

POLÍTICAS PÚBLICAS E ESTAGIÁRIOS DE APOIO: ENTRE A LEGISLAÇÃO E A REALIDADE ESCOLAR DE OLINDA-PE

Leandra Fabiana Barbosa dos Santos¹
Diogenes José Gusmão Coutinho²

RESUMO: A inclusão escolar de pessoas com deficiência ainda é um dos grandes desafios do nosso tempo, mas também representa uma das maiores conquistas da educação no Brasil. Desde a década de 1970, com a Lei nº 5.692/71, e principalmente após a Constituição Federal de 1988, o direito à educação passou a ser reconhecido como um direito social garantido a todos. A inclusão escolar, no Brasil, se apoia em documentos que foram marcando nossa história. Do cenário internacional, temos a *Declaração de Salamanca* (1994). Já nas leis nacionais, aparecem a LDB (Lei nº 9.394/96), as *Diretrizes Nacionais de 2001*, a *Política Nacional de Educação Especial de 2008* e a *Lei Brasileira de Inclusão* (2015). Todas elas reforçam a ideia de uma escola inclusiva, construída na equidade, no respeito às diferenças e na garantia do acesso à aprendizagem. Apesar desses avanços normativos, a realidade das escolas públicas brasileiras ainda revela desafios quanto à efetiva implementação das políticas inclusivas. No município de Olinda-PE, a função de apoio aos estudantes com deficiência tem sido exercida, em grande parte, por estagiários de nível médio ou superior, que desempenham papel relevante na mediação pedagógica e social. Entretanto, para que essa atuação se concretize de maneira qualitativa, é necessário que esses profissionais recebam direcionamento prévio sobre suas atribuições, além de uma formação que ajude no acompanhamento contínuo do aluno, no trabalho conjunto com o professor regente e, quando houver, com a professora do AEE na sala de recursos. Cabe destacar que nem todas as escolas do município dispõem dessa estrutura; logo, a integração entre estagiário, professor e família torna-se ainda mais essencial para fortalecer o processo inclusivo e garantir maior clareza sobre o papel desempenhado por esses profissionais em formação. Autores como Mantoan (2003), Mendes (2006) e Carvalho (2013) destacam que a efetividade da inclusão depende não apenas da matrícula, mas da construção de práticas pedagógicas que assegurem participação, permanência e aprendizagem significativa. Sasaki (2009) comprehende a inclusão como um processo social contínuo, que demanda investimento em formação profissional e transformação cultural. Glat e Pletsch (2012), por sua vez, enfatizam que o sucesso da política inclusiva está diretamente relacionado ao preparo dos educadores e ao suporte oferecido pelas redes de ensino. Dessa forma, o presente artigo, de caráter bibliográfico e documental, tem como objetivo analisar os principais marcos legais e referenciais teóricos que norteiam a inclusão escolar no Brasil, confrontando-os com a realidade vivida pelos estagiários de apoio no município de Olinda. Busca-se, assim, apontar o quanto a realidade das escolas nem sempre acompanha o que está escrito na lei, ressaltando a necessidade de políticas públicas mais consistentes, de maior valorização profissional e de investimentos estruturais que assegurem uma educação verdadeiramente inclusiva.

3167

Palavras-chave: Inclusão escolar. Estagiários de apoio. Políticas públicas. Educação inclusiva. Legislação educacional.

¹Pós-Graduação em Gestão e Coordenação Pedagógica.

²PhD in Biology from UFPE. Coordenador do Curso de Ciências da Educação da Christian Business School. <https://orcid.org/0000-0002-9230-3409>.

