atividade educativa. A romantização de políticas públicas para a educação inclusiva, do modo como compreendemos nesse texto, desconsidera a necessidade de investimentos concretos em formação docente, na adaptação curricular, na acessibilidade física e tecnológica, o suporte contínuo às equipes pedagógicas e diálogo constante com os indivíduos e profissionais envolvidos/as na causa inclusiva e na ação pedagógica cotidiana.

Nesse contexto, a romantização acaba por criar uma perspectiva excessivamente otimista sobre a inclusão, caracterizada por um ideal de plenitude e conquista, desvinculada das

realidades históricas e das estruturas institucionais que moldam a rotina nas escolas. Superar essa romantização implica reconhecer que a inclusão efetiva exige planejamento, compromisso e ações articuladas entre gestores/as, professores/as, famílias e alunos/as, transferindo a discussão do âmbito puramente teórico para o terreno das ações e das condições viáveis.

O conjunto de dados que trabalhamos, nos permitem formular o problema de estudo. Não se trata de uma investigação que visa criar ou avaliar políticas públicas, mas, de uma pesquisa focada na análise crítica e interpretativa dos significados produzidos pela recente legislação de Mato Grosso sobre educação inclusiva. Entendemos que a legislação serve para regular, normatizar, viabilizar, mas é também um texto discursivo que cria representações, orienta práticas e gera expectativas em torno da escola inclusiva. Mais do que questionar como a inclusão escolar é conduzida pelo poder público, pretendemos entender como ela é apresentada, significada e construída nos documentos oficiais e na literatura acadêmica. É nesse contexto, que formulamos a seguinte pergunta de pesquisa: como a romantização da inclusão se expressa na legislação de educação de Mato Grosso e de que modo se configura o descompasso entre a normativa e a prática pedagógica?

Ao usar o conceito de retórica da inclusão, referimo-nos ao conjunto de declarações, princípios e diretrizes que afirmam direitos, garantias e compromissos institucionais, atuando também como instrumentos para a criação de significados relacionados à vivência escolar. Quando esses discursos apresentam a inclusão como um processo simples, harmônico ou naturalmente realizável, com pretensões de resolução de todos os problemas de inclusão escolar, eles tendem à idealização, entendida aqui como a visão romantizada da inclusão, que atenua ou reduz as tensões estruturais, pedagógicas e formativas presentes no dia a dia da escola. Por outro lado, quando eles reconhecem limites, desafios e mediações necessárias para a efetivação da prática, então, se aproximam da complexidade que caracteriza a experiência educativa real.

A partir dessa linha de proposta investigativa, definimos o objetivo geral como analisar a retórica da inclusão na legislação de Mato Grosso, situando-a entre a idealização, a romantização, e a complexidade de significado e sentido da prática pedagógica cotidiana, com a análise de documentos normativos e diálogo com a literatura. Particularmente, interessa-nos, para desenvolvermos o objetivo principal, a) compreender conceitos de educação inclusiva, prática pedagógica, retórica – como discurso romantizado, idealizado, da política pública – para situar o estudo dissertativo; b) compreender o que está estabelecido pela atual legislação da unidade federativa de Mato Grosso, no tocante à educação inclusiva; c) debater distanciamentos

e proximidades entre as retóricas ufanistas, idealistas, e a efetividade da prática pedagógica cotidiana no que se refere a inclusão escolar no estado de Mato Grosso.

Conduzimos a investigação integrando interpretação e análise crítica, considerando a legislação como textos que fazem parte da história da educação inclusiva e precisam ser compreendidos no contexto. Utilizamos uma perspectiva que permite mostrar as tensões, contradições e como nossas intencionalidades de investigação e a realidade, o concreto cotidiano da educação inclusiva se relacionam - o que está escrito nas leis e se apresenta como educação inclusiva em retóricas idealizadas - e o que é desenvolvido ou possível de ser aplicado na ação pedagógica. Nessa compreensão, nosso estudo não se concentra em como as políticas são feitas, mas em questionar a retórica, o idealismo legal e acadêmico que forma a compreensão acerca da inclusão escolar em Mato Grosso. Trata-se de análises do texto dissertativo para uma abordagem crítico-hermenêutica, a partir da compreensão de Ernildo Stein (1983), envolvendo as seleções realizadas com a Revisão Sistemática da Literatura e o diálogo com Maria Isabel Mantandon, Paulo Freire, Maria Teresa Eglér Mantoan, sempre em diálogo com a prática pedagógica da mestranda, com sentido autoetnográfico.

Partimos, desse modo, de tais horizontes de interrogações e itinerários porque compreendemos que a educação inclusiva tem se destacado como um tema central nas discussões educacionais contemporâneas, a exemplo da Conferência de Jontiem, realizada na Tailândia, em 1990 que adotou como slogan, *Educação para todos*. Um dos pontos reforçados no evento é da educação como direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro, de modo que cada pessoa, seja criança, jovem ou adulto/a deve ter condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades fundamentais de aprendizagem, de crescimento intelectual, cultural e profissional. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais dos processos de ensino e de apropriação do conhecimento, quanto conteúdos básicos e indispensáveis para a vida e o mundo do trabalho (UNESCO, 1990).

Além da Conferência de Educação para Todos – e, devemos dizer, por questão de igualdade e democracia de gênero e inclusão, também, na linguagem como expressão de uma cultura não patriarcalista – para todas, outros dispositivos também podem ser referidos como instrumentos que preconizam a inclusão escolar. Nesse sentido, podemos citar a Agenda 2030 da ONU/UNESCO, especificamente em seu objetivo número 4, o qual preconiza assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. Especificamente, de acordo com essa agenda, a meta é, até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e todas as mulheres à educação

técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade (ONU, 2014).

Outro documento relevante é o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 -, instituído pela Lei nº 13.005/2014. Na meta número 4, o PNE prevê a universalização para a população de quatro à dezessete anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Adicionado a esses direitos básico, aponta, também, a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Todas essas discussões desencadeadas por órgãos mundialmente importantes, refletem a importância da promoção de um ambiente de aprendizagem que acolha e valorize a diversidade. A implementação de práticas pedagógicas inclusivas é essencial para o desenvolvimento integral de estudantes, bem como, para a comunidade escolar e para o avanço da ciência, especificamente do campo da educação. Contudo, a inclusão não é um processo simples e se mostra como um verdadeiro desafio na educação. Segundo a mestra em educação Deziane Costa da Silva e o doutor em ciência da educação Joelson Rodrigues Miguel (2020) há uma falsa ideia de que há amplo aproveitamento do ensino nas escolas por parte de educandos/as, e que isso ocorre de forma homogênea. Para Silva e Miguel, essa situação não condiz com a realidade, pois, na prática, o que há são professores/as com as salas de aula superlotadas, ambientes e condições diversas, lecionando para alunos/as dos mais diversos perfis, cada qual com suas necessidades e peculiaridades.

É imperativo, em nossa compreensão, a adoção de novas práticas pedagógicas, para que a inclusão escolar se encaminhe à efetividade. Compreendemos que a inclusão demanda uma reformulação das metodologias de ensino com condições de enfatizar necessidades e estratégias que atendam às particularidades, individualidades dos/as alunos/as. (Papim; Araújo; Paixão; Silva, 2018). Mas também, que haja compromisso do Estado. Conforme os/as autores, essa abordagem não apenas enriquece o processo de ensino e da aprendizagem, mas também fortalece as habilidades docentes em lidar com uma ampla gama de possibilidades e estilos de aprendizagem. A psicopedagoga Djailma Silva da Costa (2014) reforça que professores/as que adotam práticas inclusivas tendem a desenvolver competências em planejamento, adaptação curricular e avaliação diferenciada, tornando-se mais eficazes em promover algum sucesso acadêmico entre seus/suas alunos/as. Ademais, a formação docente continuada que aborde os

princípios e técnicas de educação inclusiva é essencial para a criação de um ambiente educacional equitativo e acessível.

No contexto da comunidade escolar, a educação inclusiva desempenha um papel fundamental na promoção de uma cultura de respeito e valorização das diferenças. Escolas inclusivas são espaços nos quais os/as alunos/as, independentemente de suas capacidades ou necessidades específicas, têm a oportunidade de aprender e crescer juntos. Isso favorece a integração social e contribui para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, como empatia, cooperação e respeito mútuo. Além disso, pais, mães e familiares de alunos/as com necessidades especiais, encontram em escolas inclusivas um apoio significativo que pode fortalecer vínculos entre a instituição e a comunidade e se constituir em incentivo, base de maior segurança para a efetividade dos processos de inclusão.

Para a ciência educacional, a educação inclusiva representa uma fronteira de pesquisa rica e multifacetada. Estudos sobre práticas inclusivas fornecem *insights* valiosos sobre métodos pedagógicos, políticas educacionais e resultados de aprendizagem. Pesquisas nessa área têm o potencial de informar a elaboração de políticas públicas mais eficazes e de promover inovações no ensino. Além disso, a investigação científica sobre inclusão escolar contribui para a compreensão das melhores práticas na educação de pessoas com diversas necessidades, oferecer base empírica para a formação docente e o desenvolvimento de currículos mais específicos, personalizados e, portanto, inclusivos.

A inclusão escolar, nessa compreensão, visa garantir que todos os alunos e todas as alunas, independentemente de suas condições particulares, tenham acesso a uma educação de qualidade. Assim, a inclusão escolar dirige seus esforços para eliminar todas as formas de discriminação e exclusão. Desta forma, com base nos dispositivos legais, a escola deve reconhecer e valorizar a diversidade de habilidades, necessidades e histórias – os contextos pessoais, particulares e socioculturais – de cada aluno/a. Nesse sentido, a escola tem condições de promover ambientes educacionais que acolham, independentemente das características individuais de cada estudante. Porém, sozinha, suas ações acabam sendo limitadas e não atingem a amplitude que a atividade pedagógica e os indivíduos com deficiências e superdotações, demandam e têm direito.

Nada obstante, é válido ressaltar que promover a inclusão não é uma tarefa fácil. Tampouco, que essa ação ocorre de modo efetivo, pois a prática pedagógica inclusiva enfrenta desafios como a adaptação curricular, a formação docente, as condições estruturais e a falta de acessibilidade, a compreensão da comunidade e das instituições, a burocrática e complicada formulação e financiamento das políticas públicas – que deveriam ser públicas – e a inexistência

de fóruns permanentes de debates com canais democráticos e de envolvimento amplo, sustentados, especialmente, pelas pessoas com deficiências. São deficiências estruturais que denotam a falta de políticas públicas eficientes, além de revelar a segregação da educação entre as três instâncias administrativas do Estado, a União, as Unidades Federativas e os Municípios.

Identificamos, neste aspecto, que tais considerações estão coerentes com o que diz a doutoranda Gabrieli Schaffer e o Doutor em Educação nas Ciências e professor na URI – Frederico Westphalen-RS (2023), Claudionei Cassol, ao afirmarem que a educação deve ser de qualidade humanista e científica, de ação integral, para todos e todas com o intuito de formar cidadãos e cidadãs críticos/as, ativos/as, participativos/as. Uma educação de qualidade científica e humanista que não flerta com apressamentos e formalismos, mas que se coloque no horizonte da ação que inquieta, que faz pensar e planeja novos modos de aprender e ensinar. Nesse sentido, Schäffer e Cassol (2023) defendem a urgência de

Proporcionar uma educação de qualidade humanista e científica com equidade para todos e todas apresenta-se como uma necessidade fundamental porque, se o objetivo da educação é a formação de cidadãos e cidadãs em perspectiva ética, devem ter condições, clareza, perspectivas para que possam agir ativamente em busca de melhorias sociais, ambientais, educacionais, pessoais e da coletividade (Schäffer e Cassol, 2023, p. 20).

A perspectiva de Maria Isabel Montandon (2012), professora da Universidade de Brasília, é que as políticas públicas direcionadas para melhorar a educação e, para a formação de docentes devem abranger o conjunto da administração pública, tanto nas instâncias quanto nas esferas – executivo, legislativo, judiciário – do poder. As políticas públicas para a educação inclusiva devem ser articuladas pelo Ministério da Educação – MEC – e ampliadas para a participação e envolvimento das instituições de ensino superior - IES -, as escolas de educação básica, as famílias e comunidades e, de modo especial, com o envolvimento das pessoas com necessidades especiais.

Parece que, desta maneira, fica claro que a legislação, além de garantir o acesso à educação, deve abordar essas complexas relações, considerando a realidade das escolas e comunidades. No mesmo tom, é imperativo que sejam evitadas romantizações da questão da inclusão escolar, propagadas com retóricas superficiais e discursos vazios. A legislação deve ser realista, considerando limitações e recursos disponíveis, não como motivo de acomodação, mas como perspectiva de ação e possibilidades de se constituir compromisso do Estado com recursos financeiros, investimentos e constâncias de cifras e rubricas específicas. As políticas de educação inclusiva, devem ser construídas de forma conjunta e integrada a fim de se aproximar da realidade de cada região e de cada grupo.

Voltando o olhar para a inclusão escolar na Unidade Federativa (UF) do Mato Grosso e sob a perspectiva legislativa, pode-se inferir que a inclusão escolar na legislação mato-grossense tem sido conduzida com base em uma série de normativas e diretrizes que visam garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos/as alunos/as. Especialmente daqueles e daquelas com necessidades especiais, no sistema regular de ensino. A legislação do Mato Grosso segue os princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN -, Lei nº 9.394/1996 - e o Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015 -, que asseguram o direito à educação inclusiva.

De maneira pontual, especificamente no Mato Grosso, a Lei Estadual nº 10.111/2014, conhecida como Lei da Inclusão, tem sido um marco importante para definir as diretrizes para a educação inclusiva. A referida legislação estabelece que o sistema educacional deve ser organizado para atender à diversidade de alunos/as e garantir recursos pedagógicos adequados, formação continuada de professores/as e dos/as demais profissionais da educação, além da adaptação de currículos e ambientes escolares para promover a inclusão.

No entanto, a legislação mato-grossense deve equilibrar a aspiração pela inclusão com a compreensão das dificuldades práticas, cotidianas, enfrentadas pelas escolas, como possibilidade de garantia de sua efetividade e significado positivo para todos/as os/as estudantes. É nessa direção que o presente texto se esforça em estudar e debater a legislação específica da Educação Inclusiva e desenvolver uma abordagem crítica acerca de como a educação, em Mato Grosso, é preconizada na sua legislação. O texto se direciona para análises dos discursos oficiais, as retóricas, as idealizações, relacionados com a legislação para a educação inclusiva e as realidades encontradas nas escolas e desenvolvidas nas práticas pedagógicas.

A educação inclusiva, nessa compreensão, é imperativo moral e prático com a proposta de beneficiar todos/as os/as envolvidos/as no seu processo educacional. Para os/as docentes, pode proporcionar oportunidades de crescimento profissional e eficácia pedagógica a partir das construções de experiências e vivências. Para a comunidade escolar, fomenta ambiente de respeito e inclusão que representam uma cultura cidadã essencial para o desenvolvimento social e emocional das pessoas com deficiência. Para a ciência, oferece um campo de estudo dinâmico e essencial para a inovação e melhoria contínua das práticas educacionais. Promover a educação inclusiva, portanto, é um passo fundamental para construir uma sociedade mais justa e equitativa. Além disso, este estudo pode contribuir no entendimento de que muitas dificuldades devem ser enfrentadas e superadas, no tocante à educação inclusiva, pois mesmo que as leis

garantam o direito à educação e às secretarias de educação incentivem as matrículas em salas de aulas regulares, não há garantias de que a inclusão ocorra efetivamente.

Quanto às contribuições e importância do presente texto para a sociedade mato-grossense, está no fato de que pode servir de base de consulta por parte da sociedade, dos/as gestores/as escolares e de governantes para mapear a situação da educação inclusiva no estado, bem como as práticas e esforços por parte das escolas e de professores. No entanto, além dessa análise descritiva, a pesquisa se destaca por apresentar uma interpretação crítica da legislação, ressaltando como os conceitos de inclusão são criados e, em certas situações, idealizados nos documentos normativos, o que enriquece a discussão sobre as políticas educacionais como construções de discursos e encorpam romantizações que se distanciam da efetividade da política pública. Situação que não podemos concordar porque a política pública é constituída justamente para dar conta daquilo que são as demandas, as necessidades dos indivíduos, dos grupos, da sociedade.

Avaliamos, também, que pode contribuir para mostrar as principais estratégias adotadas pelos/as professores/as na inclusão escolar. Neste sentido, o estudo avança ao ligar tais abordagens com a vivência autoetnográfica da pesquisadora, proporcionando uma profundidade empírica e contextual às análises, algo que nem sempre é reflexionado em investigações puramente documentais. Assim, os órgãos regulamentadores e as escolas poderão pensar estratégias assertivas no tocante ao tema. A pesquisa contribui ao esclarecer a discordância entre o que é recomendado e o que é realmente vivenciado, como uma observação abrangente já familiar na área, bem como ao descrever de que maneira essa discrepância se manifesta de forma específica no cenário do Mato Grosso.

Essas ações pedagógicas vão ao encontro do que se preconiza o 4º objetivo da agenda 2030 da ONU/UNESCO, a qual demonstra que os problemas relacionados à inclusão devem ser abordados de forma coletiva e que até 2030, devemos “construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos” (ONU, 2024).

As contribuições deste estudo, de forma geral, estarão congruentes com a Lei 13.005/2014, a qual trata do Plano Nacional de Educação que em sua meta de número 4, reforça a universalização do acesso à educação básica para toda a população com algum tipo de deficiência na faixa etária de 4 a 17. Para isso o dispositivo legal preconiza a garantia de um sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados (Brasil, 2014). Entretanto, a originalidade desta pesquisa está em explorar os

dispositivos legais, destacando suas restrições funcionais e de discurso ao serem comparados com a prática escolar, o que favorece a reflexão crítica sobre as políticas públicas e as hipóteses de romantização e/ou idealização que este texto compreende como sinônimos.

No mesmo tom, temos no 9º objetivo da proposta do novo PNE (2024-2034), a garantia do acesso e da oferta e da aprendizagem dos/as alunos/as da educação especial e bilíngue de surdos/as (Câmara dos Deputados, 2024). Assim, o estudo contribui para a crítica e compreensão da política pública de educação inclusiva ao sugerir inconformidade com as diretrizes legais e uma análise crítica de sua eficácia, disponibilizando fundamentações teóricas e dados empíricos para a criação de políticas mais apropriadas, praticáveis e alinhadas com a realidade das instituições de ensino.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS: APROXIMAÇÕES ENTRE REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA E AUTOETNOGRAFIA

2.1 Delimitação do *corpus* e procedimentos de análise

Iniciamos esse capítulo apresentando uma delimitação do conjunto de documentos que analisaremos ao longo da pesquisa: o *corpus* documental. O mestre em psicologia Reinoldo Marquezan, no artigo *A constituição do corpus de pesquisa* (2009), ensina que o conceito do termo *corpus* abrange mais que a simples ideia de juntar textos, e destaca que o *corpus* não é algo pronto ou uma coleta neutra de materiais, mas uma construção teórica desenvolvida por quem pesquisa. “O *corpus*, para a Análise de Discurso, não é dado a priori. É construído a partir de gestos de leitura, de interpretação e de compreensão de seu próprio objeto de investigação. O processo, portanto, não segue critérios empíricos, e sim critérios teóricos”, explica Marquezan (2009, p. 101). E para criá-lo, é necessário ler, interpretar e selecionar os textos, considerando a problemática da pesquisa e o método teórico adotado. Nesse contexto, o *corpus* é a materialidade selecionada e organizada para possibilitar a produção de sentidos, ligada às condições sociais, históricas e ideológicas em que foi produzida.

Interessa-nos saber que, segundo Marquezan (2009), o *corpus* de arquivo ou documental, é formado por documentos que já existem, vistos como fontes de informação e como materialidades discursivas que carregam memória, ideologia e historicidade, um espaço onde se produzem sentidos e que exige uma leitura interpretativa. E, considerando a pesquisa sobre a inclusão na legislação recente do Mato Grosso, o *corpus* documental é formado por leis, decretos, resoluções e normas que tratam da inclusão, além de textos acadêmicos e científicos sobre o tema.

Conforme elucida Marquezan (2009), a escolha dos textos para o *corpus* pode ser feita com base em critérios quantitativos ou empíricos ou em critérios teóricos. E, no caso de nossa pesquisa, o processo de formação é um movimento analítico, pois envolve decidir quais enunciados são relevantes para mostrar as tensões entre a romantização, a idealização, da inclusão e a complexidade de sua efetivação na prática da sala de aula. Consideramos os documentos no contexto político, social e ideológico em que foram produzidos, reconhecendo que cada legislação está inserida em circunstâncias históricas e debates de sentidos próprios de seu tempo. Assim, a construção é orientada pela problemática investigativa, permitindo examinar como a inclusão é produzida na legislação do Mato Grosso e na literatura científica, bem como os sentidos que surgem de tal ufanismo.

Dividimos os documentos em três âmbitos legais principais: as leis internacionais, as leis nacionais e as leis do estado de Mato Grosso. Essa divisão contribui no entendimento de como tudo se conecta, por mostrar que as leis do estado de Mato Grosso estão conectadas com leis mais amplas.