ABSTRACT: The school inclusion of people with disabilities remains one of the greatest challenges of our time, but it also represents one of the most significant achievements of Brazilian education. Since the 1970s, with Law No. 5,692/71, and especially after the 1988 Federal Constitution, the right to education has been recognized as a social right guaranteed to all. This process is supported by documents that have shaped the path of inclusion: internationally, the Salamanca Statement (1994); and nationally, the LDB (Law No. 9,394/96), the National Guidelines for Special Education (2001), the National Policy on Special Education (2008), and the Brazilian Inclusion Law (2015). All reinforce the proposal of an inclusive school, grounded in equity, respect for diversity, and the guarantee of access to learning. Despite these normative advances, the reality of Brazilian public schools still shows obstacles to the effective implementation of inclusive policies. In the municipality of Olinda-PE, the support role for students with disabilities has largely been carried out by undergraduate or high school interns, who play an important role in pedagogical and social mediation. For this work to be carried out with quality, it is necessary that these professionals receive clear guidance about their responsibilities and have access to training that enables continuous student monitoring, in collaboration with the classroom teacher and, when present, the special education teacher (AEE) in resource rooms. It should be noted that not all schools in the municipality provide this structure, which makes the integration between intern, teacher, and family even more essential to strengthen the inclusion process and provide greater clarity about the role of these professionals in training. Authors such as Mantoan (2003), Mendes (2006), and Carvalho (2013) argue that the effectiveness of inclusion is not limited to enrollment, but depends on the creation of pedagogical practices that ensure participation, permanence, and meaningful learning. Sasaki (2009) understands inclusion as a continuous social process that requires investment in professional training and cultural change. Glat and Pletsch (2012), in turn, point out that the success of inclusive policies is directly linked to the preparation of educators and the support provided by school systems. Thus, this bibliographic and documentary article aims to analyze the main legal frameworks and theoretical references that sustain school inclusion in Brazil, relating them to the reality experienced by support interns in the municipality of Olinda. It seeks to show that the reality of schools does not always follow what is established in legislation, highlighting the urgency of more consistent public policies, professional recognition, and structural investments to ensure a truly inclusive education. 3168

Keywords: School inclusion. Support interns. Public policies. Inclusive education. Educational legislation.

INTRODUÇÃO

A educação é um direito essencial, reconhecido pela Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 205 destaca a importância de formar cidadãos de maneira integral, preparados para participar da vida social e também para o mundo do trabalho. Dentro dessa perspectiva, a inclusão escolar se afirma como um princípio necessário para que possamos construir um espaço social que valorize as diferenças, respeite os direitos de todos e promova oportunidades reais de aprendizagem. A presença de estudantes com deficiência nas escolas regulares não deve ser vista apenas como o ato formal da matrícula, mas como a efetiva garantia de participação, permanência e aprendizagem significativa, em sintonia com os valores de uma educação

inclusiva. A discussão sobre inclusão educacional não começou no Brasil e acompanha um movimento internacional que ganhou força com a Declaração de Salamanca (1994). Esse documento chamou atenção para a necessidade de escolas capazes de acolher todos os alunos, respeitando suas condições físicas, sensoriais, intelectuais e sociais. No cenário brasileiro, essa perspectiva passou a ter respaldo legal com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), que reafirmou o direito dos alunos ao atendimento educacional especializado e adequado às suas necessidades. Mais adiante, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) ampliaram esse horizonte, reforçando que a inclusão escolar deve se materializar em práticas pedagógicas colaborativas e em um compromisso efetivo com a equidade.

Embora os avanços legais e políticos sejam inegáveis, a realidade educacional brasileira ainda apresenta obstáculos significativos. O distanciamento entre o que está previsto nas políticas públicas e o que se concretiza no cotidiano das escolas revela-se em diferentes dimensões: ausência de recursos pedagógicos acessíveis, infraestrutura escolar insuficiente, escassez de materiais adaptados e carência de profissionais qualificados para atuar junto aos estudantes com deficiência. Nesse contexto, a figura do profissional de apoio assume relevância central, pois representa o elo entre aluno, professor e comunidade escolar. Contudo, em muitas redes, essa função é desempenhada por estagiários que, apesar de seu empenho, iniciam suas atividades sem formação específica, o que limita o potencial transformador de sua atuação. 3169

Em nível estadual, Pernambuco também tem avançado em normativas voltadas para a promoção da educação inclusiva. O Plano Estadual de Educação (2015–2025), por exemplo, apresenta metas relacionadas à universalização do acesso, à ampliação das salas de recursos multifuncionais e à ampliação das oportunidades de formação dos professores de para atuar com estudantes da educação especial. Além disso, a Secretaria de Educação do Estado tem buscado implementar programas de capacitação e parcerias voltadas à melhoria da inclusão escolar. Todavia, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que as diretrizes estaduais alcancem de forma concreta todos os municípios, garantindo não apenas a matrícula, mas o acompanhamento sistemático e de qualidade dos estudantes com deficiência.

No município de Olinda-PE, com exceção das escolas que possuem salas de recursos com professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a função de apoio aos alunos com deficiência é desempenhada majoritariamente por estagiários de nível médio ou superior. Embora sua presença seja fundamental para a mediação pedagógica e social, muitos desses

estagiários não recebem formação prévia específica ou acompanhamento continuado que os prepare para lidar com as múltiplas demandas da sala de aula inclusiva. Essa carência deixa claro que é indispensável criar políticas públicas eficazes, capazes de oferecer direcionamento sobre as atribuições dos estagiários, além de promover sua integração com o professor regente, com o AEE (quando existente) e com as famílias, em um trabalho colaborativo e articulado.

Justifica-se, portanto, a realização deste estudo, de caráter bibliográfico e documental, que busca analisar os principais marcos legais e referenciais teóricos que fundamentam a inclusão escolar no Brasil, confrontando-os com a realidade vivida pelos estagiários de apoio em Olinda. Ao situar a análise nos níveis nacional, estadual e municipal, pretende-se evidenciar a distância entre o ideal normativo e a prática cotidiana, ressaltando a importância de investimentos em formação inicial e continuada, acompanhamento pedagógico e valorização dos profissionais de apoio como parte indispensável da efetivação da educação inclusiva. Mais do que apontar limitações, este artigo propõe-se a contribuir para o fortalecimento do debate acadêmico e político, destacando a urgência de alinhar as legislações existentes às necessidades concretas das escolas e dos alunos com deficiência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E LEGAL

3170

1. Contexto histórico da inclusão escolar no Brasil (versão expandida)

A trajetória da educação de pessoas com deficiência no Brasil é marcada por profundas transformações, que acompanham as mudanças sociais, políticas e culturais do país. No período imperial, surgiram as primeiras instituições voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência, como o Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Essas iniciativas, embora pioneiros, tinham caráter essencialmente assistencialista e médico-reabilitador, reforçando a ideia de que a deficiência deveria ser tratada e corrigida antes que os sujeitos pudessem participar da vida social de maneira plena.

Durante grande parte do século XX, a educação especial no Brasil permaneceu sob forte influência desse modelo médico, que associava a deficiência a um déficit individual a ser compensado. Nesse contexto, proliferaram instituições especializadas e classes segregadas, geralmente mantidas por organizações filantrópicas, destinadas a atender alunos com deficiência de forma paralela à escola regular. De acordo com Glat e Pletsch (2012), esse modelo, embora tenha garantido algum acesso à escolarização, reforçava práticas de exclusão, uma vez

que os estudantes eram mantidos afastados do convívio com os demais colegas e tinham poucas oportunidades de desenvolvimento acadêmico e social.

A partir da década de 1970, observa-se uma mudança no discurso educacional, impulsionada tanto por pressões internacionais quanto pela necessidade de adequação às novas diretrizes nacionais. A promulgação da Lei nº 5.692/71, que fixou as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º grau, representou um marco inicial ao prever “tratamento especial” aos alunos com deficiências físicas, mentais ou com dificuldades de aprendizagem. Entretanto, essa previsão ainda era genérica e vaga, sem definir estratégias pedagógicas claras. Nesse período, prevaleceu o paradigma da integração, em que o aluno com deficiência podia ser matriculado em classes regulares, mas deveria se adaptar às normas e práticas escolares já existentes, sem que houvesse adaptações significativas no currículo ou nos métodos de ensino. Mendes (2006) caracteriza essa fase como um momento de avanços formais, mas com limitações práticas, pois a escola permanecia centrada em padrões uniformizados de aprendizagem.

A grande virada ocorreu com a Constituição Federal de 1988, que trouxe para o centro do debate a concepção de educação como direito universal. A Carta Magna estabeleceu que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para a cidadania e à qualificação para o trabalho (art. 205), consolidando a ideia de que todos os indivíduos, sem 3171 distinção, deveriam ter acesso ao ensino público e gratuito.

Segundo Mantoan (2003), a Constituição de 1988 marcou um divisor de águas, pois retirou a educação especial da condição de favor e a elevou à categoria de direito. Sasaki (2009) complementa afirmando que esse marco normativo exigiu das escolas não apenas a matrícula de alunos com deficiência, mas também mudanças pedagógicas, estruturais e culturais que garantissem sua permanência e participação plena no processo educativo.