Quadro 1 - *Corpus* documental

Nível	Documento	Ano	Natureza	Relevância para o estudo
Internacional	Conferência de Jomtien – Educação para Todos (UNESCO)	1990	Declaração internacional	Marco discursivo da universalização do direito à educação
Internacional	Agenda 2030 – Objetivo 4 – ODS 4 (ONU/UNESCO)	2015	Agenda global	Consolida a noção de educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. O foco é eliminar disparidades de gênero, riqueza e deficiência.
Internacional	Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Art. 24	2006 (ratificação no Brasil em 2009)	Tratado internacional com status constitucional	Determina que os Estados garantam sistema educacional inclusivo em todos os níveis, vedando exclusão do ensino regular
Nacional	Constituição Federal	1988	Norma constitucional	Fundamenta o direito à educação
Nacional	LDBEN – Lei nº 9.394	1996	Lei federal	Estabelece diretrizes da educação nacional
Nacional	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Documento orientador do MEC	Define princípios da inclusão escolar no Brasil
Nacional	Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146	2015	Lei federal	Regulamenta direitos da pessoa com deficiência
Nacional	Decreto nº 12.686	2025	Decreto Federal	Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reforçando o direito à escolarização em classes comuns com apoio educacional especializado
Nacional	Decreto nº 12.773	2025	Decreto Federal	Atualiza e complementa diretrizes da política nacional de educação especial inclusiva, ampliando mecanismos de implementação

Nacional	Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005	2014	Lei Federal	Meta 4 – universalização do atendimento educacional especializado
Nacional	Proposta do Novo PNE (2024-2034)	2024	Documento em tramitação	Atualiza metas da educação especial e inclusiva
Estadual (MT)	Lei Estadual nº 10.111	2014	Lei Estadual	Diretrizes da inclusão no sistema educacional de Mato Grosso
Estadual (MT)	Lei nº 11.343 – Programa de Alimentação Inclusiva	2021	Lei Estadual	Estabelece medidas para garantir alimentação adequada e inclusiva nas escolas
Estadual (MT)	Lei nº 11.689 – Política Estadual de Educação Especial	2022	Lei Estadual	Institui diretrizes da educação especial e promove aprendizagem ao longo da vida para estudantes com deficiência
Estadual (MT)	Lei nº 11.837 – Política de Alfabetização Digital para estudantes com deficiência	2011	Lei Estadual	Institui política de alfabetização digital na rede pública estadual para ampliar a inclusão tecnológica
Estadual (MT)	Resolução Normativa nº 010/2023/CEE-MT	2023	Norma do Conselho Estadual de Educação	Define normas da educação especial e reforça a permanência do aluno no ensino regular com adaptações razoáveis
Estadual (MT)	Lei nº 12.916 – Selo Escola Amiga da Educação Inclusiva	2025	Lei Estadual	Reconhece escolas públicas e privadas que se destacam na inclusão de estudantes com deficiência
Estadual (MT)	Diretrizes Regionais Curriculares de Mato Grosso (DRC-MT)	vigente	Documento curricular	Orienta práticas pedagógicas no estado
Estadual (MT)	Normativas da SEDUC-MT (Portarias, Resoluções sobre AEE, PAPE, inclusão)	vigentes	Atos normativos	Regulamentam operacionalização da inclusão nas escolas

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nos documentos apresentados, observa-se que a educação inclusiva é um campo com muitas regras, organizado por diretrizes internacionais, do Brasil e dos estados, nesse caso, do estado de Mato Grosso; essas diretrizes estabelecem princípios e formas de garantir o direito à educação para pessoas com deficiência. No entanto, ao analisar essas regras, percebe-se uma diferença entre o que está escrito na lei e o que acontece nas escolas, o que denota dificuldades na aplicação das políticas.

Em nível mundial, documentos como a Conferência de Jomtien (1990) e a Agenda 2030 (Objetivo 4) confirmam que a educação é um direito de todos, ligada à ideia de igualdade e aprendizado contínuo. A Agenda 2030 reforça a importância de acabar com as desigualdades no acesso à educação devido a gênero, dinheiro e deficiência, colocando a inclusão educacional como prioridade nas políticas públicas atuais. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), que o Brasil aprovou em 2009, determina que os países devem garantir uma educação inclusiva em todos os níveis, proibindo a exclusão de alunos com deficiência das escolas regulares.

As diretrizes globais influenciam diretamente a legislação brasileira, que desde 1988 reconhece a educação como um direito social fundamental. A LDB - Lei nº 9.394/1996 confirma isso ao considerar a educação especial como parte do sistema educacional. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece como as escolas devem se reorganizar para incluir todos, priorizando o acesso ao ensino regular com apoio especializado. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) amplia essas regras, reafirmando o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) também prevê a educação especializada para alunos com deficiência e altas habilidades. Mais recentemente, os Decretos nº 12.686/2025 e nº 12.773/2025 criam e atualizam a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reforçando a criação de uma rede para fortalecer a inclusão no sistema educacional brasileiro.

Apesar de todas essas leis garantirem direitos, colocar essas políticas em prática nas escolas ainda é difícil. Estudos mostram que a lei muitas vezes serve como uma forma de falar sobre inclusão, criando uma ideia de práticas pedagógicas e escolares que nem sempre acontece na vida real das escolas. Essa diferença entre o que está na lei e o que acontece de verdade é um ponto importante a ser analisado. No Mato Grosso, há várias leis para promover a educação inclusiva, como a Lei Estadual nº 10.111/2014 que define diretrizes para a inclusão nas escolas, enquanto a Lei nº 11.689/2022 cria a Política Estadual de Educação Especial, reforçando a ideia de aprendizado contínuo. A Resolução Normativa nº 010/2023 do Conselho Estadual de Educação define regras para a educação especial e reafirma que alunos com deficiência devem permanecer no ensino regular, com adaptações e apoio pedagógico.

Outras leis ampliam a inclusão ao abordar aspectos específicos das escolas. A Lei nº 11.343/2021 cria o Programa de Alimentação Inclusiva, para garantir que alunos com necessidades alimentares especiais tenham uma alimentação adequada. A Lei nº 11.837 cria a Política de Alfabetização Digital para alunos com deficiência nas escolas públicas, propondo o uso de tecnologias educacionais como forma de inclusão. A Lei nº 12.916/2025 criou o Selo

Escola Amiga da Educação Inclusiva, para reconhecer escolas com boas práticas de inclusão. No entanto, a existência dessas políticas levanta questões sobre sua aplicação real. Por exemplo, a lei que prevê alimentação inclusiva não garante que todas as escolas tenham a estrutura, os profissionais e os recursos necessários para atender às necessidades de alunos com restrições alimentares ou problemas de saúde ligados à deficiência. A política de alfabetização digital também depende do acesso a equipamentos, internet e formação de professores, que ainda são desiguais entre as escolas e regiões.

Isso mostra que a lei educacional, embora importante para garantir direitos, não tem sido suficiente para mudar a realidade das escolas. Muitas vezes, as regras expressam uma ideia de inclusão que depende de condições que nem sempre existem nas escolas. A inclusão prevista na lei pode coexistir com escolas que ainda têm problemas, como falta de recursos pedagógicos adaptados, formação insuficiente de professores e dificuldades no atendimento educacional especializado.

A análise dos documentos mostra que a educação inclusiva no Brasil se baseia em um conjunto de leis que buscam garantir direitos e orientar as políticas públicas. No entanto, também mostra a necessidade de questionar a diferença entre o que está na lei e o que acontece nas escolas. Além de criar novas leis, o desafio é garantir que os princípios da inclusão se tornem realidade nas práticas pedagógicas, na organização das escolas e na vida dos alunos. E para discutir as políticas de educação inclusiva, é preciso considerar as leis e como elas são aplicadas, o financiamento, a formação de professores e o acompanhamento - que são aspectos essenciais para que o direito à educação inclusiva deixe de ser apenas uma conversa e se torne algo real nas escolas.

Após definirmos os documentos utilizados na pesquisa, explicamos o movimento de seleção análise dos mesmos, envolvendo a forma como desenvolvemos a pesquisa com base nos estudos e debates de especialistas na área.

O trabalho de pesquisa se propõe a iniciar suas buscas pelas produções científicas, textos acadêmicos em periódicos, teses e dissertações, como revisão da literatura que, também, é denominado, de algum modo, de estado do conhecimento e estado da arte. Contudo quando se fala de revisão de literatura como um tipo de estudo ou um método empregado, a compreendemos como revisão sistemática da literatura, é necessário considerar alguns pontos. Segundo Arlinda Cantero Dorsa (2020), Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) a revisão de literatura é uma etapa fundamental na produção científica, independentemente do tipo de trabalho, ou seja, tese, dissertação, projeto de pesquisa ou um artigo científico de revisão.

Segundo Louise Lira Roedel Botelho, professora titular do Mestrado em Desenvolvimento e Políticas Públicas da UFFS, Cristiano Castro de Almeida Cunha, doutor em Administração de Empresas e mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina, e Marcelo Macedo (2011) destacamos que a revisão de literatura requer a elaboração de uma síntese fundamentada em diferentes tópicos, os quais devem ser capazes de proporcionar uma ampla compreensão sobre o conhecimento. Os autores e a autora ressaltam ainda que a revisão de literatura, configura-se como o primeiro passo para a construção do conhecimento científico, de forma que é por meio desse processo que novas teorias surgem, é por meio desse processo que se identifica novas lacunas de conhecimento.

Existem diferentes formas de se realizar uma revisão da literatura. Elas baseiam-se desde em técnicas como a revisão bibliográfica tradicional, também conhecida como revisão narrativa, alicerçada no uso de métodos específicos que visam a busca de um assunto específico em acervos da literatura, até no uso de mecanismos e metodologias utilizados por acadêmicos e pesquisadores nos campos da saúde e educação para descrever o estado da arte de um tema (Botelho; Cunha; Macedo, 2011, p. 123).

De toda forma, é a partir da revisão da literatura que o autor se familiariza com o conteúdo, com os textos, o com o problema pesquisado. Nesse contexto, de acordo com Isabel Cristina Echer (2001), doutora em ciências da saúde a revisão de literatura, entre os fatores, serve para reconhecer e identificar a unidade e a diversidade interpretativa que existe no eixo temático onde está o problema estudado. Assim é possível ampliar, ramificar a análise interpretativa e compor as abstrações e sínteses que qualquer pesquisa requer. Há diversos tipos de revisão de literatura. Cada um com objetivos, técnicas e procedimentos específicos. Neste estudo, adota-se a revisão sistemática de literatura que, segundo a doutora e psicóloga Cristiane Galvão e o professor da Unicap Ivan Ricarte (2020), trata de uma modalidade de pesquisa a qual segue protocolos específicos, buscando entender e conferir alguma logicidade a um grande *corpus* documental. A revisão sistemática da literatura, a partir de suas análises, verifica o que funciona e o que não funciona em um dado contexto (Galvão; Ricarte, 2020).

A Professora da Faculdade de Ciências Farmacêuticas da Universidade Estadual de Campinas Tais Freire Galvão e o Professor Emérito, Universidade de Brasília, Brasília Maurício Gomes Pereira (2014) reforçam que as revisões sistemáticas de literatura devem ser abrangentes e não tendenciosas e os critérios adotados devem ser divulgados de modo que outros/as pesquisadores/as sejam capazes de repetir os procedimentos. Ainda, na perspectiva de Galvão e Pereira (2014), a revisão sistemática é composta por a) elaboração da pergunta de pesquisa; b) busca na literatura; c) seleção dos artigos; d) extração dos dados; e) avaliação da qualidade

metodológica; f) síntese dos dados (metanálise); g) avaliação da qualidade das evidências; e h) redação e publicação dos resultados.

A revisão sistemática da literatura tem como objetivo resumir as informações existentes sobre um determinado fenômeno, de maneira imparcial e completa. Parafraseando Motta-Roth e Hendges (2010) a revisão de literatura, tem inúmeras contribuições para a identificação da relação existente entre as pesquisas consultadas e citadas e os questionamentos feitos ao longo do processo de escrita. Motta-Roth e Hendges (2010) ressaltam que é fundamental que os autores pesquisados e utilizados nas citações estabeleçam um diálogo entre si e isso se dá por meio da mediação discursiva dos autores citados, e o quanto eles podem ser fundamentais na contribuição do tema ora pesquisado

O presente estudo está ancorado em pesquisa qualitativa de cunho hermenêutico-crítico com viés autoetnográfico. Segundo Galvão e Ricarte (2020), a revisão da literatura, de modo geral, evita a duplicação de pesquisas e, quando for de interesse do/a pesquisador/a, faz um reaproveitamento e uma aplicação de pesquisas em diferentes contextos.

Para a realização desta investigação, os dados foram coletados na base de dados da CAPES – teses e dissertações e periódicos e Google Acadêmico, em um recorte temporal dos últimos cinco anos, além da análise das legislações que versam sobre a educação inclusiva no estado de Mato Grosso, em vigência. Além do recorte temporal, a busca se deu utilizando-se as seguintes palavras-chaves: *educação inclusiva no Mato Grosso; promoção da inclusão escolar em Mato Grosso; discursos de inclusão escolar em Mato Grosso, legislação educacional inclusiva em Mato Grosso*. Os arquivos foram selecionados a partir da leitura inicial dos títulos, dos resumos e das palavras-chaves. O *corpus* de análise foi composto pelos arquivos que têm coerência com os objetivos da dissertação. No que tange à extração dos dados, deu-se por meio de uma leitura acurada do material selecionado, bem como por meio da análise das principais contribuições de tais textos – dissertações, teses e artigos em periódicos – resultantes das buscas.

Privilegiamos textos – teses, dissertações e artigos de periódicos – que apareceram nas bases escolhidas e que tratassem da problemática específica do presente texto dissertativo: a romantização da inclusão na legislação mato-grossense na prática pedagógica. Os critérios, para todas as bases de buscas, foram os mesmos: últimos cinco anos, textos em língua portuguesa, vinculações com comunidade científica – a parte autora precisa ter relação direta com universidade e/ou instituição científica e social com atuação na educação inclusiva – e palavras-chave selecionadas.

Quadro 2 - Organização estrutural da dissertação

Capítulo	Problemas de pesquisa	Objetivos
1 - Percurso histórico e legal da educação inclusiva: um olhar da práxis político-cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão de educação inclusiva - Compreensão de prática pedagógica - Conceitualidade de romantização enquanto idealização, ufanização, da educação inclusiva 	- Compreender, a partir da revisão da literatura e da legislação vigente, conceitos de educação inclusiva, prática pedagógica e romantização/idealização como conceitos básicos para situar o estudo dissertativo.
2 - A educação inclusiva nos preceitos da legislação mato-grossense	<ul style="list-style-type: none"> - O que estabelece a legislação atual da UF do Mato Grosso para a educação inclusiva? Como a educação inclusiva está sendo tratada na legislação de Mato Grosso a partir da perspectiva legal? 	Compreender o que é estabelecido pela atual legislação da unidade federativa de Mato Grosso, no tocante à educação inclusiva.
3 - O discurso e a efetividade da prática pedagógica na inclusão escolar no Mato Grosso: uma análise a partir da legislação	<ul style="list-style-type: none"> Que distanciamentos podem ser percebidos entre o discurso e a efetividade da prática pedagógica na inclusão escolar no Mato Grosso? 	Debater os distanciamentos e proximidades que existem entre o discurso e a efetividade da prática pedagógica no que se refere a inclusão escolar no estado de Mato Grosso.

Elaborado pela Autora (2025).

Assim, elaboramos a estrutura desta dissertação de maneira que nos parece coesa e sequencial, visando assegurar a harmonia entre os problemas de pesquisa e os objetivos definidos. Realizamos o desenvolvimento do referencial teórico e conceitual, focando na compreensão dos princípios da educação inclusiva, da prática pedagógica e da romantização, que é abordada como uma categoria analítica essencial, posicionando a pesquisa no contexto das políticas educacionais. Analisamos a legislação da Unidade Federativa de Mato Grosso para elucidar como a inclusão é formalmente instituída no nível estadual, destacando seus princípios, diretrizes e modalidades de organização. Discutimos as interações entre o discurso legal e a efetividade da prática pedagógica para entender as possíveis discrepâncias e afinidades entre esses dois aspectos. Nessa perspectiva, construímos a dissertação delineando um percurso

iniciado na fundamentação teórica, perpassando pelos elementos normativos, finalizada em uma análise crítica da prática, que nos permitiu uma compreensão com alguma profundidade e contextualização da educação inclusiva em Mato Grosso.

2.2. Revisão sistemática da literatura: procedimentos e resultados

Para elucidar a temática, é importante trazer sua definição e nesse sentido, pode-se dizer que conforme Lopes, Bouzon e Carneiro Neto (2024) a revisão sistemática da literatura compreende um tipo de pesquisa robusto utilizada para sintetizar e analisar de forma sistemática as evidências disponíveis sobre um tema específico. Desta forma pode-se inferir que este tipo de estudo é essencial não apenas para identificar lacunas no conhecimento, mas também para fornecer uma visão abrangente das descobertas existentes.

Ainda nessa perspectiva conceitual a cientista da computação Bárbara Kitchenham (2004), apregoa que a revisão sistemática diz respeito a um método rigoroso de identificar, avaliar e interpretar todas as pesquisas relevantes disponíveis sobre um tema de pesquisa específico. Infere-se, portanto, que a revisão sistemática da literatura é um tipo de pesquisa que exige muito do pesquisador e seu objetivo primário é analisar estudos de diversos autores. Nesse sentido, os professores Galvão e Ricarte (2020) asseveram que a revisão sistemática da literatura vai além da simples atividade de fazer uma revisão da literatura como parte de um trabalho acadêmico. Ela requer protocolos específicos visando dar logicidade a um corpus documental (Galvão; Ricarte, 2020).

Conforme Dermeval, Coelho e Bittencourt (2019) o estudo do tipo revisão sistemática da literatura identifica um conjunto de estudos já concluídos que abordam uma determinada questão de pesquisa, além disso avaliam seus resultados a fim de evidenciar conclusões sobre um campo de conhecimento. Conforme os professores da Cranfield University, David Tranfield, David Denyer, Palminder Smart (2003), a revisão sistemática da literatura é um processo replicável que visa identificar, avaliar e interpretar todas as pesquisas disponíveis relevantes para uma pergunta de pesquisa específica, ou fenômeno de interesse.

O desenvolvimento de uma revisão sistemática da literatura envolve diversas etapas que vão desde a formulação de um problema de pesquisa até a síntese dos principais resultados identificados. Desta forma, conforme o professor e pesquisador Julian Higgins e a autora britânica Sally Green (2011) da University of Bristol, a revisão sistemática da literatura inclui I) formulação da pergunta ou problema de pesquisa: etapa em que se deve definir a questão de pesquisa, bem como a estratégia a ser utilizada, como a PICO (População, Intervenção,

Comparação e Desfecho). Na sequência, II) busca e seleção de estudos. Nesta etapa deve-se realizar uma ampla busca de bases de dados bibliográficos e outras fontes pertinentes, com a aplicação de filtros, palavras chaves e critérios de inclusão e exclusão. A próxima etapa, imprescindível, apontada por Higgins e Green (2011) é a III) avaliação da qualidade dos estudos, na qual devemos avaliar criticamente a qualidade metodológica dos estudos selecionados para a revisão.

Higgins e Green (2011), preveem, ainda, uma quarta etapa, na qual devemos trabalhar com a IV) síntese dos dados que consiste em extrair os dados mais relevantes de cada estudo, bem como realizar uma síntese sistemática dos resultados, seja por meio de análise qualitativa, meta-análise ou técnica de síntese de dados. Na última etapa, segundo Higgins e Green, é preciso realizar a V) interpretação dos resultados. Nesse momento, o/a pesquisador/a deve interpretar os resultados à luz da questão de estudo, ou seja, à luz da pergunta de pesquisa. Deve também destacar as lacunas no conhecimento, as tendências e implicações para a prática.

Entendido as etapas básicas que compõem uma revisão sistemática da literatura, compreendemos necessário ressaltar sua relevância e, nesse sentido, dialogamos com as professoras doutoras da Universidade Federal de Minas Gerais Rosana Ferreira Sampaio e Marisa Cotta Mancini (2007) ao escrever que esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das principais evidências relacionadas a uma estratégia de investigação, por meio de aplicação de métodos explícitos e sistematizados.

Na mesma perspectiva, outros/as autores/as pontuam a importância da revisão sistemática da literatura de modo que quando se trata da consolidação de evidências, esse tipo de estudo propõe-se a identificar, avaliar e interpretar todas as pesquisas disponíveis para uma problemática de pesquisa, desta forma garante uma sólida base para pesquisas futuras (Tranfield; Denyer; Smart, 2003). Quando se trata da redução de vieses ou confirmação de resultados, Higgins e Green (2011) dizem que a revisão sistemática auxilia na redução de uma conformação de resultados, o que proporciona maior confiabilidade e transparência para a tomada de decisões.

Nas palavras da doutora e especialista em escrita na área da saúde, Maria Grant e o pesquisador Andrew Booth (2009) a revisão sistemática da literatura também contribui para a identificação de lacunas no conhecimento e destaca as áreas que necessitam de mais pesquisas. Conforme os autores, trata-se de um método poderoso para identificar e mapear as lacunas de conhecimento, bem como orientar pesquisas futuras. Voltada ao âmbito da medicina, Greenhalgh (2014), dizem que este tipo de estudo é fundamental para formulação de políticas públicas voltadas a análises clínicas.

A intenção aqui não é esgotar todas as vantagens e possibilidades da revisão sistemática da literatura, mas deixar claro que se trata de uma metodologia de suma importância para a construção de conhecimentos. Trata-se de uma metodologia útil para integrar informações de um conjunto de estudos, bem como identificar temas que necessitam de mais estudos (Sampaio; Mancini, 2007).

Quanto à síntese dos dados selecionados a partir da revisão sistemática da literatura, a fim de subsidiar esta investigação, com sua proposta metodológica, objetivos e perspectivas, realizamos uma busca na base de dados da CAPES. Esta base foi escolhida por contar com um amplo acervo de material, produzido no mundo acadêmico, em programas *stricto sensu*. A busca segue por meio das seguintes palavras-chaves, selecionados a partir das compreensões e de nossas intencionalidades expressas na justificativa e nos objetivos: *Inclusão escolar e expectativa; educação inclusiva e desafios; educação inclusiva e legislação; inclusão escolar e discurso pedagógico; prática e discurso educação inclusiva; política educacional AND educação inclusiva*. Os arquivos estão selecionados a partir da leitura do título e do resumo, sendo excluídos aqueles que não têm aderência ao tema. A seguir tem-se um resumo das principais obras condizentes com esta pesquisa.

A especialista em Educação em Direitos Humanos, Aline Armond Coutinho *et al.* (2023) traz em seu trabalho reflexões sobre os desafios da inclusão escolar, considerando as demandas de profissionais envolvidos/as no processo de inclusão. A autora aborda também os desafios enfrentados por profissionais especializados/as que trabalham em sala de recursos. Conforme a autora, “os professores regentes e os professores especialistas, enfrentam o desafio de qualificar seu trabalho junto aos alunos elegíveis à educação especial, surgindo assim uma nova perspectiva de trabalho colaborativo” (Coutinho, 2023).

Seguindo no tom da inclusão escolar, a mestra em educação Tatiana Lemes de Araújo (2021) em seu trabalho intitulado de “Transtorno do espectro autista e educação infantil: desafios da educação inclusiva” pondera que os/as profissionais da Educação Infantil não sentem segurança em suas concepções acerca do Transtorno do Espectro Autista – TEA – e nas práticas pedagógicas que desenvolvem no intuito de promover a inclusão das crianças com autismo. E reforçam que é de suma importância a criação de um contexto de formação específica que permita a modificação da prática pedagógica. Essa visão é corroborada pela mestra em educação Marili Moreira Lopes (2022) no trabalho intitulado “práticas inclusivas na educação do campo: desafios e perspectivas da formação docentes”.

Suzana Ferreira Silva (2021), mestre em Educação, escreve que, embora haja avanços no tocante à educação inclusiva, ainda há muito o que ser feito em termos de infraestrutura,

políticas públicas e, sobretudo, no que diz respeito às práticas e recursos didáticos, pedagógicos e administrativos, pois, conforme a autora, as escolas ainda necessitam se adequar à prática da inclusão. Outro ponto trazido pela autora diz respeito às deficiências na formação inicial de professores/as e gestores/as, bem como nas formações continuadas. A mestra em educação Wully Altieri de Souza Castelar (2023) concorda que muitas barreiras enfrentadas pelas escolas no que diz respeito às políticas de inclusão escolar, residem no excesso de burocracia dos sistemas de ensino, bem como a resistência da máquina pública em propiciar os recursos necessários.

A mestra em educação Carla Roberta da Silva Gonçalves (2022) debruça-se na questão dos desafios enfrentados pelos/as professores/as que atuam na educação inclusiva e segundo a autora, a realidade escolar ainda apresenta fragilidades e contradições, em um sistema de ensino que legalmente é inclusivo, mas que ainda precisa se adequar com formas de trabalhar que considerem as diferenças existentes no contexto escolar. Nessa entoad, a mestra em educação Ariadine Marques Vieira (2022) pondera que enquanto houver relação social regulada para satisfação dos interesses do capital e a educação for considerada como mercadoria. As políticas públicas educacionais não viabilizam a inclusão e o atendimento adequado aos sujeitos público-alvo da educação especial.

Juliana dos Anjos de Souza (2021), mestra em educação, analisou em seu trabalho, a política de educação especial no Brasil de 1994 a 2016, assim como os movimentos que constituem essa trajetória, tendo em vista compreender de que forma esses movimentos apontam para a atualidade da defesa do direito à educação, às pessoas com deficiência no Brasil. Os principais achados da autora foram sobre a existência de tendências de compreensão da deficiência como um fenômeno intrínseco aos sujeitos, com efeitos nas tipologias de serviços e nas incertezas associadas à formação de professores/as; além disso, há ainda a grande capacidade de incidência de instituições privadas nas decisões referentes ao financiamento público da educação especial brasileira.

A doutora em educação Aline de Castro Delevati (2021) reforça dizendo que em análise a uma política pública de inclusão em sua tese de doutoramento, pode perceber que política apresentou fragilidades que se associam: à relação público-privado e a continuidade de financiamento de espaços segregados de escolarização, à necessidade de avanços quanto às definições do atendimento educacional especializado, no sentido de garantia de um serviço que seja articulado ao ensino comum, assim como à ausência de definições acerca das diretrizes para formação de professores/aas na área da educação especial.

Ainda na seara da inclusão, Airton Rodrigues (2022), doutor em educação, analisa a visão de estudantes de graduação de pedagogia no período de estágio, sobre o processo de inclusão. O autor conclui que há inadequação em relação aos objetivos propostos na legislação não só para os/as alunos/as de inclusão como também para as estagiárias em formação. Rodrigues (2022) faz uma análise da ideologia presente nas legislações que respaldam a educação inclusiva. O autor conclui que na construção discursiva dos dispositivos legais, o discurso assumido é o elemento construtivo das práticas sociais, atuando como um veículo da ideologia contrária à educação inclusiva.

Em direção parecida, Ana Farvaine Oliveira Marques (2023), mestre em educação, ressalta que políticas de inclusão são produzidas numa arena de disputas e tensionamentos que produzem deslocamentos nos processos de in/exclusão vivenciados na atualidade. Por fim, a mestre Caren Daiane da Silva (2023) reforça a partir de sua dissertação que ainda há a necessidade de investimentos em políticas públicas e direcionamentos normativos nacionais e locais, que não possam ser interpretados fora da perspectiva inclusiva, especialmente ao que concerne o AEE e a atuação docente, dada a importância desse dispositivo pedagógico para o processo de escolarização dos/as estudantes com deficiência em sala de aula comum da escola regular.

A inclusão escolar visa garantir que todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas condições particulares, tenham acesso a uma educação de qualidade. Assim, a inclusão escolar busca eliminar todas as formas de discriminação e exclusão. Desta forma, com base nos dispositivos legais, a escola deve reconhecer e valorizar a diversidade de habilidades, necessidades e histórias de cada aluno/a. Nesse sentido, a escola deve promover ambientes educacionais que acolham a todos e todas, independentemente de suas características individuais. Segundo a professora Larissa Ribeiro Bueno (2019) a educação inclusiva tem particularidades, que precisam ser observadas, visto que ela é voltada para a inserção da pessoa com deficiência no meio escolar, de forma que todos possam aprender juntos, observando suas singularidades. Desta forma, fica evidente que a educação inclusiva, tem como um de seus pilares uma abordagem mais humanística, adaptando as atividades e tarefas conforme a necessidade de cada indivíduo.

Contudo, é válido ressaltar que nem sempre promover a inclusão é uma tarefa fácil e tampouco que isso ocorra efetivamente, pois a prática pedagógica inclusiva enfrenta desafios como adaptação curricular, formação de professores e recursos específicos. Isso denota a falta de políticas públicas eficientes quanto a inclusão além de revelar a segregação da educação entre as três esferas administrativas (União, Estados e Municípios). Nesse sentido, Montandon

(2012), corrobora que as políticas públicas direcionadas para melhorar a educação e, para a formação de docentes devem abranger a União, os estados e os municípios; que estas sejam articuladas pelo MEC, instituições de educação superior (IES) e as escolas de educação básica. Desta maneira, fica claro que a legislação, além de garantir o acesso à educação, deve, contudo, abordar essas complexidades, considerando a realidade das escolas e comunidades. No mesmo tom, é imperativo que se evite a romantizações da questão da inclusão escolar. Destarte, a legislação deve ser realista, considerando limitações e recursos disponíveis. Para tanto deve ser construída de forma conjunta e integrada a fim de se aproximar da realidade de cada região e de cada grupo.

Em relação ao panorama dos principais resultados da revisão de literatura, do levantamento realizado, foram selecionados, as obras que constam no quadro 1 e apresentadas com mais detalhes no quadro 2.

Quadro 3 - Teses, Dissertações e textos de periódicos do portal Capes

Status da Pesquisa	Inclusão Escolar e Expectativa	Educação Inclusiva e Desafios	Educação Inclusiva e Legislação	Inclusão Escolar e Discurso Pedagógico	Prática e Discurso Educação Inclusiva	Política Educacional e Educação Inclusiva
Mestrado, Doutorado / Artigo	83	1.203	530	156	194	915
Período	2019 a 2023	2020 a 2024	2018 a 2023	2019 a 2023	2019 a 2023	2018 a 2023
Área do conhecimento Ciências humanas	58	932	412	104	131	791
Área do conhecimento Educação	30	273	117	72	86	243
Selecionadas	03	06	04	03	02	03
Dissertações	02	05	03	01	01	01
Teses	0	0	0	01	0	01
Artigos	01	01	01	01	01	01

Total selecionadas	03	06	04	03	02	03
--------------------	----	----	----	----	----	----

Elaborado pela autora (2025)

Quadro 4 - Teses, Dissertações e artigos selecionados em periódicos da Capes

Status da Pesquisa	Inclusão Escolar e Expectativa	Educação Inclusiva e Desafios	Educação Inclusiva e Legislação	Inclusão Escolar e Discurso Pedagógico	Prática e Discurso Educação Inclusiva	Política Educacional e Educação Inclusiva
Selecionadas	01	02	03	03	01	01
Dissertações	0	01	02	01	0	0
Teses	0	0	0	01	0	0
Artigos	01	01	01	01	01	01
Total selecionadas	01	02	03	03	01	01

Elaborado pela autora (2025).

O estudo de Denise Gama da Silva (2021), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAC, analisa a relação entre as políticas públicas educacionais inclusivas e as práticas pedagógicas dos/as professores/as da educação básica em Rio Branco, no Acre. A pesquisa qualitativa identificou três categorias principais: os avanços da Política Nacional de Educação Especial, os desafios das práticas inclusivas, e a relação entre as políticas de educação especial e o trabalho docente inclusivo. Os resultados indicaram que, embora os/as professores/as reconheçam os avanços das políticas, como a inclusão dos/as alunos/as da educação especial nas escolas regulares, eles/elas enfrentam dificuldades como a falta de materiais adequados, a formação insuficiente, e a escassez de apoio e recursos, o que compromete a efetivação da inclusão no cotidiano escolar.

Ritchelle Teixeira de Souza (2019) analisa as práticas de ensino inclusivas nas escolas públicas urbanas de Itaperuna-RJ, focando na aplicação de dispositivos legais e nas condições de acessibilidade para alunos/as com deficiência. A pesquisa destaca desafios como a falta de formação dos/as professores/as, recursos didáticos adequados e infraestrutura escolar, que comprometem a eficácia da inclusão. A autora propõe soluções para melhorar a Educação Inclusiva, defendendo a formação contínua dos/as docentes e a adaptação das escolas, e apresentou suas propostas à Secretaria de Educação do município. A pesquisa reforça a

importância de políticas inclusivas aplicadas de maneira eficaz e a criação de um ambiente escolar acessível e cooperativo.

A dissertação de Claudia de Matos Pereira (2023) avalia como uma escola inclusiva de São Bernardo do Campo aplica as políticas públicas de inclusão e como elas impactam o processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa explora a percepção de gestores/as e professores/as sobre a eficácia das políticas públicas e identifica desafios, como a falta de recursos e formação adequada, que comprometem a inclusão efetiva. Os resultados indicam que, apesar da existência de políticas públicas, a implementação prática encontra obstáculos, como a insuficiência de apoio e a necessidade de reestruturação das escolas para garantir uma inclusão real. A pesquisa sugere melhorias para alcançar uma educação inclusiva de qualidade.

Com relação a inclusão escolar e discurso pedagógico, Lisiane Flores de Oliveira Strumiello (2019) investiga como os discursos sobre inclusão escolar circulam entre professores/as, utilizando a Análise de Discurso como abordagem teórica. A pesquisa analisa a forma como os/as professores/as percebem e discursam sobre a inclusão de alunos/as com necessidades especiais nas escolas, e como esses/as alunos/as são posicionados nos discursos pedagógicos. A pesquisa destaca que, nos discursos dos/de professores, há uma responsabilização do "outro" e uma percepção recorrente de que os/as educadores/as estão despreparados/as para lidar com as demandas da educação inclusiva. A dissertação também critica a fragilidade das políticas públicas que, ao alternarem entre escolas especiais e regulares, contribuem para a falta de preparo adequado das escolas e profissionais. O estudo propõe uma reflexão crítica sobre as práticas inclusivas e os desafios que surgem ao tentar implementar políticas educacionais de inclusão efetivas.

A dissertação de Nadine Silva dos Santos (2021) realiza uma análise crítica das políticas públicas educacionais sobre inclusão escolar, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, especialmente fundamentada nas contribuições de Michel Foucault. O estudo problematiza as "verdades" que sustentam o processo de inclusão e seus efeitos na escola comum, abordando questões como a individualização dos/as alunos/as com deficiência e a medicalização do processo escolar. A pesquisa analisa como os sujeitos com deficiência, ao serem alvo das políticas de inclusão, passaram por diferentes processos de categorização e classificação, o que resultou em práticas de exclusão disfarçadas de inclusão.

A dissertação também critica a intensificação do trabalho docente, pois a falta de colaboração entre a sala de aula regular e o atendimento educacional especializado sobrecarrega os/as professores/as, que assumem responsabilidades adicionais sem a devida formação ou suporte. A autora propõe o exercício de questionar essas verdades dogmatizadas sobre a

inclusão escolar, desnaturalizando os discursos que sustentam a ideia de que a inclusão é um processo totalmente inclusivo e eficaz. Assim, a dissertação desafia a visão dominante sobre inclusão, questionando as práticas e os discursos que perpetuam um modelo de educação inclusiva que, muitas vezes, não atende de fato às necessidades dos/as alunos/as com deficiência.

As teses e dissertações analisadas sobre educação inclusiva revelam avanços e desafios significativos. A principal dificuldade é a distância entre as políticas públicas e sua aplicação prática nas escolas, especialmente no que se refere à formação inadequada de educadoras e educadores para lidar com alunos/as com necessidades educacionais especiais. A formação contínua e colaborativa de docentes e gestores/as é essencial para uma implementação eficaz das políticas inclusivas. Além disso, a colaboração entre professores/as, especialistas e famílias é fundamental para o sucesso da inclusão escolar.

Embora haja resistências à mudança e limitações estruturais, as pesquisas indicam que a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a adaptação constante podem levar a um ambiente educacional mais inclusivo. Em suma, a inclusão escolar está em constante evolução, exigindo uma abordagem contínua de aprimoramento nas práticas e políticas educacionais.

A partir da perspectiva da autora Cristina Miyuki Hashizume (2021), o conteúdo do Decreto nº 10.502/2020 revela uma construção discursiva da inclusão escolar que se distancia da realidade concreta das práticas pedagógicas. Embora utilize termos como “equitativo” e “inclusivo”, o decreto representa um retrocesso em relação às políticas educacionais consolidadas, promovendo um discurso que romantiza a inclusão, ao mesmo tempo em que desresponsabiliza o Estado e favorece a terceirização e a segregação dos estudantes com deficiência.

Hashizume (2021) chama atenção para o descompasso entre o discurso oficial e as condições reais das escolas públicas, ressaltando que a inclusão não se efetiva por meio de declarações normativas, mas exige investimentos, formação docente, acessibilidade e compromisso com a equidade. Ao transferir a responsabilidade da escolha para as famílias e legitimar práticas excludentes sob a justificativa de “alternativas adequadas”, o decreto nega a complexidade da prática pedagógica inclusiva e desvaloriza o trabalho docente. Nesse sentido, a autora contribui para a reflexão crítica sobre o modo como a legislação, inclusive em contextos locais como o mato-grossense, pode construir uma narrativa idealizada da inclusão, sem enfrentar os desafios estruturais, sociais e educacionais que ela demanda. A análise do decreto, portanto, reforça a importância de se considerar a prática como lugar central na construção de políticas públicas efetivamente inclusivas.

O artigo de Joelma Ferreira Lima e Silva, Lindalva Gomes da Silva, Rosuila dos Santos Silva e Maria Daiane da Silva Parentes (2020), apresenta uma análise relevante sobre os desafios e perspectivas da educação inclusiva a partir da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. As autoras adotam uma abordagem qualitativa e bibliográfica, com foco em como a política de inclusão escolar tem sido efetivada nas instâncias educacionais. O estudo destaca que, embora existam avanços legais e normativos, como a própria LDB e o PNE, ainda há um descompasso entre a legislação e a prática escolar. Um dos pontos centrais do artigo é a identificação da formação docente inadequada como um dos principais obstáculos à efetivação da inclusão, além da necessidade de maiores investimentos públicos para garantir condições reais de permanência e aprendizagem dos/a estudantes com deficiência ou transtornos.

O comentário crítico que emerge do texto reforça que as políticas inclusivas, para além do seu enunciado legal, precisam ser acompanhadas por ações concretas, sustentáveis e comprometidas com a transformação da prática pedagógica. Assim, o artigo contribui para o debate sobre a distância entre o discurso legal da inclusão e a realidade vivida nas escolas públicas brasileiras, especialmente no que diz respeito à infraestrutura, à formação de professores/as e ao suporte especializado.

O artigo de Preciosa Fernandes e Ana Maria Tavares Duarte realiza uma análise crítica e articulada da legislação brasileira sobre educação inclusiva e dos discursos teórico-curriculares presentes em publicações científicas entre 2008 e 2018. As autoras evidenciam uma tensão significativa entre o discurso legal normativo e a prática efetiva nas escolas, apontando que, embora haja avanços legislativos – como o reconhecimento da LIBRAS como meio de comunicação legal e o Art. 59 da LDBEN –, as práticas curriculares ainda estão centradas no acesso, sem efetiva transformação pedagógica. O texto destaca que a inclusão tem sido tratada mais como princípio político do que como prática pedagógica consolidada. As autoras ressaltam que há pouco investimento em diferenciação curricular, contextualização pedagógica e formação docente, fatores essenciais para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Além disso, alertam para a manutenção de uma visão dual entre o/a professor/a do ensino regular e o/a professor/a especializado/a, o que perpetua uma lógica de separação e dificulta uma abordagem inclusiva integrada.

O artigo, portanto, contribui de forma relevante ao debate educacional ao reforçar que a legislação, embora importante, não se traduz automaticamente em práticas inclusivas, e que ainda há um abismo entre “o esperado” e “o possível” no cotidiano escolar. Finaliza com um tom propositivo e esperançoso, convidando a sociedade e a comunidade acadêmica a

aprofundar a discussão sobre a efetivação da inclusão como compromisso político, pedagógico e ético da escola pública brasileira.

O texto destaca de forma contundente a centralidade da formação docente como alicerce para a efetivação de práticas inclusivas no cotidiano escolar. A partir das percepções dos/as professores/as, torna-se evidente que a inclusão não se concretiza apenas por força de leis ou diretrizes, mas por meio de um processo formativo que transforme a mentalidade e a ação pedagógica dos profissionais da educação. A reflexão proposta pelo estudo é especialmente pertinente ao considerar que a formação contínua não deve ser vista como um evento pontual, mas como um percurso permanente de desenvolvimento profissional e humano. Os dados mostram que, ao se sentirem mais preparados, os/as professores/as conseguem adaptar suas práticas às necessidades específicas dos/as alunos/as com deficiência, o que contribui para a construção de ambientes educacionais mais acolhedores e equitativos.

Além das competências técnicas, a formação também promove uma reflexão crítica sobre a própria prática docente, o que é fundamental para o rompimento com modelos pedagógicos excludentes ou cristalizados. Essa mudança de postura implica reconhecer o/a aluno/a com deficiência como sujeito de direitos e aprendizagens, e não apenas como alguém que precisa se "adequar" ao sistema escolar tradicional. O estudo, portanto, convida à reflexão sobre o papel estratégico das políticas públicas e das instituições formadoras em garantir uma formação que seja comprometida com a diversidade e com a justiça educacional. Valorizar a formação contínua como investimento e não como custo é um passo essencial para que o discurso da inclusão se transforme em prática concreta, vivenciada diariamente nas salas de aula.

O texto de Priscila Pacheco, Elisandra Aparecida Czekalski, Khaled Omar Mohamad El Tassa e Gilmar de Carvalho Cruz (2019), propõe uma reflexão crítica e complexa sobre os desafios da educação inclusiva, a partir dos discursos dos/as professores/as. Os/As autores/as revelam que os obstáculos apontados - como a escassez de recursos, a formação docente insuficiente e a falta de políticas públicas efetivas - não devem ser entendidos apenas como dificuldades pontuais ou subjetivas, mas como expressões de problemas estruturais e sistêmicos da política educacional.

Inspirados em Gaston Bachelard, Pacheco et al (2019) sugerem que os discursos recorrentes sobre os entraves à inclusão funcionam como obstáculos epistemológicos - formas cristalizadas de pensar que dificultam a superação dos próprios desafios. Nesse sentido, os/as professores/as, ao relatarem suas angústias e limitações, não estão apenas resistindo à inclusão, mas sinalizando a ausência de condições concretas que viabilizem a transformação das práticas

pedagógicas. O texto contribui significativamente ao articular os discursos docentes com o ciclo de políticas públicas, evidenciando que a prática pedagógica é moldada por interpretações ativas dos/as professores/as, que vivem e reinterpretam as políticas em contextos reais e adversos. Pacheco et al defendem uma análise ampliada e dialógica entre o prescrito e o vivido, entre os documentos oficiais e a realidade escolar.

Por fim, conclamam os/as educadores/as à ação coletiva e consciente, com base em uma construção institucional que valorize a avaliação contínua das possibilidades e a definição de estratégias contextuais. A inclusão, nesse cenário, deixa de ser uma meta idealizada e passa a ser um processo construído coletivamente, com base em reflexão crítica, compromisso ético e articulação entre política, formação e prática pedagógica.

O texto de Giovani Ferreira Bezerra (2021) traz uma importante reflexão sobre os desafios da Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Bezerra (2021) destaca que é preciso repensar a política atual com base em uma análise crítica da realidade dos/as alunos/as da Educação Especial (PAEE), para que a inclusão não se limite a números, como o simples aumento de matrículas em escolas comuns, sem garantir, de fato, o aprendizado e o desenvolvimento dos/as estudantes. Oferecer a mesma estrutura para todos/as pode ser prejudicial, pois não considera as diferentes formas de aprender. Ele defende uma educação inclusiva que respeite as particularidades de cada aluno/as, com currículos flexíveis, ambientes adaptados e serviços especializados conectados ao ensino regular. O/A autor/a também afirma que a escola comum nem sempre é a melhor opção para todos/as, e que reconhecer isso não é excluir, mas respeitar as necessidades de cada um/uma. Outro ponto importante é a formação dos/as professores/as. Bezerra propõe ampliar tanto a formação inicial quanto a continuada, incluindo programas como mestrados profissionais, para que os/as educadores/as estejam preparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula.

Para Bezerra (2021), uma verdadeira política inclusiva deve ir além das ideologias e propor uma escola que valorize as diferenças. Inspirado por Skliar, defende que ninguém deve ser obrigado a se encaixar em um único modelo. Todos têm o direito de ser quem são e também de se transformarem. Assim, propõe uma nova forma de pensar a inclusão, mais justa, concreta e respeitosa com cada sujeito. A inclusão verdadeira, segundo Bezerra, não é apenas estar presente na escola, mas ter acesso real ao conhecimento e ao reconhecimento. Para isso, são necessárias ações práticas, investimento e compromisso político com uma escola transformadora.