2. Declaração de Salamanca (1994): marco internacional da inclusão

O ano de 1994 representa um divisor de águas para as políticas educacionais inclusivas em âmbito mundial. Nesse ano, a UNESCO promoveu, o encontro mundial em Salamanca que tratou das Necessidades Educativas Especiais, da qual resultou a chamada Declaração de Salamanca. Este documento reafirmou o compromisso dos países signatários em adotar práticas educacionais que garantissem o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos, considerando e respeitando suas particularidades.

A Declaração trouxe para o centro do debate a ideia de que as escolas regulares devem atender a todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, em uma perspectiva de equidade e não de homogeneização. Assim, em vez de adaptar os estudantes às estruturas existentes, caberia às escolas se reorganizarem no intuito de contemplar as necessidades individuais de cada aluno. Mendes (2006) destaca que a Declaração de Salamanca consolidou a noção de que a diversidade deve ser vista como valor educativo, e não como obstáculo, estimulando práticas pedagógicas diferenciadas e flexíveis.

No Brasil, a repercussão da Declaração foi significativa, pois serviu como base para diversas políticas públicas que seriam formuladas nos anos seguintes. Glat e Pletsch (2012) observam que a partir de Salamanca, a inclusão passou a ser compreendida como um direito humano fundamental, superando a lógica integracionista que ainda predominava no país. Esse marco internacional, portanto, forneceu os fundamentos teóricos e políticos que inspiraram a legislação brasileira, aproximando-a das discussões globais sobre direitos humanos, cidadania e educação.

3. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96)

Dois anos após a Declaração de Salamanca, o Brasil deu um passo decisivo na 3172 consolidação da inclusão escolar ao aprovar a LDB que representou a modernização do sistema educacional brasileiro, organizando seus princípios e normas gerais, e reservando espaço específico para a Educação Especial.

No artigo 58, a lei define a educação especial enquanto modalidade educacional, integrada de forma preferencial à rede regular de ensino, voltada para estudantes com necessidades especiais. Essa redação reafirma o compromisso estabelecido na Constituição de 1988, mas amplia a discussão ao prever o atendimento educacional especializado (AEE) como complemento ou suplemento da escolarização, e não como substituto. Tal previsão foi fundamental para orientar a criação de salas de recursos multifuncionais, bem como a formação de professores especializados.

Mantoan (2003) enfatiza que a LDB de 1996 contribuiu para romper com o modelo segregador, pois reforçou a ideia de que os estudantes com deficiência deveriam frequentar a escola regular, contando com apoio específico para suas necessidades. Carvalho (2013), por sua vez, ressalta que a LDB trouxe à tona o desafio da prática pedagógica inclusiva, uma vez que

delegou às unidades de ensino e às redes educacionais a responsabilidade de criar condições efetivas de inclusão.

É importante observar, contudo, que a LDB, embora inovadora, ainda mantinha brechas interpretativas que permitiam diferentes formas de implementação. Em muitos contextos, a educação especial continuou sendo oferecida de maneira paralela, e o AEE não se efetivou em sua totalidade. Para Glat e Pletsch (2012), essa ambiguidade reflete o próprio processo de transição paradigmática, no qual a escola brasileira oscilava entre práticas integracionistas e inclusivas.

4. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001)

No início dos anos 2000, a política de inclusão escolar no Brasil ganhou novos avanços. Em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com a finalidade de orientar as redes de ensino na organização do trabalho pedagógico e no atendimento ao público da educação especial.

As Diretrizes reforçaram o entendimento da educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação básica, reconhecendo a importância de sua oferta preferencialmente na rede regular de ensino. Entre suas principais contribuições, 3173 destacam-se:

a ênfase na organização de serviços de apoio pedagógico especializado;

a previsão da formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação;

e a orientação para a adaptação de currículos, metodologias, recursos didáticos e acessibilidade arquitetônica.

De acordo com Glat e Pletsch (2012), essas diretrizes representaram um avanço porque traduziram, em orientações práticas, os princípios já previstos pela Constituição e pela LDB, aproximando o discurso normativo das necessidades concretas da escola. No entanto, ainda que progressistas, sua implementação foi desigual no país, uma vez que dependia da adesão dos estados e municípios, além de recursos financeiros e de formação docente adequados.

5. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

Em 2008, a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) marcou um avanço significativo nas ações voltadas à educação inclusiva

no Brasil. Vinculada ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), essa política reafirmou a responsabilidade do Estado em promover condições que assegurem o acesso, a continuidade dos estudos, a participação efetiva e o aprendizado dos estudantes, em especial daqueles que, ao longo da história, permaneceram afastados ou invisibilizados no contexto escolar.

Segundo a PNEEPEI, o público atendido pela educação especial compreende estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e aqueles com altas habilidades ou superdotação. A política destacou que o atendimento deveria acontecer, de forma preferencial, na rede regular de ensino, em conformidade com a Declaração de Salamanca (1994) e a Constituição de 1988. O texto também frisou que a educação especial não deveria se limitar a um espaço apartado, mas atuar de forma transversal, compondo os diferentes níveis e modalidades da educação nacional.

Entre as ações previstas pela política, destacam-se:

a implantação e ampliação das salas de recursos multifuncionais, equipadas com materiais pedagógicos e tecnológicos voltados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE);

a oferta de formação inicial e continuada para professores e profissionais de apoio;

a promoção de acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica nas escolas;

a articulação entre escola, família e comunidade, compreendendo a inclusão como processo coletivo.

Do ponto de vista acadêmico, Mantoan (2003) já havia defendido que a escola inclusiva só se efetiva quando há mudança estrutural, curricular e cultural, indo além da simples matrícula de estudantes com deficiência. Nesse sentido, a PNEEPEI contribuiu para consolidar esse entendimento, ao propor a inclusão como princípio orientador de toda a educação básica. Para Carvalho (2013), a política de 2008 foi um avanço significativo porque trouxe a prática pedagógica para o centro da discussão, reconhecendo que a aprendizagem só é possível quando os métodos e conteúdos são adaptados às necessidades de cada aluno.

Mendes (2006), contudo, alerta que políticas inclusivas enfrentam entraves quando não são acompanhadas de investimentos concretos em recursos humanos e materiais. Sasaki (2009) reforça que a inclusão é um processo em constante construção, que demanda mudança de mentalidade na sociedade e formação contínua dos profissionais da educação. Glat e Pletsch (2012) acrescentam que, embora a PNEEPEI tenha estabelecido bases sólidas, sua

implementação revelou desigualdades regionais e locais, com avanços em alguns municípios e precariedades em outros.

É justamente nesse ponto que se observa o desafio de municípios como Olinda-PE. Apesar das diretrizes nacionais apontarem para a formação de professores especializados e a valorização de profissionais de apoio, a realidade local ainda depende majoritariamente da atuação de estagiários de nível médio ou superior. Embora sua presença seja essencial para o processo de inclusão, a ausência de uma política de formação sistemática e de acompanhamento pedagógico específico gera lacunas entre o que está previsto em lei e o que se concretiza na escola. Esse descompasso evidencia a necessidade de repensar a implementação da PNEEPEI, garantindo que suas metas não permaneçam apenas no campo normativo, mas se traduzam em práticas pedagógicas efetivas e sustentáveis.

6. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015)

No ano de 2015, entrou em vigor a Lei nº 13.146, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, considerada um marco para o fortalecimento dos direitos das pessoas com deficiência no país. Elaborada em consonância com a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), da qual o Brasil é signatário, a LBI instituiu diretrizes amplas voltadas à efetivação da cidadania e à garantia de participação social, política, cultural e educacional desse grupo. 3175

No campo da educação, a LBI reafirma que o ensino deve atravessar e integrar todas as etapas, níveis e modalidades do ensino, assegurando o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de pessoas com garantias equivalentes às oferecidas aos demais. O artigo 28 da lei é emblemático ao determinar que o poder público deve garantir:

garantia de um sistema educacional inclusivo que contemple todos os níveis de ensino; a presença do AEE nas instituições escolares comuns, garantindo acompanhamento em todas as etapas e níveis

a formação de profissionais da educação para inclusão em todos os níveis de ensino; a garantia de acessibilidade arquitetônica, pedagógica, comunicacional e tecnológica; e a disponibilização de profissionais de apoio escolar sempre que necessário.