Acerca do panorama da literatura para a inclusão escolar no estado de Mato Grosso e sob a perspectiva legislativa, pode-se inferir que a inclusão escolar na legislação mato-

grossense tem sido conduzida com base em uma série de normativas e diretrizes que visam garantir o acesso, permanência e sucesso de todos os alunos e todas as alunas, especialmente daqueles/as com necessidades especiais, no sistema educacional. A legislação do Mato Grosso segue os princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBEN - Lei nº 9.394/1996) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que asseguram o direito à educação inclusiva.

De maneira pontual, especificamente no Mato Grosso, a Lei Estadual nº 10.111/2014, conhecida como Lei da Inclusão, é um marco importante que define as diretrizes para a educação inclusiva no estado. Esta legislação estabelece que o sistema educacional deve ser organizado para atender à diversidade dos/as alunos/as, garantindo recursos pedagógicos adequados, formação continuada de professores/as e outros profissionais da educação, além da adaptação de currículos e ambientes escolares para promover a inclusão efetiva. A legislação mato-grossense deve equilibrar a aspiração pela inclusão com a compreensão das dificuldades práticas enfrentadas pelas escolas. Essa prática pode viabilizar a inclusão efetiva e significativa para os/as estudantes.

Do levantamento realizado no banco de dados de teses, dissertações e periódicos da Capes, foram selecionadas as obras qualificadas no quadro 1 e apresentadas com mais detalhes no quadro 2.

Quadro 5 - Teses, Dissertações e textos de periódicos selecionados da Capes

STATUS DA PESQUISA	Educação Inclusiva no Mato Grosso	Promoção da Inclusão Escolar em Mato Grosso	Discursos de Inclusão Escolar em Mato Grosso	Legislação Educacional Inclusiva em Mato Grosso
Sem refinamento	256	11	30	13
Mestrado, Doutorado e Textos dos Periódicos	102	05	13	11
Período	2019 à 2023	2019 à 2023 - 04	2019 à 2023 – 08	2019 à 2023 – 10

Área do conhecimento Ciências humanas	46	03	07	10
Área do conhecimento Educação	38	02	03	02
Selecionadas	04	01	01	02
Dissertações	02	0	0	01
Teses	0	0	0	0
Textos dos periódicos	02	01	01	01
Total selecionadas	04	01	01	02

Elaborado pela autora (2025).

A educação no Brasil é um direito garantido pela Constituição Federal, especificamente nos artigos 205, 206 e 208 (Brasil, 2025), porém, alunos/as com transtornos de aprendizagem, como a discalculia, ainda enfrentam desafios e exclusão. A pesquisa de Karine Laura Carvalho Moreira (2023) busca analisar, por meio de um estudo bibliográfico, como a discalculia é tratada no sistema educacional brasileiro, com foco no estado de Mato Grosso. Utiliza uma abordagem qualitativa baseada em artigos, dissertações e teses, além de documentos normativos como a BNCC (2008). O objetivo é auxiliar professores/as na identificação das dificuldades de aprendizagem e na busca por materiais pedagógicos adequados, contribuindo para uma educação mais inclusiva e eficaz.

A pesquisa de Fernanda Trevisan (2022) investiga os desafios da educação inclusiva durante a pandemia no município de Cáceres/MT, inserindo-se na linha de Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT. O estudo busca compreender como ocorreu a inclusão escolar nesse período e quais são as percepções de genitores/as e professores/as sobre a importância do processo de inclusão social. Utilizando uma abordagem qualitativa fundamentada na fenomenologia hermenêutica (Bicudo, 1990, 2000, 2011), a autora realizou pesquisas documentais, bibliográficas e entrevistas semiestruturadas com 04 genitoras e 03 docentes, garantindo o anonimato dos

participantes. O referencial teórico se baseia em autores como Mantoan, Morin, Sasaki e Stainback, que discutem a inclusão e a complexidade dos processos educacionais.

Os resultados revelaram que a educação inclusiva já enfrentava desafios no ensino presencial, e a pandemia intensificou a exclusão e segregação, afetando especialmente os/as alunos/as com deficiência. Houve retrocessos significativos no ensino-aprendizagem, destacando a necessidade urgente de debater e repensar estratégias pedagógicas que respeitem as necessidades individuais dos/as estudantes e promovam a valorização de suas capacidades. A pesquisa ressalta a importância de políticas públicas eficazes para a inclusão e convida à reflexão sobre a necessidade de um ensino que realmente atenda à diversidade, garantindo acessibilidade, equidade e participação ativa de todos/as os/as alunos/as no ambiente escolar.

A pesquisa de Ana Paula Copetti Bohrer (2023) analisa as práticas de educação inclusiva no ensino médio integrado ao técnico em uma instituição pública de Mato Grosso, inserindo-se na linha de pesquisa Educação, Cultura e Diferenças da UFMT – campus Rondonópolis. A autora parte do pressuposto de que, apesar dos avanços legais na inclusão de estudantes com deficiência, a inclusão real ainda enfrenta diversas barreiras, como resistências institucionais, insegurança dos profissionais e dificuldades estruturais. A investigação, de natureza qualitativa e baseada na Teoria Crítica, foi realizada por meio de estudo de caso, análise documental e entrevistas semiestruturadas conduzidas virtualmente durante a pandemia de COVID-19. O estudo buscou compreender as práticas inclusivas adotadas, os fatores que influenciam a permanência ou evasão desses/as estudantes e suas percepções sobre o processo de inclusão na instituição.

Os resultados mostram que a escola tem acumulado experiências tanto positivas quanto desafiadoras, refletindo avanços e lacunas na inclusão. As mudanças institucionais em curso indicam que a transformação inclusiva é possível e necessária, beneficiando toda a comunidade escolar. O estudo destaca a importância de políticas e práticas eficazes para garantir que a inclusão não seja apenas um ideal legal, mas uma realidade concreta e acessível a todos.

Para dialogar com a temática e fundamentar a pesquisa, selecionamos artigos científicos disponíveis nos periódicos da CAPES, que contribuem com reflexões e dados relevantes sobre a temática da educação inclusiva. Trazemos aspectos gerais, nesse momento, que demonstram a relevância dos textos e a proximidade com a temática que estamos debatendo.

O artigo de Bohrer (2023) apresenta uma importante reflexão sobre a formação de professores/as no que diz respeito à educação inclusiva. A partir da análise feita em dois contextos distintos - Cuiabá (MT) e Presidente Dutra (BA) - os autores evidenciam que, embora os/as docentes reconheçam a relevância da inclusão escolar, tanto na formação inicial quanto

na continuada, ainda há uma grande lacuna entre o que está previsto nos documentos oficiais e o que de fato é praticado nas escolas. O estudo também revela que o discurso sobre a inclusão, bem como as políticas públicas que a sustentam, muitas vezes são romantizados, permanecendo no campo das boas intenções sem que se traduzam em ações concretas e efetivas. Assim, reforça-se a necessidade de uma maior articulação entre teoria e prática, garantindo formações que realmente preparem os/as professores/as para enfrentar os desafios da inclusão no cotidiano escolar.

O artigo de Claudia Gallert e Eliane Brunetto Pertile (2022) apresenta uma análise crítica das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial de 2008 e do Decreto nº 10.502/2020. As autoras apontam que, ao invés de avançar na perspectiva inclusiva, o novo decreto representa um retrocesso, ao retomar modelos antigos baseados na segregação, na lógica biomédica da deficiência e no atendimento fora do ensino comum. Além disso, destacam que a priorização da iniciativa privada no atendimento educacional compromete o direito à educação pública inclusiva e equitativa. O estudo contribui para o debate ao evidenciar as contradições entre o discurso político e as práticas que ainda dificultam a consolidação de uma verdadeira educação inclusiva.

O artigo de Kalline Flávia Silva de Lira (2020) oferece uma reflexão importante sobre o percurso histórico da inclusão escolar no Brasil, enfatizando os avanços conquistados e os desafios persistentes. A autora destaca a luta contínua pelo acesso à educação de qualidade para pessoas com deficiência e propõe a Educação em Direitos Humanos como um caminho essencial para garantir igualdade, diversidade e cidadania. Apesar dos progressos, o texto reconhece que ainda há barreiras estruturais e culturais a serem superadas, reforçando a necessidade de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, sem discriminação ou segregação.

A legislação educacional inclusiva em Mato Grosso fornece um contexto essencial para a análise desenvolvida no artigo de Solange Lucas Ribeiro, Maria José Oliveira Duboc e Klayton Santana Porto (2020), que reflete sobre os desafios enfrentados na inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. Ao relatar as experiências do GEPEE e do GPT na Universidade Estadual de Feira de Santana. O texto evidencia que, apesar dos avanços legislativos, ainda há um longo caminho a ser percorrido para consolidar uma vivência acadêmica verdadeiramente inclusiva e destaca a urgência de desconstruir estigmas arraigados que associam deficiência à incapacidade, assim como a necessidade de ações concretas para transformar as políticas inclusivas em práticas efetivas nas instituições de ensino.

Com as buscas realizadas no Google Acadêmico foram selecionados quatro trabalhos. Essa seleção se deu inicialmente pela leitura dos títulos e em seguida pelo resumo dos trabalhos

que foram selecionados. O texto de Beatriz Pinto Viana e Viviane Inês Weschenfelder (2025) apresenta uma análise crítica e historicamente fundamentada da educação no estado de Mato Grosso, com foco no Ensino Médio. As autoras constroem um panorama que evidencia a permanência de desigualdades estruturais e barreiras históricas ao acesso educacional, mesmo após importantes marcos institucionais, como a criação do Liceu Cuiabano em 1880. Um ponto central do trabalho é a articulação entre os aspectos sociais, políticos e econômicos que moldaram e ainda influenciam o cenário educacional mato-grossense. A ênfase na alta taxa de reprovação e na distorção idade-série revela problemas persistentes que impactam diretamente na qualidade e na equidade do ensino, especialmente para populações em situação de vulnerabilidade.

A abordagem qualitativa e histórica permite compreender essas questões para além dos números estatísticos, valorizando as vozes e experiências locais, por meio de análises documentais e entrevistas. O texto propõe, de forma assertiva, a necessidade urgente de repensar o currículo e as práticas pedagógicas, com vistas à construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconheça e respeite a diversidade dos sujeitos escolares. É um estudo relevante para a reflexão sobre políticas públicas educacionais no contexto estadual, especialmente por destacar que a inclusão não deve se restringir à presença física do/a aluno/a na escola, mas envolver uma transformação profunda das estruturas escolares para garantir permanência, aprendizagem e equidade. O trabalho contribui para o debate sobre educação inclusiva no Mato Grosso, ao ampliar a compreensão do termo “inclusão” para além das questões da Educação Especial, incorporando também fatores históricos, sociais e econômicos que afetam o acesso e a permanência no sistema educacional.

O texto de Ruth Nely Alves de Sá (2022) apresenta uma reflexão importante sobre a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais na escola pública de Alto Taquari (MT). A autora destaca que o processo de inclusão ainda enfrenta desafios significativos, como o preconceito velado e a falta de planejamento adequado nas práticas pedagógicas. O estudo valoriza a voz dos/as professores/as, mostrando a necessidade de escutá-los/as para compreender melhor as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Com base nas entrevistas, conclui-se que a inclusão ainda é um caminho em construção, que exige maior envolvimento da escola e das famílias, além de políticas mais eficazes. Trata-se de um trabalho que contribui para o debate sobre a realidade da inclusão escolar no interior de Mato Grosso, com uma abordagem simples, mas necessária.

A reflexão apresentada por Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro (2013) aborda de forma relevante o conceito de inclusão na educação, destacando que ele vai além da

Educação Especial e envolve diversos aspectos da diversidade humana. A autora enfatiza a importância de articular as políticas educacionais com as práticas pedagógicas, para que a inclusão aconteça de forma efetiva. O texto também chama atenção para o caráter amplo e polissêmico da inclusão, que deve considerar fatores como raça, gênero, sexualidade e religião. É uma contribuição relevante para pensar a inclusão de maneira abrangente e crítica no contexto educacional.

Apesar dos avanços nas políticas públicas e legislações voltadas para a educação inclusiva no Brasil e em Mato Grosso, o texto de Carmeci Maria Martins (2020) destaca que a prática ainda está longe de acompanhar o discurso, que muitas vezes é romantizado. A autora ressalta que existem falhas estruturais e falta de recursos nas escolas, além da necessidade de formação adequada para professores/as e envolvimento da comunidade escolar. Ela conclui que, para que a inclusão seja efetiva, é preciso transformar as normas e leis em ações concretas, evitando a idealização do processo e garantindo uma educação pública de qualidade para todos/as.

2.3 Pelos caminhos da autoetnografia - a prática da mestranda como PAPE na Rede Estadual de Mato Grosso

Optamos pela autoetnografia² como abordagem metodológica, por reconhecer a própria trajetória pessoal e profissional com sentido e valor no contexto da pesquisa, como fonte e campo de estudo. Segundo Linhart et al. (2017), a autoetnografia, entendida como a escrita de si a partir da pertença a um grupo e de uma experiência cultural específica, rompe com a noção de distanciamento total entre quem e o que se pesquisa, admitindo que quem pesquisa está em envolvimento com o fenômeno que estuda. Nesse contexto, invertamos a lógica convencional que vê a neutralidade como um meio de garantir objetividade e adotamos a interpretação, a hermenêutica, e a reflexividade como um princípio fundamental da pesquisa.

Na rede estadual de Mato Grosso, a função de Professora de Apoio Pedagógico Especializado – PAPE – surgiu como resposta às demandas da educação inclusiva e à necessidade de garantir acompanhamento individualizado para estudantes público-alvo da Educação Especial. Muitas professoras pedagogas que hoje atuam como PAPE iniciaram sua trajetória como regentes de sala nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, com o processo de municipalização do ensino, a responsabilidade pelos anos iniciais - antes sob a

² O texto dissertativo desse item, quando se refere à prática pedagógica da mestranda, assume o foco narrativo em primeira pessoa.

gestão do Estado - passou a ser dos municípios. Esse movimento fez com que várias professoras pedagogas perdessem suas turmas regulares e fossem remanejadas para novas funções, entre elas a de PAPE. No caso da Regiane – quem pesquisa – essa mudança não se restringiu ao âmbito administrativo, mas ficou marcada por sentimentos de dúvida, insegurança e até uma espécie de luto profissional, pois, se via fortemente ligada à regência. Simultaneamente, desenvolva uma inquietação provocadora: como reconstruir a identidade como professora em um novo ambiente?

Com base em Santos (2017), compreendia, então, que é nesse momento que a autoetnografia surge como método e como meio de entendimento, posto que, ao lembrar, ao reativas as memórias, emoções e vivências durante o processo de transição, convertia *eu* da experiência em o *o quê* da análise, conferindo um *status* analítico à própria trajetória. A distância temporal entre a experiência vivida e o momento da escrita gera um espaço para reflexão crítica, pois, a antiga função de professora regente e a atual posição de mestrandia, portanto, pesquisadora se entrelaçam, possibilitando observações tanto como sujeito quanto como campo.

Nesse momento de reflexão da própria experiência, a hermenêutica auxilia no interpretar a pesquisa em desenvolvimento porque ela, a experiência de *quem* pesquisa, ajuda a entender os significados que as pessoas criam em suas vidas. Cada compreensão é influenciada pela história e pela cultura. O relato da experiência como PAPE, permite descrever o que aconteceu e, também, entender os significados que surgem do contexto em que a educação inclusiva acontece, incluindo a parte institucional, política e social.

Fundamentada em Stein (1983), vemos que essa forma de entender as políticas, os contextos, as ações e intenções, tem relação com o que o filósofo e sociólogo Jürgen Habermas (citado por Stein, 1983) destaca ao valorizar a hermenêutica, em mostrar como o conhecimento está ligado à tradição e à prática. No entanto, Habermas também alerta que compreender os acontecimentos desse modo, pode ser incompleto se não considerarmos os limites da abordagem. Por isso, também recorreremos à perspectiva dialética, que nos permite ver a prática como processo, com tensões e contradições, especialmente entre o que a lei diz e o que realmente acontece na escola.

Integrar hermenêutica e dialética sustenta a abordagem metodológica em relação com uma porção de autoetnografia, porque possibilita interpretar as experiências de *quem* pesquisa e, ao mesmo tempo, questionar as estruturas e condições que as criam. Assim, a autoetnografia é uma história e uma análise crítica que permite ver a trajetória como PAPE em relação às conexões entre os indivíduos, a política pública e a prática educacional.

Retomando, tal mudança se fundamentou nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e na LDBEN (1996), que orientam a oferta de serviços, recursos e estratégias específicas para assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência. Assumir essa função significou, para mim, mestranda, uma mudança de cargo bem como um reposicionamento profissional e humano, que me desafiou a adaptar práticas, criar recursos acessíveis e atuar como mediadora entre o conhecimento escolar e as necessidades dos/as meus/minhas alunos/as. Entendemos, que se tratava de aprender novas metodologias e reconstruir a forma de compreender o ato de ensinar e o de aprender.

Sílvio Matheus Santos (2017) explica que a autoetnografia é uma abordagem que combina três elementos importantes: método, cultura e autobiografia. Nessa perspectiva, respectivamente, dialogamos com a tradição etnográfica, interpretamos as experiências vividas na escola pública inclusiva, e adotamos a narrativa autobiográfica como eixo reflexivo. Ao realizar esses movimentos, estamos cientes de que a escrita não é imparcial, é influenciada por valores, crenças e conceitos políticos que compreendem e defendem a educação inclusiva na ação cotidiana do educar.

Atuar como Professora de Apoio Pedagógico Especializado (PAPE) na rede estadual de Mato Grosso tem sido, então, para mim, mais do que uma função profissional: é um compromisso humano e pedagógico com a inclusão e o direito à aprendizagem. Minha atuação se alinha à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96, que garante, no Art. 59, que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996, s/p). Também, está fundamentada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que afirma que a escola de ensino regular deve garantir a inclusão escolar, a aprendizagem e a participação dos estudantes com deficiência, bem como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Regionais Curriculares de Mato Grosso (DRC-MT, 2018), que reforçam a equidade e o atendimento à diversidade. No entanto, existem lacunas entre o que é estabelecido nos documentos oficiais e o que é vivenciado no dia a dia escolar, que precisam ser preenchidas com criatividade, diálogo e, frequentemente, improvisado pedagógico.

Analisando sob a ótica de Santos (2017), vemos que essa diferença entre o que é planejado e o que acontece na prática é exatamente onde a experiência *de quem* pesquisa se torna importante para o estudo. Quando são contadas histórias de vida, relatados exemplos, percebemos que os dados são fatos reais criados a partir da interação entre *quem* pesquisa e o

ambiente escolar, os contextos e os sujeitos. Portanto, refletir nessa perspectiva, tem um sentido específico e intenso porque permite pensar a partir da condição de sujeito, tanto de *quem* pesquisa, quanto sobre a prática educativa, a ação pedagógica, os processos e, sempre em conexão com os fenômenos que envolvem a análise, *quem* e o *que* está em pesquisa.

No cotidiano da sala de aula, meu trabalho é direcionado especialmente a dois alunos que são público-alvo da Educação Especial. Cada um com suas características, potencialidades e necessidades de apoio. Um deles apresenta deficiência intelectual severa, demanda estratégias de ensino que envolvem repetição, uso de recursos visuais e adaptação de linguagem, para favorecer a compreensão e a participação. O outro estudante, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), necessita de rotinas estruturadas, pistas visuais claras e atividades que respeitem seu perfil sensorial e seus interesses específicos. A convivência com ambos os alunos tem mudado significativamente minha visão sobre tempo, aprendizado e avaliação, pois, eles me mostram que as pequenas vitórias têm um grande significado, e os progressos nem sempre seguem um caminho linear.

Ao relatar esses fatos, fundamentada em Linhart et al. (2017), vejo que a minha história pessoal é sobre mim e sobre a cultura ao meu redor. Essa perspectiva evidencia como a inclusão acontece - ou não - no dia a dia da escola. Nesse sentido, a autoetnografia é uma forma de dar voz às pessoas e experiências que geralmente não são consideradas nas análises educacionais comuns, destacando o poder de mudança que esse método pode trazer.

A motivação para o desenvolvimento do meu trabalho pedagógico é o conhecimento integral dos estudantes, não apenas dos laudos médicos ou relatórios escolares, mas de suas trajetórias, de seus gostos e de suas interações. Essa compreensão me ajuda a elaborar adaptações curriculares previstas no Plano Educacional Individualizado (PEI), em consonância com as orientações da BNCC, que afirma que “todos os estudantes têm direito de aprender e se desenvolver, considerando suas especificidades, ritmos e estilos de aprendizagem” (BNCC, 2018, p. 14), e da DRC-MT, que orienta para a flexibilização curricular. É importante para garantir que todos os/as estudantes tenham oportunidade de aprender e participar, de modo particular, para os/as estudantes que precisam de educação especial. Com a flexibilização curricular e o uso de recursos de acessibilidade, esses/as estudantes podem ter mais oportunidades de aprender e se desenvolver, principalmente se lhes forem oferecidas e permitidas condições adequadas para que possam participar da vida escolar, pensar, organizar e se organizar para alcançar seus objetivos.

Ao focar apenas nos laudos que são emitidos por especialistas, vejo tão somente limitações, mas, ao ouvir suas histórias, encontro oportunidades. Meu papel não é atuar de

forma paralela ou isolada, mas em parceria com o/a professor/a regente. E conjunto, discutimos previamente as atividades e identificamos quais adaptações serão necessárias. Por exemplo, em uma aula de matemática sobre multiplicação, enquanto a turma resolvia problemas no caderno, adaptei a atividade para o aluno com deficiência intelectual utilizando tampinhas coloridas como recurso concreto, permitindo que ele visualizasse o agrupamento antes de registrar o resultado. Já para o aluno com TEA, criei um quadro visual com etapas sequenciadas para resolução, ajudando-o a compreender e manter a atenção na tarefa. São simples adaptações, mas, que requerem reflexão e planejamento rigoroso para compreender o que é garantir a participação efetiva de um/uma aluno/a com necessidades educativas especiais, como, significativamente, expressam os dois casos com os quais trabalho.

Há momentos que ficam gravados na memória. Lembro-me de um dia em que o aluno com TEA, que raramente interagiu, entregou espontaneamente um material ao colega. Pode parecer simples, mas em minha interpretação, para ele foi um passo enorme em direção à socialização. Outro episódio marcante foi quando o aluno com deficiência intelectual reconheceu e nomeou, sem apoio, todas as figuras de um jogo que utilizávamos havia semanas. Em momentos como esses foi que compreendi a relação entre a inclusão, os resultados avaliativos e a abertura às oportunidades de participação e convivência real e efetiva desses alunos na escola.

Também guardo com carinho o dia em que, durante uma atividade para o dia das mães, esse mesmo aluno com deficiência intelectual severa, se recusou a participar, dizendo que sua mãe *“não se importa com mensagens e cartões”*. Então, sugeri que, no dia das mães, ele lavasse as louças e ajudasse a limpar a casa como forma de presente. Imediatamente, ele sorriu, pediu o material da atividade e passou a realizá-la com dedicação. E isso me levou a perceber que a escuta é elemento importante da inclusão, e que flexibilizar não se remete somente ao conteúdo; abrange também o verdadeiro sentido da proposta pedagógica e sua relação com a realidade social e afetiva de cada estudante. Foi então, um momento que me mostrou a força do diálogo e da resignificação das propostas pedagógicas.

Entendo que a inclusão não se limita à presença física do aluno na sala, mas começa a aparecer quando sua participação se torna efetiva e significativa nas atividades escolares. Dessa forma, a minha convicção tem sido cotidianamente testada, especialmente no que se refere aos desafios estruturais que a escola pública vive, somados ao tempo limitado, ao currículo prescrito e às expectativas quanto ao desempenho de estudantes em todo o processo de inclusão. Isso exige que eu seja mediadora entre os estudantes e os conteúdos, mas também entre eles e a turma, promovendo interações que fortaleçam vínculos e combatam barreiras atitudinais. A

própria BNCC reforça esse compromisso ao declarar que “a educação inclusiva é um direito que garante a todos o acesso, a participação e a aprendizagem, com respeito às diferenças e valorização da diversidade” (Brasil, 2018, p. 15).

O maior desafio é equilibrar o cumprimento do currículo com a flexibilidade necessária para que esses dois alunos avancem em seus próprios ritmos. Há dias em que minha frustração é nítida, pois sinto-me abatida quando não consigo atender todas as demandas. E bem sei que a prática da inclusão requer de mim e de meus pares, equilíbrio emocional e disposição para aprender cotidianamente e realizá-la. A BNCC, ao propor competências e habilidades, nos lembra que “os percursos para o desenvolvimento dessas competências podem variar de acordo com as necessidades e potencialidades de cada estudante”. (Brasil, 2018, p. 17).

Ao refletir minha prática pedagógica, percebo que a atuação como PAPE vai além do apoio pedagógico: sou facilitadora de acessos, construtora de pontes e defensora da educação inclusiva. Enquanto relato minha experiência, percebo que minha identidade como professora tem sido constantemente reestruturada: de docente regente a mediadora da inclusão, trilhei um percurso de ressignificação profissional que continua em andamento. Como destaca a Política Nacional de Educação Especial, “a inclusão é um processo que se efetiva na convivência e na aprendizagem, requerendo mudanças nas práticas pedagógicas, na organização escolar e nas atitudes” (Brasil, 2008, p. 12).

Reconheço que o Governo do Estado de Mato Grosso tem buscado efetivar a inclusão dos estudantes com deficiência, implementando políticas e ações para ampliar o acesso e a permanência desses alunos na escola comum. Na prática, frequentemente nos deparamos com o desafio de criar soluções utilizando os recursos à nossa disposição, contando com a colaboração entre colegas e com a criatividade pedagógica. No entanto, mesmo com a presença dos/as professores/as de apoio pedagógico especializado, é imprescindível garantir formações continuadas, suporte técnico e acompanhamento constante, para que possamos aprimorar nossas práticas e enfrentar, de maneira qualificada, os desafios da educação inclusiva.

Cada dia de trabalho reafirma minha convicção de que a educação inclusiva é um caminho coletivo, que exige sensibilidade, persistência e formação contínua. Mais do que ensinar, aprendo diariamente com meus alunos, sobre resiliência, novas formas de aprender e, principalmente, sobre o valor de enxergar o potencial antes da limitação. E, ao relatar minha trajetória como PAPE me remeto a um exercício de autocompreensão enquanto docente. Ao converter minha vivência em narrativa, percebo que minha atuação é permeada por políticas públicas, contextos institucionais e, principalmente, por relações humanas que me formam e me transformam a cada dia.

Pondero, a partir de Santos (2017) e Linhart et al. (2017), que a autoetnografia é uma ferramenta importante para entender melhor quem somos – quem sou - e como nos adaptamos no mundo, ao nos permitir olhar para trás e refletir sobre nossas próprias ações e experiências com criticidade. Ao mesmo tempo, o método nos ajuda a criar algo concreto, como um texto, que une nossas experiências pessoais com nossa compreensão da cultura ao nosso redor. Ao me ver como uma pessoa importante dentro do meu próprio texto, entendo que meu trabalho como PAPE é ao mesmo tempo algo que estou estudando e um lugar onde posso criar um conhecimento sobre como: incluir todos e todas, ensinar de forma eficaz e me desenvolver profissionalmente inserida numa escola pública. Esse processo me dá uma perspectiva única e valiosa sobre como posso fazer uma diferença positiva no mundo ao meu redor.

2.3.1 Recorte metodológico e delimitação do campo de análise

Nossa pesquisa não inclui narrativas de docentes ou observações realizadas no interior das instituições de ensino da rede estadual de educação básica para comparar com a análise da legislação. Trata-se de uma escolha quanto ao objeto de estudo e da abordagem que escolhemos. O foco da nossa pesquisa não é o que acontece na prática, no dia a dia da escola, nem como os docentes vivem essa experiência, mas, é entender como a legislação do estado de Mato Grosso discursa sobre a inclusão escolar, e como isso é apresentado de forma retórica, romantizada, idealizada, distante da complexidade real.

Reconhecemos a relevância da prática pedagógica para nós, docentes, como caminho para o desenvolvimento do que aprendemos, sabemos e realizamos nas escolas, nas salas de aulas e com as pessoas com as quais trabalhamos, especialmente, nossos/as alunos/as do PAEE. No entanto, não é o que estamos estudando diretamente, não constituímos campo empírico. Nossa busca tem uma preocupação de analisar se as políticas públicas estão sendo aplicadas, se cumprem a sua função, se o que propõem, dispõem e legislam está em efetivação, se funcionam bem; compreender essa dimensão no âmbito da educação inclusiva. Nossa abordagem é crítica e almeja compreender a legislação como um texto que faz parte da história e da sociedade, com intenções, debates e influências políticas e culturais. Por isso o querer entender como o discurso legal, a idealização que a legislação, as normas, as políticas públicas criam enquanto imagens, sentidos da inclusão, da escola e da prática pedagógica em relação a efetividade do que acontece na escola, no cotidiano da sala de aula é, como propõe o objetivo geral, a nossa investigação principal.

Ao mesmo tempo, queremos mostrar as tensões, contradições e mediações dentro da própria legislação, com o que acontece na escola a partir de nossa atuação enquanto professora PAPE. Analisamos os conceitos de romantização, então, idealização, ufanização do discurso legal, da retórica e a processualidade educativa no cotidiano diante da complexidade da ação da educação inclusiva. Dessa forma, a escolha reafirma o caráter analítico e interpretativo da nossa investigação. Queremos entender a retórica que direciona o campo da educação inclusiva no estado de Mato Grosso, sabendo que o discurso legal já é um campo que produz sentidos, capaz de configurar idealizações, limites e contradições próprias.

Cabe esclarecermos que a adoção da autoetnografia como complemento à revisão sistemática e análise documental vem do reconhecimento da atuação de quem pesquisa – a mestranda – e sua ligação com o campo de estudo. Como PAPE na rede estadual de Mato Grosso, está envolvida no contexto que é regulado pela própria legislação que analisa. Nessa compreensão, a autoetnografia não serve para coletar dados sobre práticas de ensino ou verificar se as políticas públicas estão funcionando. Também não é usada para comprovar ou contestar a análise legal, mas se coloca como fonte de reflexividade e interpretação. De uma perspectiva hermenêutica, toda interpretação começa com uma pré-compreensão que está ligada, nessa linha de pensamento e metodologia, à história pessoal. É desse modo que a experiência profissional serve de base para entender os textos normativos, os distanciamentos, as retóricas e as efetividades. Mostrar essa vertente de análise não enfraquece a pesquisa, mas reforça sua coerência epistemológica, visto que o reconhecimento da contingência do conhecimento, da ciência, ao mesmo tempo que não invalida esforços de conhecer, também, desafia a buscar, a conhecer.

Quando combinada com uma abordagem dialética, a autoetnografia ajuda a destacar as tensões entre as normas e a prática, sem transformar as experiências no foco principal da pesquisa. É um exercício de reflexão crítica que procura clarear o ponto de vista de quem pesquisa estando em envolvimento com *o que* estuda e, desde esse lugar, a questionar as ideias de romantização, idealização, ufanização, que a legislação tece em relação à educação inclusiva e a complexidade da prática pedagógica cotidiana nas escolas e salas de aula. Dessa forma, a autoetnografia une-se ao processo metodológico como uma ferramenta para autorreflexão e deixar mais evidente o horizonte de compreensão, mantendo a análise documental como centro da investigação.

3 PERCURSO HISTÓRICO E LEGAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR DA PRÁXIS POLÍTICO-CULTURAL

Neste capítulo, o objetivo é compreender, a partir da revisão da literatura e da legislação vigente, o que se preconiza sobre a educação inclusiva, bem como as práticas pedagógicas inerente a essa vertente da educação. Do mesmo modo, a partir das evidências literárias e documentais, aborda-se a romantização que orbita a prática da educação inclusiva, como princípios básicos para situar o estudo dissertativo. Dividido em três subcapítulos que mostram como a inclusão é vista de diferentes maneiras: como um fenômeno político, cultural e pedagógico.

O primeiro debate como a ideia de deficiência e como as pessoas com deficiência são tratadas e têm mudado com o tempo, permitindo entendermos como as sociedades criam conceitos de normalidade e diferença e afeta as leis e políticas públicas, como a Lei Brasileira de Inclusão que foi criada em 2015. Também analisa o papel dos governos e do Estado em garantir que todos/as tenham acesso a uma educação inclusiva e as implicações na organização escolar, curricular, pedagógico e relacional.

No segundo subcapítulo olharemos como as regras nacionais são aplicadas no estado de Mato Grosso. Examinamos as leis, diretrizes e orientações específicas para tornar a educação inclusiva na realidade desse estado e para entender como a política educacional mato-grossense incorpora a ideia de inclusão. Avançamos, também, para pensar as responsabilidades das escolas e como devem oferecer apoio especializado a/aos professoras/es e alunos/as.

Para o terceiro subcapítulo, dedicamos uma reflexão crítica em torno da diferença entre o que está escrito nas leis – idealização, romantização, ufanização, da educação inclusiva – e o que realmente acontece nas escolas – a complexidade do cotidiano escolar, das salas de aula e do currículo no que se refere à educação inclusiva –. Analisaremos se as leis estão sendo seguidas na prática pedagógica e os desafios que os/as professores/as e escolas enfrentam. Também questionamos se a ideia de inclusão está sendo romantizada, ou seja, se está mais nos papéis do que na realidade das escolas e das necessidades dos/as alunos/as.

3.1. Base histórica e conceitual da educação inclusiva

Orquestrada em diversos debates e estudos a inclusão escolar sempre se mostrou como um desafio e segundo a psicóloga e Mestre em educação pela UFG, Fabiana Darc Miranda (2019), a partir dos anos de 1990, a inclusão escolar tem se desenvolvido no Brasil como um

movimento complexo, o qual desponta lutas sociais das pessoas com deficiência, bem como a luta de seus familiares a fim de garantir direitos básicos a essas pessoas.

Todo esse movimento em prol da inclusão escolar, tem diversas causas e justificativas, principalmente ao se observar a dinâmica da sociedade. No momento histórico atual, por exemplo, a sociedade que outrora pautava-se em processos de segregação e exclusão, atualmente defende a inclusão, materializando isso em documentos, políticas públicas e leis com papel conceitual na sociedade, a fim de garantir direitos e igualdades a todos (Miranda, 2019). Contudo, entender a dimensão das discussões que orbitam a inclusão e a própria pessoa com deficiência, requer reflexões e um olhar crítico ao seu percurso ao longo da história. Nesse sentido, a Doutora em educação Márcia Santos da Rocha (2000) contribui ao compreender que a compreensão da dimensão e do entendimento que a sociedade tem sobre o indivíduo deficiente só é possível se se voltar ao passado, e localizar nas diferentes épocas, o retrato que se fixou, culturalmente, sobre a ideia das diferenças individuais.

Desta forma, é importante trazer algumas definições de deficiência e pessoas com deficiência à luz da literatura e das legislações pertinentes. Nesse sentido, é importante dizer que saúde, doença, normalidade, anormalidade, deficiência, entre outros são construções histórico-sociais, que comumente são associadas às pessoas com deficiência (Miranda, 2019). Segundo a doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, Taís Evangelho Zavareze (2009) o conceito de deficiência exige a análise de pelo menos quatro períodos históricos, sendo o primeiro momento correspondente a era cristã, o segundo momento corresponde ao século XVII e XIX, com o surgimento das instituições manicomiais, asilares, prisões e orfanatos. O terceiro momento, segundo Zavareze (2009) é marcado para criação de escolas especiais, advento que ocorre entre os séculos XIX e XX. A partir do século XXI, tem-se a quarta fase, que segundo a autora, tem como característica a inserção de pessoas com deficiência em escolas regulares, e a popularização da definição de inclusão. O Quadro 2 traz uma síntese das características de cada um desses períodos.

Quadro 6 - Períodos históricos e caracterização das pessoas com deficiência

Período	Característica
1º período – Era cristã e feudal	O deficiente era compreendido como um ser inútil, que era colocado de lado das atividades realizadas, sendo, pois, negligenciado pela sociedade. No período feudal, o catolicismo considerava esses indivíduos como representações do diabo, e os queimavam na fogueira da inquisição

2º período – séculos XVIII e XIX	Na Alemanha, França e Brasil, surgem as instituições manicomiais e asilares, prisões e orfanatos surgiram com o objetivo de servir como depósito de pessoas consideradas deficientes, até então isoladas pelos demais integrantes da sociedade. Pessoas com deficiência não tinham a atenção devida e sua inserção na sociedade era de forma precária excludente.
3º período - séculos XIX e XX	O deficiente adquire o status de humano e são criadas escolas especiais com o objetivo de atender as pessoas com deficiências e os gastos governamentais com asilos e manicômios. A custódia da pessoa com deficiência passa a ser assumida pela família e pela igreja.
4º período – século XXI	Período marcado pelo nascimento e popularização do conceito de inclusão, as pessoas com deficiência são inseridas nas escolas e instituições regulares de ensino.

Fonte: adaptado de Zavareze (2009).

Percebe-se que cada período apresenta suas características históricas e com isso há uma ampliação do conceito e da problemática da inserção e inclusão social das pessoas com deficiência. Com isso surgem as políticas públicas e legislações voltadas a esse público. Nesse sentido, no Brasil temos a Lei número 13.146, de 6 de julho de 2015, a qual “institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)” (Brasil, 2015). O referido dispositivo legal, em seu artigo 2º, traz a seguinte redação:

Considera-se pessoa com deficiência 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).

Além dessa definição objetiva do que se considera pessoas com deficiência, a lei em tela, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015). Ademais, está expresso na lei que toda e qualquer pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação. Por discriminação, entende-se toda forma de distinção, restrição ou exclusão, tanto por ação quanto por omissão, cujo propósito ou efeito seja o de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou exercícios dos direitos e da liberdade das pessoas com deficiência. Sobre a inclusão de pessoas com deficiência, a lei é clara e garante também o acesso a educação. Nesse sentido, se expressa o Art. 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados 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).

Além de garantir o direito a educação, a lei em análise é contundente ao dizer que é incumbência do Estado, assegurar, criar, desenvolver, implementar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprimoramento dos sistemas educacionais e a institucionalização no projeto pedagógico o atendimento educacional especializado. Nota-se, portanto, ações e movimentos voltados a educação inclusiva.

No que toca a educação inclusiva, a Secretaria da Educação da Prefeitura Municipal de Londrina e APAE de Londrina, Elizabeth da Silva (2009) assevera que este tipo de educação representa um passo muito concreto e manejável que se pode dar no sistema escolar, de forma que se possa assegurar que todos/as os/as estudantes comecem a aprender que o pertencer é um direito e não somente um *status* privilegiados. Todavia, urge dizer que o processo de inclusão ressalta a urgência de modificações e adequações na prática pedagógica, tendo em vista a necessidade de cada estudante (Silva, 2009). A autora ressalta ainda que é imperativo que todos/as os/as envolvidos/as no sistema de educação assumam a deficiência do atual sistema de inclusão escolar.

A pedagoga Leticia Alves Batista e o pedagogo Maykon Dhonnes de Oliveira Cardoso (2020) compreendem que, no que diz respeito à inclusão escolar, as escolas acolhem todos/as os/as alunos/as, independentes de suas diferenças. Desta forma, nessas escolas são criadas condições e situações que favoreçam e respeitem as particularidades de todos/as os/as alunos/as. Para Batista e Dhonnes (2020), nas escolas inclusivas, o processo de aprendizado e educativo deve se dar como social em que todas as crianças, independentemente de sua deficiência devem ter o direito à escolarização o mais próximo do normal possível.

3.2 A educação inclusiva na legislação internacional e nacional

A análise do conjunto de documentos revela que a educação inclusiva se apoia em normas internacionais e brasileiras que garantem o direito à educação para pessoas com deficiência, e dão as bases para as políticas públicas e definem o que as escolas devem fazer. Em seguida apresentamos os documentos mais importantes e atuais são descritos e analisados.

No cenário internacional, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, da Conferência de Jomtien, em 1990, foi um ponto de partida para discutir a educação para todos. Esse documento afirmou que a educação é um direito de todos, sem importar suas condições. A declaração diz que “toda pessoa — criança, jovem ou adulto — deve ter acesso a oportunidades educacionais para aprender o que precisa” (UNESCO, 1990).

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (UNICEF, 1990, s/p)³.

Ao dar importância às necessidades básicas de aprendizagem, o documento mostra que a educação vai além de só ir à escola, incluindo a igualdade, a participação na sociedade e o desenvolvimento pessoal.

Depois, a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, aprovada pela ONU em 2015, reforça essa ideia ao criar metas para o desenvolvimento social. Entre os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, o Objetivo 4 (ODS 4) promete “assegurar educação inclusiva e de qualidade e criar oportunidades de aprendizado ao longo da vida para todos”. Esse objetivo inclui a questão da inclusão, buscando acabar com as diferenças na educação relacionadas a gênero, renda, origem social e deficiência. Metas específicas do ODS 4 falam da importância de dar acesso igual a todos os níveis de ensino, da educação infantil à universidade, e do desenvolvimento de capacidades importantes para a vida social e econômica. Sendo elas:

4.2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade. (Agenda 2030, s/p)⁴.

³ <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

⁴ <https://gtagenda2030.org.br/ods/ods4/>

Podemos assim resumir as quatro metas do Objetivo 4 da ODS elencadas acima: acesso à educação infantil, acesso igual ao ensino técnico e superior, desenvolvimento de competências para vida econômica e social, igualdade de acesso para todos os grupos.

Outro documento essencial é a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, que o Brasil aprovou em 2009 como emenda constitucional. O Artigo 24 da Convenção diz que os países devem ter um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, garantindo que pessoas com deficiência não sejam deixadas de fora. O documento diz que os países devem garantir que pessoas com deficiência “não sejam excluídas do sistema educacional geral por causa da deficiência” e que tenham acesso à educação inclusiva como qualquer outra pessoa (ONU, 2006). “Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. (Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2016, p. 39)⁵. Essa ideia muda a forma de pensar sobre a educação especial, focando na inclusão em escolas regulares com o apoio necessário, em vez de separar as pessoas em instituições.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 define a educação como um direito básico de todos e uma responsabilidade do governo e da família. O artigo 205 da Constituição diz que a educação deve desenvolver a pessoa por completo, prepará-la para ser cidadã e qualificá-la para o mercado de trabalho. Ou seja, ter acesso à educação é fundamental para o progresso social, econômico e cultural do país. O artigo 208 diz que o governo deve assegurar educação especializada para pessoas com deficiência, de preferência nas escolas regulares. Isso quer dizer que alunos com deficiência devem poder estudar nas mesmas escolas que os outros, com o apoio necessário para participar das aulas e desenvolver suas capacidades (Brasil, 1988).

Essa regra na Constituição é importante porque reforça a ideia de inclusão na educação, que busca dar oportunidades iguais a todos os alunos, não importa suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais. Com base nisso, foram criadas várias ações e programas do governo para a educação inclusiva, como treinamento de professores, adaptação de materiais de estudo e oferta de recursos de acessibilidade nas escolas. Assim, a Constituição de 1988 é um ponto de referência na garantia do direito à educação no Brasil, pois define princípios que direcionam a criação de leis, ações e práticas educacionais focadas na inclusão e na construção de uma escola mais justa, democrática e acessível a todos.

⁵ <https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf>

A LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996)⁶ coloca esse princípio em prática, reconhecendo a educação especial como parte de todos os níveis de ensino. Nos artigos 58 a 60, a LDB diz que a educação especial deve ser oferecida principalmente nas escolas regulares e que deve haver serviços de apoio especializado para atender às necessidades dos alunos.

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)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no **caput** deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o **caput** serão definidos em regulamento. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

⁶ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Assim, a LDB 9.394/96 reafirma o dever da educação brasileira de ser inclusiva e garantir o direito de todos ao aprendizado, orienta o atendimento educacional especializado, visando assegurar que alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação recebam educação de qualidade. Isso envolve recursos, métodos de ensino e profissionais aptos a atender suas precisões. A lei ajuda a criar um sistema educacional mais inclusivo, que valoriza a diversidade e incentiva a participação completa desses alunos na escola e na comunidade.

Na área das políticas públicas de educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁷, publicada pelo Ministério da Educação em 2008, é muito importante, pois, mudou a forma como a educação especial é organizada no País, dizendo que o atendimento educacional especializado deve ajudar os alunos a aprender no ensino regular. Essa Política.

Tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (CEC/SEESP, 2008, p. 8)

Notemos que, o texto diz que a inclusão significa mudar as escolas para garantir que todos os alunos, principalmente aqueles com necessidades especiais, tenham acesso, participem e aprendam.

Outra lei importante é o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015⁸, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão. Essa lei protege os direitos das pessoas com deficiência e dá garantias específicas na área da educação. O artigo 27 do Estatuto diz que “a educação é um direito da pessoa com deficiência, com um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida” (Brasil, 2015). O Artigo 28 da referida Lei determina que o governo deve assegurar um sistema de ensino inclusivo em todos os níveis, garantindo que pessoas com deficiência tenham acesso, permaneçam na escola, participem das

⁷ <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

⁸ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

atividades e aprendam em igualdade de condições. Para isso, serão oferecidos recursos de acessibilidade, atendimento educacional específico, formação de professores e profissionais de apoio, tecnologia assistiva e adaptação de métodos e materiais de ensino. Esse mesmo artigo também ressalta a importância da educação bilíngue em Libras, da participação das famílias, do acesso ao ensino superior e a atividades culturais e esportivas, bem como da acessibilidade física e de comunicação nas escolas. As instituições privadas também devem seguir essas medidas sem custos adicionais, garantindo assim uma educação inclusiva e acessível para todos (Brasil, 2015).

Entre as ferramentas de planejamento da educação, o PNE – Lei nº 13.005/2014 cria metas e planos para melhorar a educação brasileira em dez anos. A Meta 4 do PNE quer dar acesso à educação para todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e aumentar a oferta de atendimento educacional especializado. A prioridade é que isso aconteça nas escolas regulares, dentro de um sistema que inclua a todos. Para alcançar esse objetivo, o plano propõe diversas ações, como a criação de salas com recursos variados, treinamento contínuo para professores, oferta de educação em Libras para quem precisa, uso de tecnologias que auxiliem no aprendizado, adaptação de materiais e das escolas, e a presença de profissionais especializados para dar suporte. A meta também estimula a realização de estudos, o acompanhamento do acesso e da permanência dos alunos na escola, a colaboração com áreas como saúde e assistência social, e parcerias com outras instituições. O objetivo final é garantir que todos tenham inclusão, acesso facilitado e aprendam ao longo da vida (Brasil, 2014).

Mais recentemente, novas leis foram criadas para melhorar as políticas de educação especial inclusiva no país. O Decreto nº 12.686/2025⁹, cria a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, com regras para organizar as ações para alunos com necessidades especiais. O documento diz que a política quer “garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com igualdade de oportunidades”. O decreto também diz que a educação especial deve estar presente em todos os níveis de ensino, com recursos e serviços que ajudem os alunos a estudar, e que “a garantia da oferta do AEE ao estudante não será condicionada à exigência de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer outro documento emitido por profissional de saúde.”, conforme Artigo 11§ 7 (Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos, 2025, s/p).

⁹ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm

Analisando os artigos de 5 a 10 do Decreto nº 12.686/2025 mostram que o AEE é muito importante para a política de educação inclusiva, e explicam como o AEE funciona em termos de ensino, seus objetivos e como ele deve ser organizado nas escolas. E rege que o AEE deve complementar o ensino regular e fazer parte do projeto pedagógico das escolas. Isso quer dizer que a inclusão escolar deve acontecer principalmente nas salas de aula normais, com recursos e métodos de ensino que ajudem todos os alunos a participar e aprender. Mas, para que tudo isso funcione, as escolas e os sistemas de ensino precisam ter boas condições de estrutura, ensino e organização. O Decreto nº 12.773/2025¹⁰, muda o decreto anterior, dando mais regras e detalhes sobre como aplicar a política nacional. Uma das mudanças é reforçar que a inclusão deve acontecer em classes e escolas normais, com o apoio necessário para que os alunos com deficiência possam participar, continuar na escola e aprender, como podemos afirmar com os Artigos de 12 a 15 e 19.

Art. 12. É obrigatória a realização de documento individualizado de natureza pedagógica, com atualização contínua, como PAEE e o PEI, que derive do estudo de caso.

§ 1º A institucionalização do PAEE e do PEI compõe o projeto político-pedagógico do estabelecimento de ensino.

§ 2º O PAEE e o PEI têm a finalidade de orientar:

- I - o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula comum;
- II - o trabalho desenvolvido no âmbito do AEE;
- III - as atividades colaborativas no estabelecimento de ensino; e
- IV - as ações de articulação intersetorial.

.....” (NR)

Art. 13. O professor que atua no AEE terá:

- I - Formação inicial que o habilite ao exercício da docência; e
- II - Formação continuada para a educação especial inclusiva, com carga horária de, no mínimo, trezentas e sessenta horas, nos termos do disposto em ato do Ministro de Estado da Educação.

.....” (NR)

Art. 14. Ao profissional de apoio escolar compete atuar em consonância com o PAEE e com o PEI:

.....
 § 2º A oferta do profissional de apoio escolar será avaliada pelo estudo de caso e independará de resultado de diagnóstico, laudo, relatório ou qualquer documento emitido por profissional de saúde.” (NR)

Art. 15. O profissional de apoio escolar terá:

- I - Formação inicial de, no mínimo, nível médio; e
- II - Formação continuada, com carga horária de, no mínimo, cento e oitenta horas, nos termos do disposto em ato do Ministro de Estado da Educação.

.....” (NR)

Art. 19-A. Fica assegurada a distribuição de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb de que trata o art. 7º, § 3º, inciso I, alínea “d”, da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.” (NR) (Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos, 2025, s/p).

¹⁰ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm

O termo Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) designa os alunos que, conforme a lei brasileira, têm acesso ao atendimento educacional especializado. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, esse grupo inclui estudantes com deficiência, autismo e habilidades acima da média ou superdotação. A prioridade é atender esses alunos em escolas comuns, oferecendo recursos pedagógicos e serviços especializados para apoiar sua participação e aprendizado. O Plano Educacional Individualizado (PEI) é uma ferramenta pedagógica para organizar o ensino de alunos do PAEE. Ele leva em conta as necessidades, habilidades e dificuldades de cada aluno, estabelecendo metas, adaptações no currículo, recursos de acessibilidade e métodos de avaliação apropriados. Professores, profissionais de apoio e, sempre que possível, a família colabora nesse plano para garantir que o aluno possa aprender e participar das atividades escolares com as mesmas oportunidades que os demais.

No planejamento educacional, a proposta para o Novo Plano Nacional de Educação (PNE 2024–2034)¹¹ visa modernizar as metas da educação brasileira para a próxima década. A proposta procura dar mais força às políticas de educação inclusiva, focando no acesso, na permanência e no aprendizado de estudantes com necessidades especiais.

O processo de elaboração contou com as contribuições do Grupo de Trabalho (GT) do PNE, instituído pela Portaria do MEC 1.112, de 27 de outubro de 2023, que contou, por sua vez, com a participação de entidades representativas das Secretarias Estaduais e Municipais, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, das Comissões de Educação da Câmara e do Senado, de secretarias e autarquias do MEC e do Fórum Nacional de Educação. (...)

O PNE (2024-2034) visa garantir que a educação seja direito de todos os cidadãos e cidadãs do Brasil. O texto prevê 18 objetivos, compreendidos nas temáticas de educação infantil, alfabetização, ensino fundamental e médio, educação integral em tempo integral, diversidade e inclusão, educação profissional e tecnológica, educação superior, educação de jovens, adultos e idosos, estrutura e funcionamento da educação básica e participação social e gestão democrática.

Para cada objetivo, foram estabelecidas metas que os quantificam e permitem seu monitoramento ao longo do decênio. A proposta contém 58 metas, comparáveis com os 56 indicadores do plano vigente, Lei 13.005/24. Para cada meta, há um conjunto de estratégias que expressam as principais políticas, programas e ações envolvendo a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, para o alcance dos objetivos propostos. (MEC, 2025, s/p).

Cada meta é acompanhada de estratégias e indicadores para monitorar seu progresso ao longo de dez anos. O plano também estimula a colaboração entre o governo federal, os estados, o Distrito Federal e os municípios, incentivando cada um a criar seus próprios planos educacionais em consonância com o PNE.

¹¹ <https://www.gov.br/mec/pt-br/pne/pne-2024-2034>

De modo geral, a análise desses documentos mostra que há um grupo de leis que assegura o direito à educação inclusiva no Brasil. As leis têm se aprimorado com o passar dos anos, incorporando ideias internacionais sobre direitos humanos e criando meios para colocar em prática as políticas de educação. Apesar dessas leis, muitas pesquisas mostram que ainda existem problemas para que elas funcionem, como dificuldades de estrutura nas escolas, falta de preparo de professores, verbas e organização dos sistemas de ensino. Por isso, para entender as políticas de educação inclusiva, é essencial examinar as leis e também as condições reais de sua aplicação nas escolas.

3.3 O discurso e a efetividade da prática pedagógica na inclusão escolar no Mato Grosso: uma análise a partir da legislação

O objetivo deste subcapítulo é compreender o que está estabelecido pela atual legislação da unidade federativa de Mato Grosso, no tocante à educação inclusiva. Assim, buscamos em documentos oficiais fazer um mapeamento de como a educação inclusiva está sendo tratada no estado de MT, bem como tem sido trabalhada nas escolas a partir das buscas bibliográficas realizadas na Revisão da Literatura e nas bases teóricas clássicas acerca do tema. Buscamos descobrir de que forma a elaboração das normas gera significados de inclusão que muitas vezes levam à romantização, à criação de uma imagem idealizada, harmônica e universal da escola inclusiva, frequentemente desvinculada das realidades práticas que permeiam sua implementação no dia a dia escolar.

Desta maneira é importante esclarecer que a educação inclusiva, enquanto paradigma educacional, apresenta-se com a finalidade da edificação de uma escola que seja acolhedora, desprendida de quaisquer tipos de discriminação ou requisição. Dito isso, segundo o professor Tarcísio Renan Pereira Sousa Resende, a professora Lidiane Almeida da Silva e o professor Igor Araújo de Souza (2016), em atenção às observação e orientações curriculares da educação básica do estado do MT, percebemos que vem adotando não só políticas públicas, mas também métodos de ensino voltados a diminuir as desigualdades sociais. Ainda conforme a parte autora do artigo, no que toca à organização do planejamento de governo, é nítido e vigorosa a obrigação com a criação de um sistema público de ensino inclusivo. É exatamente nesse aspecto que se inicia a discussão: o poder normativo e argumentativo das propostas de política públicas costuma criar uma expectativa intensa, na qual a inclusão é vista como algo totalmente alcançável, uniforme e contínuo.

Nesse contexto, tem-se algumas legislações de Mato Grosso que tratam da educação inclusiva, a exemplo da Lei nº 11.689, de 15 de março de 2022, a qual institui a Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida no âmbito do Estado de Mato Grosso e dá outras providências. No Art. 1 da lei está explícito que ela serve para subsidiar a implementação de programas e ações no Estado de Mato Grosso com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos/às educandos/as com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação (Mato Grosso, 2022). Desta forma, a lei ancora-se nos seguintes princípios e objetivos, expostos em seu Art. 4º:

São princípios da Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo; II - aprendizado ao longo da vida; III - ambiente escolar acolhedor e inclusivo; IV - desenvolvimento pleno das potencialidades do educando; V - acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares; VI - participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada; VII - garantia de implementação de escolas bilíngues de surdos e surdocegos; VIII - atendimento aos educandos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação no âmbito do Estado de Mato Grosso, incluída a garantia da oferta de serviços e de recursos da educação especial aos educandos indígenas, quilombolas e do campo; e IX - qualificação para professores e demais profissionais da educação (Mato Grosso, 2022).

Esses princípios revelam expressões muito positivas, que são essenciais no âmbito ético e político, e atuam como sinais de uma normatização idealizada, que não detalham as mediações necessárias para sua implementação. Nessa perspectiva, a idealização emerge como resultado da linguagem e da construção política que intenta promover uma inclusão sem entrar no mérito dos conflitos que influenciam a rotina escolar. A lei foca em seu público-alvo, ou seja, educandos/as, nas diferentes etapas e níveis da educação considerando, inclusive os diversos contextos urbanos e rurais. Assim, no Art. 6º, em seu parágrafo único estabelece o rol do público-alvo, o qual compreende os/as educandos/as com deficiência, em consonância com a Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que é o Estatuto da Pessoa com Deficiência; Os/As educandos/as com transtorno do espectro autista, conforme definido pela Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012; e, por fim, educandos/as com altas habilidades ou superdotação (Mato Grosso, 2022).

Após definir o público-alvo e os princípios da política estadual, notamos que a lei de Mato Grosso está em concordância com as normas nacionais e internacionais que organizam a educação inclusiva. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que tem valor constitucional no Brasil,

confirmam que a educação deve ocorrer em um sistema inclusivo em todos os níveis. Assim, a lei estadual surge como parte de um movimento maior de defesa dos direitos educacionais, buscando garantir que os alunos da educação especial tenham acesso, permanência e aprendizado. Por outro lado, esse consenso nas normas favorece a elaboração de um discurso que promove a ideia de alinhamento e avanço constante, que afirma a inclusão como um ato prático certo, ausente de conflitos, barreiras e desigualdades.

Na Unidade Federativa de Mato Grosso, essa tendência também aparece em outras leis e regras que tentam colocar em prática a inclusão nas escolas. A Lei Estadual nº 10.111¹², de 06 de junho de 2014, por exemplo, dá orientações para a inclusão no ensino do estado, reforçando que é preciso garantir boas condições para atender alunos com deficiência nas escolas públicas. Essa lei busca organizar a rede de ensino para ajudar esses alunos a participar e aprender, confirmando que a escola comum é o principal lugar para estudar.

A Lei nº 10.111/2014 modifica o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso (Lei nº 8.806/2008), atualizando as metas e ações a partir do que foi levantado na Conferência de Avaliação do Plano Estadual de Educação de 2011. O plano define metas para organizar o sistema educacional, avaliar a qualidade do ensino, usar o dinheiro público, valorizar e formar os profissionais da educação, e aumentar o número de vagas em todas as fases da educação básica. Entre as ações planejadas, estão a criação e aplicação do Projeto Político-Pedagógico nas escolas, a participação da comunidade na administração escolar, a garantia de uma boa infraestrutura e o aumento do acesso à educação infantil, ao ensino fundamental e médio. Além disso, busca expandir a educação profissional, a educação de jovens e adultos e a educação nas áreas rurais, indígenas e quilombolas (Mato Grosso, 2022).

Notemos a ênfase dada à expansão do acesso, permanência e estruturação do sistema, porém, nada que trate das condições pedagógicas específicas para a verdadeira inclusão, deixando clara a romantização quando trata a prioridade do acesso como inclusão total, ignorando que a permanência com aprendizado requer mudanças significativas em três principais frentes: prática pedagógica, formação dos professores e organização da escola. A referida lei também inclui políticas específicas para a inclusão de alunos com deficiência, dificuldades de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Para isso, determina a expansão do atendimento educacional especializado, a criação de salas de recursos e a garantia de acessibilidade nas escolas. Assim, o Plano Estadual de Educação procura guiar a política

¹² <https://leisestaduais.com.br/mt/lei-ordinaria-n-10111-2014-mato-grosso-dispoe-sobre-a-revisao-e-alteracao-do-plano-estadual-de-educacao-instituido-pela-lei-n-8806-de-10-de-janeiro-de-2008>

educacional de Mato Grosso, focando em garantir que todos tenham acesso à escola, que os alunos permaneçam estudando e que a educação pública seja de qualidade (Mato Grosso, 2022).

Outra lei importante é a nº 11.343, que cria medidas para garantir que alunos com necessidades alimentares especiais tenham uma alimentação adequada nas escolas. Mesmo que pareça algo secundário, essa lei mostra que a inclusão escolar envolve vários aspectos do dia a dia da escola, desde adaptar o currículo até garantir que os alunos tenham as condições necessárias para permanecer na escola. A Lei nº 11.837 também busca ampliar o acesso à tecnologia nas escolas públicas do estado. Com a tecnologia se tornando cada vez mais importante no ensino, essa política reconhece que a inclusão digital é importante para diminuir as dificuldades de participação na educação. No entanto, o sucesso dessas ações depende muito das condições das escolas, da formação dos professores e da disponibilidade de materiais de ensino adequados. Na perspectiva da autoetnografia, a existência ou não de recursos não se restringe ao que está estabelecido em lei. Notamos uma lacuna entre as leis que garantem o acesso à tecnologia e sua real aplicação nas práticas educativas de inclusão, demonstrando assim, a romantização em algumas propostas de políticas públicas, o que afasta a legislação da efetividade aguardada pela sociedade e pelos indivíduos que anseiam e demandam pelo serviços que lhe são de direito.

Além das leis estaduais, o Conselho Estadual de Educação também tem um papel importante na regulamentação das políticas inclusivas. A Resolução Normativa nº 010/2023/CEE-MT estabelece regras para a oferta da educação especial no estado, reafirmando que os alunos da educação especial devem permanecer no ensino regular, com adaptações e recursos de acessibilidade. Essa norma busca alinhar o sistema educacional de Mato Grosso com as diretrizes nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que orientam a organização da educação especial como parte de todos os níveis de ensino.

Na área de reconhecimento institucional, a Lei nº 12.916 cria um sistema de certificado para escolas com práticas inclusivas consideradas boas. O objetivo é incentivar o uso de estratégias de ensino e organização voltadas à inclusão, valorizando as escolas que mostram compromisso com a diversidade e com o direito à educação para todos. Percebemos boas práticas como promoção das políticas públicas, o que reconhece iniciativas bem-sucedidas bem como pode fortalecer uma ideia de exceção, de forma que a inclusão real seja fruto de experiências isoladas e não dependa de condições estruturais consolidadas. Toda essa dinâmica favorece a romantização, por focar em casos de êxito sem necessariamente abordar as limitações envolvidas e as distâncias entre o que prescreve a norma e sua efetivação.

As orientações curriculares do estado também incluem a ideia de inclusão. As Diretrizes Regionais Curriculares de Mato Grosso definem como organizar o currículo e as práticas de ensino, destacando a importância da igualdade, da valorização da diversidade e da adaptação das estratégias de ensino para atender às necessidades dos alunos. Junto com essas diretrizes, várias normas da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) regulamentam a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o funcionamento de programas de apoio e as formas de organização do trabalho dos professores voltadas à inclusão.

Ao analisar todas essas leis e normas, percebe-se uma tensão entre o que está escrito e a realidade das escolas. De um lado, a lei apresenta um discurso de garantia de direitos, igualdade e construção de um sistema educacional inclusivo. De outro, as escolas enfrentam dificuldades para colocar essas ideias em prática. Entre essas dificuldades estão as limitações nas escolas, a falta de materiais de ensino e tecnologia, a falta de profissionais especializados e a falta de formação dos professores para lidar com a diversidade. Além de reconhecer essa tensão, é preciso entender suas particularidades. Na perspectiva da autoetnografia, percebemos que esse descompasso se manifesta na falta ou no pouco investimento financeiro, bem como a linguagem normativa, que busca a universalização e a idealização e a prática pedagógica, caracterizada por improvisos, adaptações e iniciativas segundo cada escola consegue oferecer.

Assim, a inclusão escolar, mesmo sendo reconhecida nas leis como um princípio fundamental, enfrenta uma realidade difícil no dia a dia da sala de aula. Os professores precisam adaptar suas práticas, criar estratégias diferentes e lidar com diversas demandas educacionais, muitas vezes sem o apoio necessário. A diferença entre o que diz a lei e a prática mostra que a educação inclusiva depende não só das leis, mas também de políticas públicas que garantam condições reais de implementação nas escolas. Pela ótica da autoetnográfica, os/as professores/as têm atuado no processo da inclusão em meio a muitos desafios, principalmente no que diz respeito à carga excessiva de trabalho e até mesmo a falta de apoio da própria instituição, inclusive, de formação permanente, ainda fatores não previstos nas normas legais. Dessa forma, vemos que a romantização como expressão idealizada da legislação, propõe uma escola que presta atendimento integral à diversidade, enquanto na realidade prática fica a evidência de situações marcadas por conflitos e até mesmo uma espécie de isolamento dos/as professores/as.

O caso de Mato Grosso mostra bem essa relação entre o ideal e a realidade na educação. A lei estadual mostra um esforço para seguir as normas nacionais e internacionais da educação inclusiva, confirmando o compromisso com um sistema educacional justo. No entanto, a análise do dia a dia das escolas revela que a inclusão é um processo complexo, que exige investimentos

contínuos em formação de professores, estrutura, materiais didáticos e apoio para que os direitos das leis se tornem realidade na prática educativa. A idealização não desconsidera a relevância da legislação, das políticas públicas, mas destaca suas limitações como um único meio de mudança, sugerindo que a concretização da inclusão requer um conjunto mais abrangente de condições materiais, educacionais e institucionais que vão além do que está escrito na lei.

4 A EFETIVIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA INCLUSÃO ESCOLAR NO MATO GROSSO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA LEGISLAÇÃO E DO COTIDIANO DOCENTE DO PAPE

Neste capítulo, primamos por debater os distanciamentos e proximidades entre o discurso e a efetividade da prática pedagógica no que se refere à inclusão escolar no estado de Mato Grosso. Contudo, é importante trazer um panorama mais aberto dos discursos que orbitam a inclusão escolar. Ao se falar em inclusão escolar, é comum ouvir discursos pregando valores como respeito, empatia, tolerância, compaixão entre outros, como alertam as professoras em Educação, Paula Corrêa Henning e Kamila Lockmann. Para as autoras, discursos como amor, doação e carinho em torno da inclusão escolar, visando a construção de um ser humano mais digno e melhor, reforça em demasia o viés dogmático religioso ou um ideal político, não a efetividade concreta da ação pedagógica de formação integral que, em nossa compreensão, precisa ser implementada com efetividade na escola e na sala de aula para chegue à sociedade.

Henning e Lockmann (2013) dizem que acerca do discurso de inclusão tem-se a concepção de que todos/as são chamados/as a criar estratégias de inclusão, como a “educação para todos” e é isso que demarca esse discurso na modernidade. De forma que quem foge a esse ideário, passa a ser considerado/a perverso/a, maldoso/a, entre outras denominações. Para as autoras, há um apelo psicológico e moral em torno desses discursos, e dizem que não são uma ação originária de alguém que pensa no bem social, mas uma ação moral gerada pela modernidade com impulsão neo e ultraliberal de terceirização e afastamento do Estado das ações políticas e econômicas em prol dos coletivos.

Importa destacar que uma moral não é, na concepção que estamos assumindo, um dado natural ou somente uma resposta contratual a uma necessidade social, mas é também o produto de um complexo jogo de forças que fabrica valores, juízos, interesses e condutas. A moral se funda para além da razão, por um jogo de sedução que nos interpela por muitas vias (Henning; Lockmann, 2013, p. 544).

É interessante a visão das autoras supracitadas e isso traz a reflexão de que a exclusão decorre da frutificação de valores e cultura que orientam as ações do ser humano, sendo este o resultado de um processo histórico, denuncia Rita de Cassia de Avila Fumegalli (2012). No contexto escolar essa realidade pode ser compreendida pelo fato de que, segundo Fumegalli (2012), no percurso histórico da escola sempre houve uma segregação em que a educação se configurava como um privilégio para poucos/as. Importante refletir que ideias inclusivas no Brasil, sob uma perspectiva política e social, consolidaram e consolidam uma prática segregacionista, de forma que as propostas de inclusão escolar no Brasil foram trazidas de

outras nações, com um histórico diferenciado no trato e atendimento às deficiências, escrevem as professoras Hildete Pereira dos Anjos; Emmanuele Pereira de Andrade e Mirian Rosa Pereira (2009). As autoras reforçam que essa perspectiva, muitas vezes ignora o real trajeto da inclusão escolar no país. Uma das possíveis explicações para isso, é que muito das políticas públicas de inclusão escolar são traçadas e definidas por quem conhece pouco a realidade da sala de aula. Sem contar que há um discurso vazio e uma política nefasta, portanto, nesses processos.

Anjos, Andrade e Pereira (2009) trazem uma reflexão importante de que há pelo menos duas vertentes sobre o discurso da inclusão escolar, causando um embate em que tal fato configura-se, como um processo ou um produto. Nessa vertente, o processo de inclusão é imputado ao/à professor/à, limitado ao ambiente da sala de aula. O que abre discussões e indagações sobre a vida dos indivíduos que precisam ser incluídos/as. Tal realidade é reforçada pela doutora Carina Elisabeth Maciel (2009) ao afirmar que o discurso da inclusão se apresenta sob um crivo de contrapontos tanto em termos conceituais, quanto políticos e ideológicos. Para a autora isso evidencia lacunas na inclusão, sobretudo no que tange a inclusão de estudantes em um contexto escolar complexo.

Dada a complexidade do processo de inclusão, diversos estudos, leis e políticas de inclusão escolar têm sido desenvolvidos em todo o país ao longo dos anos. Ao se observar essa realidade de forma regionalizada, nota-se que mesmo diante dos *esforços* do Estado, ainda há muito que se fazer. Voltando as lentes para o Estado de Mato Grosso, por exemplo, a inclusão encontra respaldo em diversos dispositivos como o Plano Estadual de Educação (PEE/MT) e do Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

Contudo, esta unidade federativa enfrenta muitos desafios nesse processo que podem, a título de exemplo, ser apresentados na publicação que o Ministério Público do Estado de Mato Grosso fez, na qual se percebe claramente que o discurso da inclusão escolar, não condiz com a realidade vivida em sala de aula. Desta forma, embora o conceito de inclusão prevê a garantia de acesso a todas às crianças com deficiência à escola, bem como sua integração a esse espaço, essa realidade está longe de ocorrer efetivamente, visto que para ser efetiva, “as escolas precisam adotar adaptações pedagógicas, arquitetônicas e tecnológicas, além de fomentar uma mudança cultural que valorize e respeite as diferenças como parte essencial do aprendizado” (Mato Grosso, 2025).

Ainda conforme a mesma fonte, o desafio da inclusão continua sendo complexo em 2025, o que exige de famílias, professores/as e sociedade em geral, repensar suas posturas frente às diferenças e singularidade de cada indivíduo. Estratificando essa discussão, tem-se que de um lado as dificuldades dos/as professores/as transcendem o currículo e as estratégias

pedagógicas (Mato Grosso, 2025). Ainda conforme o documento do MT, com frequência, os/as professores/es se deparam com uma forte pressão em cumprir prazos e adaptar atividades a diferentes tempos de aprendizagem, refletindo, assim uma notável falta de preparo para lidar com a singularidade de cada educando.

Os cursos de pedagogia e licenciatura ainda priorizam o ensino de conteúdos e estratégias, mas não preparam os professores para lidar com pessoas e suas diversidades. Isso pode gerar desconforto, especialmente diante de situações que exigem empatia e habilidade para lidar com o imprevisível”, aponta a pedagoga e especialista em educação, Deyse Campos. Muitos educadores acabam assumindo sozinhos a responsabilidade por solucionar conflitos e necessidades específicas, sem envolver a comunidade escolar como um todo. A tecnologia, embora seja uma aliada importante, não deve substituir o contato humano, que é essencial para o desenvolvimento de vínculos e relações genuínas (Mato Grosso, 2025).

Segundo Joyce Lívia Sousa da Silva Costa, Taline Alves Fonseca de Souza e Pedro Xavier Filho (2024) entre os reais desafios enfrentados no processo de inclusão em MT pode-se elencar a formação inadequada de profissionais da educação, além de estruturas precárias e escassez de recursos materiais e financeiros. Conforme suas compreensões, a falta de uma formação adequada e de recursos como adaptação física-estrutural, limita a eficácia de ações inclusivas. Nesse ponto pode-se inferir que há dissonância entre o que há nos dispositivos legais e a realidade vivenciada em sala de aula pelos/as professores/as e educandos/as.

Ao analisar o complexo enredo entre o que é dito – a retórica – e o que é realizado – na educação inclusiva, é impossível não pensarmos em algumas reflexões filosóficas sobre ética e ação social. Aristóteles (2024), em *Ética a Nicômaco*, assevera que a virtude não é apenas um conjunto de boas intenções ou discursos persuasivos, é a prática constante de ações que visam o bem comum que realmente conta. Embora não estejamos enfrentando centralmente a questão da ética, na presente dissertação, é preciso salientar que justiça, equidade e inclusão não são termos sem sentido que ocupam estantes e são guardados para se perderem em estantes de bibliotecas ou livros clássicos e divagações acadêmicas, intelectuais e vazias de sentidos e relações com a práxis. São palavras, ações, atitudes, que têm vida, que têm sentido e fazem parte da história quando se entrelaçam nas práticas sociais e institucionais.

Marília Veríssimo Veronese (2008) explica que práticas sociais compreendem ações humanas que se moldam ao longo da história, um reflexo do que somos em coletividade, como modo de agir, de pensar, de se conectar; elas, as práticas sociais, organizam a vida em sociedade e dão sentido às nossas experiências e vivências. Práticas institucionais compreendem ações, que, em um determinado e primeiro momento, eram apenas parte do cotidiano, agora se desenvolvem na escola, na família, nas empresas e auxiliam a manter a ordem, a organização, a harmonia e, também, têm o poder de transformar. Veronese (2008), argumenta que as

instituições são feitas de ideias, normas e relações sociais, e é nas práticas que elas se reconfiguram.

Em se tratando da educação, essas compreensões repercutem de uma maneira muito mais intensa, pois, os debates sobre inclusão escolar precisam sair dos aspectos legais e se transformar em práticas pedagógicas com vitalidade, com forças, com coragem de criar raízes que assegurem que cada estudante possibilidades de se engajar e aprender. É um desafio que requer dedicação nas práticas institucionais, para que ocorra a transformação que vemos nos livros, nas leis, nos decretos, nos debates acadêmicos e políticos, fazendo com que a inclusão não seja um pensamento flutuante, abstrato, vazio, entre autores/as e políticas educacionais.

Esse diálogo encontra respaldo nas reflexões de John Rawls (2002), para quem a redução das desigualdades e a garantia de iguais condições de participação acontece se as instituições tiverem suficientemente estruturadas. Faz alusão à educação, o pensamento de Rawls, e permite afirmar que a inclusão escolar é responsabilidade de todas as pessoas, de toda sociedade, de todas as instituições, cada uma naquilo que lhe cabe, destacando o papel do Estado como provedor de políticas públicas e de recursos para que gestores/as e professores/as possam se comprometer com a equidade. A inclusão escolar não é questão de compaixão, mas resultado de um conjunto de políticas sociais e educacionais que influenciam diretamente no âmbito da educação e nas desigualdades que historicamente nela refletem. Nessa perspectiva, Fernandes e Duarte (2020) afirmam que ao longo do tempo os discursos acerca da inclusão parecem promessas normativas. No entanto, deparamo-nos com realidades muito diferentes nas escolas, implicando sempre divergência entre o legal, o ideal e o real.

A literatura nos parece clara ao tratar a inclusão como algo complexo. Sua efetivação é diária e depende de determinados critérios, que são essenciais, como a formação continuada de professores/as, manutenção da infraestrutura das escolas, gestão educacional e a participação da comunidade. A esse respeito, Batista e Cardoso (2020) asseveram que o enfrentamento a esses e outros desafios existentes na educação inclusiva requer de professores/as, do Estado, dos governos, a reestruturação das práticas pedagógicas, considerando as especificidades de cada aluno/a que acessar a sua sala de aula e que, talvez, ainda não a acessou por vários motivos sociais, econômicos, políticos e culturais. A permanência e a possibilidade de sucesso de estudantes das classes inclusivas, de pessoas com deficiência, dependem, dentre outros fatores, das estratégias de ensino que as instituições, a comunidade, o Estado, docentes e escolas estiverem dispostos e com condições de aplicar.

A compreensão de que os movimentos de inclusão, na prática, carecem de conhecer em profundidade as políticas públicas que legislam todo o sistema educacional, e, como

argumentam Coutinho et al. (2023), é muito importante, pois, são elas que orientam e orientarão a materialidade da inclusão nas escolas e a eficácia de todo o processo que passa pelo suporte necessário, conforme mencionam Batista e Cardoso (2020). Em se tratando do estado de Mato Grosso, os avanços normativos já são sinais de boa vontade e de preocupação com a inclusão escolar de alunos/as com deficiência. No entanto, os desafios também avançam em relação à implementação das políticas públicas inclusivas.

Na análise de Martins (2020), mesmo diante dos esforços, a realidade da inclusão ainda é permeada de problemas, cuja permanência distancia as políticas educacionais da realidade que se observa no cotidiano das escolas. Em algumas, a inclusão é como um sonho distante, uma possibilidade que caminha a passos lentos. Tenta-se, mas nem sempre se consegue êxito na implementação das normativas. É preciso que a comunidade escolar saiba que a inclusão escolar é uma questão política, mas, também é social, pois o assunto sobre diversidade, das diferenças, das deficiências é visto por todas as pessoas – talvez não ainda com o sentido, a intensidade, a clareza, com que se deseja –, então, que seja levado a conhecimento público o que interfere na educação inclusiva. Na ótica de Rigo (2022) a questão da diversidade e da inclusão é repleto de narrativas que nem sempre contribuem para a efetivação do que propõem as normativas, o direito à educação para todos e todas, como garante a CF de 1988.

Parece que cabe recorrer ao alerta de quanto a romantização da inclusão escolar, cuja base legal apresenta a inclusão como um conjunto de elementos que colocados em prática tal como são, farão com que o sucesso do processo se concretize. É preciso observar as condições das escolas, dos/as gestores/as, do corpo docente, das famílias dos/as alunos/as, e sobretudo, de estudantes que têm deficiências. Rigo (2022), também expressa a necessidade de direcionar a atenção não somente para o que dizem as teorias e as normativas, mas, para a prática pedagógica, que exige do/a professor/a mais que uma proposta encantadora de planejamento e alguns recursos. É preciso o compromisso coletivo para transformar.

Lourenço et al. (2024) asseveram que, um dos elementos que mais distanciam o legal do real no processo de inclusão escolar, é a configuração de como a formação de professores/as – inicial e continuada – é pensada/constituída no Brasil; com lacunas, especialmente no preparo, na formação, de professores/as que estarão e outros/as que já estão em atividades com a inclusão em sala de aula. Para as práticas pedagógicas com essa demanda, os/as professores/as precisam se sentir e estar seguros/as, para desenvolver seus trabalhos de modo pedagógico. Na mesma linha de raciocínio, Souza Cunha, Silva Pereira e Alves Pereira (2021) expressam que os cursos de formação estão aquém do ideal, e da mesma forma, a discussão sobre educação inclusiva, estão distantes da prática real, dificultando a criação de estratégias de ensino por parte dos/as

professores/as. Para reverter esse quadro corroborado por Cunha, Pereira e Alves (2021), dentre as soluções, sugerem repensar os currículos e tornar a formação docente como um dos alicerces da inclusão escolar.

Lima e Silva (2018) expõem que os/as alunos/as com deficiência não podem se sentir perdidos/as, deslocados/as, num labirinto, onde o acolhimento não passa do acesso. Deparam-se com escolas sem a devida infraestrutura, sem todo o conjunto de elementos que podem prover a sua participação, de modo que seu desenvolvimento escolar fique apenas no sonho. Tais pensadores enfatizam que o trabalho do/a professor/a não pode ser solitário, carecendo de um esforço coletivo, de investimentos que lhe propiciaria favorecer o aprendizado, o crescimento, o conhecimento, as interações e relações. Nesse sentido, Mantoan (2010) reforça que o AEE não é um ensino complementar, mas parte desse processo de inclusão que precisa estar em sintonia com a sala de aula regular. Professores/as e recursos pedagógicos desses espaços de aprendizagem precisam estar entrelaçados, de modo que professores/as e especialistas, também gestores/as, trabalhem em conjunto, com políticas públicas, com os documentos e haja demandas, envolvimento, participação.

Esse debate nos remete a refletir que a inclusão de alunos/as com deficiência nas escolas regulares, conforme concordam Delevati (2021) e Bezerra (2021), ainda enfrenta desafios de ordem estrutural e política, que impedem o cumprimento dos direitos previstos na lei. E no estado de Mato Grosso, as barreiras e desafios precisam ser reconhecidas para que seja possível buscar alternativas que contribuam na superação das desigualdades e na promoção da inclusão que abrace a todos/as os/as alunos/as.

A criação de políticas como a Política Estadual de Educação Especial, Lei nº 11.689/2022, e as diretrizes da SEDUC/MT afirma um compromisso institucional, com um sistema educacional inclusivo. Acerca disso, Martins (2020) discute que, na prática, a realidade é diferente; há dificuldades em cada um dos pilares da inclusão. Costa, Souza e Xavier Filho (2024) pesquisaram a realidade em Mato Grosso e concordam que a inclusão escolar tem e vem apresentando diversas limitações, a começar pela falta de investimentos. Apontam que o destino do/a aluno/a que precisa da inclusão escolar, apesar de ter uma base legal robusta, precisa de ações concretas. Dessa forma, para compreender a inclusão em Mato Grosso, é preciso desenvolver um olhar voltado às especificidades da região bem como os desafios enfrentados e, assim, contar com uma política que ensine a *sair do papel* até chegar às condições efetivas de qualidade pedagógica humanista e científico-intelectual que tenham sentido para quem nelas atua e para quem delas usufrui.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo de nossa investigação se concentrou na análise da retórica da inclusão presente na legislação da Unidade Federativa de Mato Grosso, contextualizada entre os processos idealizados e a complexa realidade da prática pedagógica diária. Partindo dessa premissa, investigamos a forma como os discursos normativos elaboram significados acerca da inclusão escolar, bem como o alcance em que essas construções dialogam ou divergem das realidades observadas no espaço escolar.

Considerando o delineamento teórico-metodológico utilizado, que compreendeu a análise documental, a revisão sistemática da literatura e a abordagem autoetnográfica, constatamos o cumprimento dos objetivos estabelecidos. Este processo demonstrou a persistência de conflitos significativos entre o marco legal vigente e a concretização das práticas inclusivas no contexto analisado, a saber, as políticas públicas emanadas de Mato Grosso, a escola, a sala de aula, as relações e condições formativas e materiais, pedagógicas e de participação familiar, comunitária e de indivíduos da escola.

No que se refere à questão de investigação que subsidiou nosso estudo, focado na inquietação da construção da retórica da inclusão na legislação e suas subdivisões ou reestruturações para a prática pedagógica, os achados sugerem que a inclusão escolar tem sido configurada, em grande parte, como uma iniciativa discursiva caracterizada por uma gama de idealizações. A legislação em questão, quando examinada em relação a referenciais normativos nacionais e internacionais, articula consistentemente princípios de defesa de direitos, equidade e promoção da diversidade. Esses horizontes, apesar de sua importância, não têm sido suportados por normas operacionais bem definidas que guiem sua implementação no dia a dia das escolas. Promovem, então, lacunas entre as diretrizes normativas das políticas públicas e a realidade da prática educacional. As políticas públicas devem progredir para além de simples declarações, integrando ações efetivas para sua execução, acompanhamento e análise contínua das iniciativas inclusivas nas instituições de ensino, o que requer, por exemplo, a criação de programas permanentes de formação continuada para professores/as, alinhados às necessidades específicas do ambiente escolar, desprendidos de modelos genéricos e sem relação com a realidade.

É fundamental promover o fortalecimento de equipes interdisciplinares nas instituições de ensino, envolvendo a atuação ativa de psicólogos/as, psicopedagogos/as e profissionais especializados/as em educação inclusiva, para assim, dividir a responsabilidade pela inclusão, que, por sua vez, está desigualmente concentrada na prática pedagógica do/a professor/a

responsável pela turma. Na mesma perspectiva, é importante a obtenção de recursos financeiros apropriados, atrelados a objetivos concretos de inclusão, garantindo fundos para a adaptação dos currículos, compra de tecnologias de apoio, aprimoramento da infraestrutura das escolas e expansão do AEE. Na ausência dessa sustentação material, a inclusão corre o risco de continuar sendo apenas um conceito teórico. É preciso ressaltar a relevância de estabelecer ambientes institucionais que promovam a escuta e a participação efetiva de professores/as, alunos/as e familiares na formulação e avaliação das políticas públicas para garantir que elas sejam desenvolvidas com base em vivências reais, que tenham condições reais de contribuir para a criação de políticas que sejam mais adequadas ao contexto, interativas e viáveis.

Nosso estudo indica que lidar com a romantização da inclusão requer o desenvolvimento de uma cultura organizacional que valorize a reflexão crítica, na qual a legislação seja vista como o primeiro elemento na implementação de uma educação inclusiva, admitindo assim, que existem desafios. Nessa ótica, é preciso proporcionar condições adequadas para o trabalho e fomentar uma conexão constante entre o que é falado, a prática pedagógica e as políticas sociais.

A análise do percurso histórico e das políticas educacionais internacionais, nacionais e estaduais nos possibilitou compreender que a educação inclusiva é resultado de um processo social, político e cultural que se encontra em contínuo aperfeiçoamento e com grandes entraves que envolvem, como debatido no texto dissertativo, âmbitos político-pedagógicos, socioeconômicos, de ação e de reflexão e, de relacionamentos e condições de trabalho, além do formativo de docentes. Os progressos legislativos são perceptíveis e denotam alcances importantes no que diz respeito ao reconhecimento dos direitos próprios aos/as alunos/as com deficiência. Entretanto, reconhecemos que os resultados obtidos por meio da pesquisa indicam que esses avanços não se refletem diretamente em uma transformação das práticas pedagógicas.

Deparamo-nos com desafios estruturais persistentes que dificultam a efetivação da inclusão no ambiente educacional. Notadamente, elementos básicos da inclusão, como a precariedade da infraestrutura escolar, a insuficiência de recursos pedagógicos e tecnológicos disponíveis, bem como limitações na formação continuada de professores/as. São fatores que representam barreiras significativas para a plena implementação de práticas inclusivas nas instituições de ensino. No estado de Mato Grosso, essa contradição entre a legislação, as teorias e a prática constatada na literatura analisada se revelaram particularmente marcante. É nesse sentido que concebemos e debatemos a distância entre a retórica, a idealização, o discurso vazio da legislação e das gestões da rede estadual e políticas da Unidade Federativa, e a efetividade da educação inclusiva no mundo da escola, nas salas inclusivas, nas salas de atendimento educacional especializado.

Vimos que existe uma estrutura normativa que se alinha às diretrizes nacionais, incorporando políticas estaduais específicas para a educação especial. Contudo, a concretização dessas propostas enfrenta desafios consideráveis. A análise dos dados, proveniente de literatura especializada e documentos institucionais, indica que a inclusão escolar é frequentemente caracterizada por desigualdades e condições inadequadas, ou, no mínimo, insignificante, que pouca diferença pedagógico-educativa, humanista e científica, representa no processo. Este cenário é real e parece tratar quase que especificamente da dedicação individual e colaborativa de profissionais da educação.

Dessa forma, nossa investigação evidencia que a eficácia das políticas públicas está intrinsecamente ligada às condições funcionais para a sua implementação, o que reforça a importância de investimentos estruturais contínuos e de uma gestão educacional caracterizada por uma maior organização, ampliação da participação docente na construção das políticas públicas para a educação especial e, ampliando a compreensão, não ser diferente para a educação, o ensino, regular. Uma das principais constatações refere-se à relevância própria da formação de educadores/as no avanço da educação inclusiva. A análise demonstrou que a formação inicial não capacita os/as professores/as de forma integral para conduzir a diversidade em sala de aula. Conseqüentemente, a formação continuada assume um papel ainda mais relevante na complementação dessas competências.

É imprescindível que a formação transcenda a simples execução de atividades isoladas. Em vez disso, ela deve ser concebida como um processo contínuo, caracterizado pela profundidade crítica, pela capacidade de reflexão e pela relação com o contexto educacional em que se insere. A partir dessa análise, compreendemos que a formação de professores/as constitui um requisito essencial para a concretização de práticas inclusivas, necessitando, portanto, de integração de políticas públicas e de intersetorialidade.

Outro aspecto que também está relacionado e precisamos considerar, é a questão da individualização da responsabilidade pela inclusão, processo que tende a ser atribuído quase que somente a professores/as. A análise, em particular no diálogo que estabelecemos no capítulo 4, sugere que os discursos fundamentados em deveres, princípios e normas de condutas morais, como o acolhimento e a solidariedade, sua relevância inegável, podem, de maneira despreziosa, atenuar a natureza estrutural dos desafios da inclusão. Essa perspectiva também tende a transferir a responsabilidade pela superação de deficiências institucionais para o/a professor/a. Nossa pesquisa confirma que a inclusão escolar constitui não um gesto de benevolência – a romantização –, mas um direito essencial que demanda responsabilidade coletiva articulada entre o Estado, a instituição de ensino, a família e o conjunto da sociedade.

A inserção da autoetnografia como uma estrutura metodológica, nos permitiu aprofundar a análise e compreender que a interpretação da legislação não se manifesta de maneira imparcial, sendo influenciada pela vivência concreta daqueles e daquelas que atuam no contexto escolar: gestores/as, professores/as e especialista da inclusão. A experiência profissional como PAPE proporcionou uma oportunidade de reexaminar criticamente os discursos normativos. Essa análise, fundamentada nas práticas diárias, indicou que os processos de inclusão frequentemente se configuram por meio de improvisações, adaptações e negociações contínuas. Esta dimensão ressalta que o desempenho de professores/as, na perspectiva inclusiva, não se restringe ao domínio técnico, mas requer igualmente sensibilidade, criatividade e apoio institucional, estatal e de toda sociedade.

A integração metodológica da análise documental com a revisão sistemática da literatura demonstrou-se eficaz para compreendermos a inclusão como um discurso teórico, permeado por desafios, interesses divergentes e contradições. A elaboração do *corpus*, fundamentada em critérios teóricos e analíticos, nos possibilitou a identificação de regularidades e contradições na produção acadêmica. Reconhecemos que os achados corroboram a hipótese de uma desarticulação entre a base legal e a sua efetiva aplicação na educação inclusiva. Nessa perspectiva, nossa pesquisa oferece uma contribuição ao evidenciar que a inclusão, conforme apresentada nos documentos normativos, frequentemente assume uma dimensão idealizada, romantizada. Portanto, é importante uma leitura e reflexão crítica da realidade concreta das escolas, não para romantizar, idealizar e ancorar análises na legislação apenas, mas para conhecer a realidade, o contexto, as condições. Aí, cremos, há possibilidades de repensar a ação docente, escolar, pedagógico-educacional e social da educação inclusiva.

No contexto analisado, propusemos uma análise crítica da legislação educacional estadual, com o objetivo de ir além da retórica – idealização, romantização – repetidamente associada ao conceito de inclusão na Unidade Federativa de Mato Grosso. Ao examinarmos a lógica entre as diretrizes estabelecidas e a experiência prática, nosso estudo pode contribuir para o avanço do campo educacional, porque fornece elementos que podem incentivar a crítica, a análise e o desenvolvimento de políticas públicas de educação, visando a sua maior adequação contextual, realismo e eficácia. Confirmamos assim que a concretização de uma educação inclusiva demanda a articulação entre o discurso formal e a prática pedagógica, bem como entre as diretrizes normativas e as condições materiais disponíveis. Reiteramos que haja coerência entre os direitos legalmente garantidos e as experiências de vida escolar dos/as alunos/as com deficiência.

Sobre as limitações da pesquisa, é importante reconhecermos que o foco principal foi na análise documental e bibliográfica, de modo crítico-analítico, o que significa que ela não refletiu de forma direta todas as experiências escolares de Mato Grosso. Para futuros estudos, recomendamos aprofundar investigações de campo, que possam captar de perto as práticas pedagógicas inclusivas e ouvir as pessoas envolvidas nesse processo. Assim, podemos entender que a educação inclusiva, como está prevista na legislação, ainda é um projeto em construção. Apesar dos avanços importantes, ela também enfrenta limites e contradições. Para além de uma visão idealizada da inclusão, é fundamental reconhecer sua complexidade e investir em políticas públicas que levem em conta as particularidades de cada região, as condições materiais das escolas e a formação de profissionais da educação.

A análise também evidencia que superar a distância entre o legal e o real exige fortalecer uma cultura institucional mais inclusiva, que vá além dos documentos oficiais, da legislação, e refletir as relações diárias dentro da escola e no âmbito social, comunitário. Isso significa criar ambientes escolares que reconheçam a diversidade como uma parte fundamental do processo de aprendizagem, e não uma exceção que precisa ser gerenciada. Para isso, é importante revisar conceitos, reorganizar práticas pedagógicas e contar com o compromisso de toda a comunidade escolar na construção de uma escola que acolha e ensine a todos/as de maneira igualitária, equitativa.

Não menos importante é a necessidade de uma maior integração entre as políticas públicas voltadas à educação e outras áreas sociais, pois, os obstáculos enfrentados pelos/as alunos/as da educação especial não se restringem ao espaço escolar, envolvem questões que demandam ações integradas para promover transformações reais, efetivas, individuais e coletivas na vida de quem está envolvido/as com a educação inclusiva, de modo especial, no contexto do estado de Mato Grosso. Importante também valorizar o trabalho em equipe nas escolas. Professores/as da sala de ensino regular em diálogo constante com profissionais do AEE, gestores/as e comunidade escolar, podem contribuir na criação de uma abordagem mais unificada, crítica, consciente, política e educativa para a educação inclusiva.

A inclusão é um esforço coletivo de educadores/as e especialistas que precisam dialogar, planejar e compartilhar entre si, com a legislação, as normas, os indivíduos envolvidos diretamente e no círculo ampliado. Por isso, consideramos imprescindível prestar atenção ao que os/as alunos/as com deficiência e suas famílias têm a dizer – e, também, os/as professores/as – para construir uma educação mais inclusiva ou efetivamente inclusiva, que rompa com as retóricas, os discursos vazios e os textos das leis e se radique no cotidiano das escolas.

Precisamos considerar as experiências, necessidades, e como estudantes, famílias e professores/as veem as coisas, as relações, os processos, as pessoas e as necessidades, ao planejar e colocar métodos de ensino em ação para diminuir a distância entre o legal, o ideal e o real. Fazer da educação inclusiva uma realidade no Mato Grosso depende de reflexão, avaliação e reconstrução contínuas de nossa educação.

Nossa pesquisa mostra que lidar com uma questão complexa sugere alguns caminhos promissores, como promover a formação continuada dos/as professores/as, aumentar o número de especialistas, investir na melhoria da infraestrutura escolar e concretizar estratégias públicas coerentes. Concluimos, então, sem fechar questão e apresentar prescrições definitivas, que é preciso garantir que a inclusão não seja apenas um sonho, mas algo em que trabalhamos ativamente todos os dias, para que todos/as tenham uma oportunidade de crescer intelectual, social e pessoalmente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lais Hilário et al. Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

ANJOS, Hildete Pereira dos; ANDRADE, Emmanuele Pereira de; PEREIRA, Mirian Rosa. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 116-129, 2009.

ARISTÓTELES. **Ética à Nicômaco**. Petrópolis-RS: Vozes, 2024.

BATISTA, Leticia Alves; CARDOSO, Maykon Dhones de Oliveira. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 44, 17 de novembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-e-percepcoes-na-contemporaneidade>. Acesso em 8 set. 2024.

BATISTA, Tatiana Lemes Araújo. **Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil: desafios da educação inclusiva**. 165 f., 2021. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2021.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e24342, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.24342. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24342>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BOHRER, Ana Paula Copetti. **Práticas de inclusão de estudantes com deficiência no ensino médio integrado ao técnico no estado de Mato Grosso**. 147 f., 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2023.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BRASIL. Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 nov. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível no endereço: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em junho de 2025.

BRASIL. **Lei n.13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BUENO, Larissa Ribeiro. Práticas inclusivas nas escolas do município de Sinop. **Eventos Pedagógicos**, v. 10, n. 1, p. 350-361, 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Novo Plano de Educação institui metas para a educação brasileira até 2034. **Agência Câmara de Notícias**, 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1077593-novo-plano-de-educacao-institui-metas-para-a-educacao-brasileira-ate-2034/#:~:text=O%20projeto%20do%20novo%20Plano,e%20funcionamento%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica>. Acesso em: 3 jul. 2024.

CARVALHO MASCARO, Cristina Angélica Aquino. Políticas e práticas de inclusão escolar: um diálogo necessário. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 19, n. 1, p. 33-55, 2013.

CASTELAR, Wully Altieri de Souza. **Educandos com transtorno do espectro autista em escolas públicas municipais no norte do paraná**: desafios na efetiva   das políticas inclusivas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Paraná, Paranva , 2023.

COSTA, Djalma Silva da. **Adaptação curricular para a inclusão do aluno com deficiência: contribuições da psicopedagogia**. 67 f. Monografia (bacharel em Psicopedagogia) – Universidade Federal do Paraíba. João Pessoa, 2014.

COSTA, Joyce L via Sousa da Silva, SOUZA, Taline Alves Fonseca de Souza, XAVIER FILHO, Pedro. A inclusão de crianças com deficiências em mato grosso: políticas públicas, desafios e soluções na educação. *In: Encontro Latino Americano de Iniciação Científica*, 28; Encontro Latino Americano de Pós-Graduação, 24; Encontro de Iniciação   Docência, 14., 2024. **Anais [...]**. São José dos Campos, 2024.

COUTINHO, Aline Armond. *et al.* Políticas públicas como instrumento de inclusão escolar: um olhar a partir da execução do estado. **Revista Transformar**, v. 17, n. 1, p. 219-235, 2023.

DE LIRA, Kalline Flávia Silva. Inclusão das pessoas com deficiência: reflexões a partir da educação em direitos humanos. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 10, n. 3, 2020.

DE S , Ruth Nely Alves. Dificuldades de aprendizagem em linguagem e inclusão: discursos docentes. **Revista Científica FESA**, v. 1, n. 10, p. 75-92, 2022.

DELEVATI, Aline de Castro. **A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2007-2018): desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021.

DERMEVAL, Diego; COELHO, Jorge A. P. de M.; BITTENCOURT, Ig I. **Mapeamento sistemático e revisão sistemática da literatura em informática na educação**. JAQUES, P. A.; DORSA, Arlinda Cantero. O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos. **Interações (Campo Grande)**, v. 21, p. 681-683, 2020.

ECHER, Isabel Cristina. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **Revista gaúcha de enfermagem**. Porto Alegre. Vol. 22, n. 2 (jul. 2001), p. 5-20, 2001.

FERNANDES, Preciosa; DUARTE, Ana Maria Tavares. Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência no Brasil: construindo pontes entre discursos políticos e discursos teórico-curriculares. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 514–535, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp514-535. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9766>. Acesso em: 12 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2018.

FUMEGALLI, Rita de Cassia de Avila. **Inclusão escolar**: o desafio de uma educação para todos? Monografia (Especialização em Educação especial: Deficiência Mental e Transtorno e Dificuldades de Aprendizagem) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ. Ijuí, 2012.

GALLERT, Claudia; PERTILE, Eliane Brunetto. Decreto nº 10.502/2020: a “nova” política de Educação Especial. **Revista de Educação Pública**, v. 31, 2022.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p.57-73, set.2019/fev. 2020.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e serviços de saúde**, v. 23, n. 1, p. 183-184, 2014.

GONÇALVES, Carla Roberta da Silva. **Educação inclusiva no ensino regular**: desafios aos docentes que atuam junto a estudantes com deficiência. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2022.

GRANT, Maria J.; BOOTH, Andrew. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. **Health information & libraries journal**, v. 26, n. 2, p. 91-108, 2009.

GREENHALGH, Trisha. **Como ler um artigo**: noções básicas de medicina e saúde baseadas em evidências. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

HASHIZUME, Cristina Miyuki. MEC-Brasil, decreto 10.502. Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, de 30 de setembro de 2020. Brasília: MEC, 2020. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 56, p. e18627, 2021. DOI: 10.5585/eccos.n56.18627. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/18627>. Acesso em: 12 jun. 2025.

HENNING, Paula Corrêa; LOCKMANN, Kamila. Discursos da inclusão escolar: Modos de moralizar, modos de humanizar. **Rev. Diálogo Educ**, p. 541-556, 2013.

HIGGINS, Julian P. T.; GREEN, Sally. Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions (Version 5.1.0). **BMJ**, 2011, 343:d5928 doi: 10.1136/bmj.d5928.

KITCHENHAM, Barbara. Procedures for performing systematic reviews. **Keele, UK, Keele University**, v. 33, n. 2004, p. 1-26, 2004.

LIMA, Carlos A.; SILVA, Maria J. **Infraestrutura e Inclusão Escolar**: Análise Crítica. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.

LIMA, Lucelia Mateus; MANJINSKI, Everson; GOMES, Barbara. Inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior: entre o real e o ideal da prática inclusiva. **Fac. Sant’Ana em**

Revista, Ponta Grossa, v. 8, p. 49 -60, 1, 1. Sem. 2024 Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/index>. Acesso em 22 dez. 2024.

LINHART, Jan; BATISTA, Maria Nilda Faustina; FELIX, Iranilza Cinesio Gomes; SILVA, Paulo Roberto Palhano. Auto-etnografia colaborativa entre os Potiguara e a capacitação de intelectuais orgânicos. 2017. *In: Anais do Seminário do Núcleo de Extensão Multidisciplinar para o Desenvolvimento Rural*, 2017. Anais eletrônicos..., Galoá, 2017. Disponível em: <https://proceedings.science/nemdr/trabalhos/auto-etnografia-colaborativa-entre-os-potiguara-e-a-capacitacao-de-intelectuais-2?lang=pt-br>. Acesso em: 24 fev. 2026.

LOPES, Eliana de Jesus; BOUZON, Marina; CARNEIRO NETO, Manoel de Castro. **Revisão sistemática: tendências e desafios jurídicos contemporâneos**. Sobral, 2024.

LOPES, Marili Moreira. **Práticas inclusivas na educação do campo: desafios e perspectivas da formação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Paraná, Paranvaí, 2022.

LOURENÇO, Eliana Maria da Silva Madeira *et al.* O papel da formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência: um estudo qualitativo. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 3, 2024. e3450. <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n3-219>.

MACIEL, Carina Elisabeth. Discurso de inclusão e política educacional: uma palavra, diferentes sentidos. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 15, n. 30, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

MARQUES, Ana Farvlaine Oliveira. **“Ela atrapalhava o aprendizado dos outros”**: os deslocamentos das políticas públicas de educação inclusiva e os processos de in/exclusão na escola comum. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2023.

MARQUEZAN, Reinoldo. A constituição do corpus de pesquisa. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 33, enero-abril, 2009, p. 97-110. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313128951008.pdf>

MARTINS, Carmeci Maria. O percurso da educação inclusiva e suas perspectivas no estado de Mato Grosso. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, v. 12, n. 2, p. 202-217, 2020.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. Políticas e práticas de inclusão escolar: um diálogo necessário. **Revista da Faculdade de Educação, [S. l.]**, v. 19, n. 1, p. 33–55, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3999>.

MATO GROSSO. **Lei nº 11.689**, de 15 de março de 2022. Institui a Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida no âmbito do Estado de Mato Grosso e dá outras providências. Cuiabá, 2022.

MATO GROSSO. Ministério Público do Estado de Mato Grosso. **Educação inclusiva segue sendo desafio para professores e escolas em 2025**. Ministério Público, 2025. Disponível em: <https://www.mpmt.mp.br/portalcdo/news/1013/152740/educacao-inclusiva-segue-sendo-desafio-para-professores-e-escolas-em-2025/875>. Acesso em: 19 maio 2025.

MATO GROSSO. SEDUC. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso.** Educação Infantil. Mato Grosso: 2018. Baixado de: https://drive.google.com/file/d/1e5kVi-RChfo5Zrt0r_Zf6SdliQ3YgILL/view.

MIRANDA, Fabiana Darc. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, Manaus, v. 2, n. 3, jan./jun. 2019

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2012.

MOREIRA, Karine Laura Carvalho. **O transtorno da discalculia e o ensino da matemática.** 72 f., 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal De Mato Grosso, Cuiabá, 2023.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Nações Unidas Brasil.** Objetivos de desenvolvimento sustentável, 2024. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 3 jul. 2014.

ONU BRASIL. Organização das Nações Unidas do Brasil. **Agenda 2030.** 2015. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/hotsites/agenda-2030/>. Acesso em: 2 set. 2024.

PACHECO, P.; CZEKALSKI, E. A.; TASSA, K. O. M. E., CRUZ, G. DE C. Educação Inclusiva: um diálogo com a Educação Básica a partir do Ciclo de Políticas. **Revista Educação Especial**, 32, e46/ p. 1–16, 2019. <https://doi.org/10.5902/1984686X31781>.

PAPIM, Angelo Antonio. Puzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzi.; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça.; SILVA, Glaciélma de Fátima da (Orgs.). **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas.** Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

PEREIRA, Claudia de Matos. **Educação inclusiva: a realidade verificada em uma escola de educação inclusiva de São Bernardo do Campo.** 232 f., 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2023.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RESENDE, Tarcísio Renan Pereira Sousa; SILVA, Lidiane Almeida da; SOUZA, Igor Araújo de. A educação inclusiva no contexto educacional do estado de mato grosso In: Congresso Nacional de Educação, 3., **Anais [...]**. Rio Grande do Norte, 2016.

RIBEIRO, Solange Lucas; DUBOC, Maria José Oliveira; PORTO, Klayton Santana. Docência no Ensino Superior em tempos de inclusão educacional: um convite à reflexão. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 10, n. 2, 2020.

RIGO, Neusete Machado. Diferença e Diversidade no discurso da Inclusão Escolar. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 999-1021, jul./set. 2022.

ROCHA, Márcia S. **O processo de inclusão na percepção do docente do ensino regular e especial.** Monografia (bacharel em Psicologia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2000.

RODRIGUES, Airton. **O Estágio na Pedagogia: Narrativas de Experiências e Vivências na Educação Inclusiva**. Appris Editora, 2022.

ROLIM, Andressa Rafaela Angeli. **Inclusão: vamos romantizar menos e praticar mais**. 1.ed. – Campo Grande, MS: Editora Inovar, 2024. 151 p.; PDF.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Costa. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SANTOS, Nadine Silva dos. **A profanação dos discursos inclusivos nas políticas educacionais contemporâneas**. 124 f., 2021 (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande Sul, Porto Alegre, 2021.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural - Revista de Ciências Sociais**, v. 24, n. 1, 2017, Jan.-Jun., p. 214-241. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

SCHAFFER, Gabrieli; CASSOL, Claudinei Vicente. Educação enquanto sabedoria de vida para todos e todas: dimensão sociopolítica. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen – RS, v. 24, n. 3, p. 17-35, set./dez. 2023.

SILVA, Caren Daiane da. **Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Caxias do Sul: das normativas a formação de professores do Atendimento Educacional Especializado**. 2023. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2023.

SILVA, Denise Gama da. **Das políticas educacionais inclusivas às práticas pedagógicas docentes no município de rio branco/acre**. 124 f., 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2021.

SILVA, Deziane Costa da; MIGUEL, Joelson Rodrigues. Práticas Pedagógicas Inclusivas no Âmbito Escolar. **Id on Line Rev. Mult. Psic.**, v. 14, n. 51 p. 880-894, Jul/2020 - ISSN 1981-1179. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 22 ago. 2024.

SILVA, Elizabeth da. Inclusão escolar – como os alunos do ensino regular encaram este novo amigo. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar em Educação. 5., 2009. **Anais [...]**. Londrina, 2009.

SILVA, J. F. L. e; SILVA, L. G. da; SILVA, R. dos S.; PARENTES, M. D. da S. Um olhar sobre a educação inclusiva no PNE 2014-2024: desafios e perspectivas. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1–14, 2020. DOI: 10.47149/pemo.v2i1.3514. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3514>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SILVA, Suzana Ferreira. **Educação inclusiva: desafios para o professor de matemática da educação básica**. 103 f., 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Paranaíba, 2021.

SIQUEIRA, S.; BITTENCOURT, I.; PIMENTEL, M. (Org.) **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Abordagem Quantitativa**. Porto Alegre: SBC, 2020.

SOUZA CUNHA, Jáisse Mendes; SILVA PEREIRA, Luciano da; ALVES PEREIRA, Cláudio. Discussões sobre a educação inclusiva nos espaços dos cursos de formação inicial e continuada de professores. **Revista Prática Docente**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. e016, 2021. DOI: 10.23926/RPD.2021.v 6.n1.e016.id1096. Disponível em:

<https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/379>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SOUZA, Juliana dos Anjos de. **A política de educação especial no Brasil entre os anos 1994 e 2016: desafios e perspectivas de garantia do direito à educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021.

SOUZA, Ritchelle Teixeira de. **Inclusão e permanência escolar das pessoas com deficiência: da legislação pertinente à prática efetiva, nas escolas da zona urbana, do município de Itaperuna-RJ**. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2029.

STEIN, Ernildo. **Dialética e Hermenêutica: uma controvérsia sobre o método em Filosofia**. *In.*: Síntese Revista de Filosofia, v. 10, n. 29, p. 21-48, 1983, disponível no endereço: <http://periodicos.faje.edu.br/index.php/Sintese/issue/view/184>, acesso em 18/01/2026.

STRUMIELLO, Lisiane Flores de Oliveira. **Um olhar discursivo sobre a inclusão escolar**. 106 f., 2019. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento e Sociedade) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2019.

TRANFIELD, David; DENYER, David; SMART, Palminder. Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. **British journal of management**, v. 14, n. 3, p. 207-222, 2003.

TREVISAN, Fernanda. **Educação inclusiva em tempos de pandemia**. 136 f., 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 6 jan. 2025.

VERONESE, Marília Veríssimo. Práticas institucionais. *In.*: RIVERO, N. E. E. (org). **Psicologia social: estratégias, políticas e implicações** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 103- 110. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/gbqz7/pdf/rivero-9788599662861-11.pdf>

VIANA, Beatriz Pinto; WESCHENFELDER, Viviane Inês. Desigualdade e inclusão no ensino médio: uma análise histórica da educação em MATO GROSSO. **Revista Campo da História**, v. 10, n. 1, p. e342-e342, 2025.

VIEIRA, Ariádine Marques. **A concepção de homem na BNCC: impactos para a educação especial na perspectiva inclusiva**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – Área de Concentração: Educação Inclusiva) – Universidade Estadual do Paraná. Paranavaí, 2022.

ZAVAREZE, Taís Evangelho. A construção histórico cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão. **Psicologia. PT: o portal dos psicólogos, Portugal**, v. 1, n. 1, 2009.