Esse último ponto é particularmente relevante para a discussão deste artigo, pois a LBI reconhece explicitamente o papel dos profissionais de apoio como parte integrante da escola inclusiva. Ao destacar a importância de sua atuação, a lei amplia a responsabilidade dos sistemas

educacionais em formar, orientar e acompanhar esses profissionais, garantindo que estejam aptos a desempenhar suas funções de forma qualificada e integrada ao trabalho pedagógico.

Segundo Sassaki (2009), a LBI fortaleceu a concepção de inclusão como um processo de transformação social, cultural e institucional, que não pode ser reduzido a ações pontuais ou assistencialistas. Para Mendes (2006), a lei de 2015 reafirma que a inclusão exige uma mudança de paradigma na forma de compreender a deficiência, superando a visão médica ou assistencial para assumir uma perspectiva de direitos humanos. Já Carvalho (2013) observa que, ao reconhecer a centralidade dos profissionais de apoio, a legislação deu um passo importante para o fortalecimento da prática pedagógica inclusiva, mas que sua efetividade depende da implementação concreta pelos estados e municípios.

No entanto, a aplicação da LBI ainda enfrenta entraves significativos. Muitos municípios brasileiros, como Olinda-PE, ainda não conseguiram implementar de forma plena as diretrizes estabelecidas. Embora a lei preveja profissionais de apoio escolar devidamente formados e integrados às práticas pedagógicas, a realidade local ainda é marcada pela atuação de estagiários contratados, em sua maioria estudantes de nível médio ou superior. Esses estagiários, apesar de sua dedicação e relevância no cotidiano escolar, muitas vezes iniciam suas atividades sem formação prévia específica, sem acompanhamento contínuo e sem clareza sobre suas 3176 atribuições, o que compromete a efetividade das práticas inclusivas.

Dessa forma, a LBI, ao mesmo tempo em que reafirma os direitos e amplia as responsabilidades do Estado, também evidencia os desafios de sua implementação em nível local. No caso de Olinda, torna-se urgente alinhar as diretrizes da lei à realidade das escolas, de modo que os estagiários de apoio possam ser preparados, acompanhados e valorizados como parte fundamental da equipe pedagógica, garantindo que a inclusão não se restrinja ao campo legal, mas se concretize na vivência diária dos estudantes com deficiência.

7. Políticas públicas de inclusão em nível estadual: o caso de Pernambuco (2015–2025)

A análise das políticas públicas em nível estadual é fundamental para compreender como as diretrizes nacionais se materializam (ou não) nos territórios. Em Pernambuco, o Plano Estadual de Educação (PEE-PE) 2015–2025, articulado ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), propõe metas e ações que dialogam diretamente com a educação especial na perspectiva inclusiva, sobretudo no que se refere à universalização do acesso, à oferta do AEE dentro das escolas comuns e à formação de profissionais para atuação na escola inclusiva. Em

linhas gerais, o PEE-PE assume o compromisso de consolidar um sistema educacional inclusivo, prevendo: (i) expansão e qualificação das salas de recursos multifuncionais; (ii) formação inicial e continuada de docentes e profissionais de apoio; (iii) acessibilidade arquitetônica, comunicacional e pedagógica; e (iv) articulação intersetorial com saúde, assistência social e direitos humanos, reconhecendo a complexidade das barreiras que incidem sobre a escolarização de estudantes com deficiência.

7.1. Marco normativo estadual e alinhamento ao PNE

O PEE-PE reafirma, no âmbito do Estado, o que a legislação nacional já delineou: a educação especial é modalidade transversal a todas as etapas da educação básica e deve ocorrer preferencialmente na rede regular. Inspirado nas metas do PNE (especialmente a meta que trata da educação especial), o plano estadual explicita estratégias como: ampliar a oferta do AEE; assegurar transporte escolar acessível; fomentar tecnologias assistivas; e estruturar processos de monitoramento e avaliação da inclusão. Ao fazê-lo, o PEE-PE assume a perspectiva de direitos e se distancia de abordagens assistencialistas, chamando a atenção para a necessidade de planejamento pedagógico individualizado e de currículos acessíveis, com flexibilizações didático-metodológicas que contemplem as singularidades dos estudantes.

3177

7.2. Diretrizes operacionais da SEE-PE para o AEE e a escola inclusiva

A Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE-PE), por meio de orientações técnicas e normativas complementares, tem papel central na indução da política inclusiva, especialmente no que diz respeito à matrícula em classe comum, ao funcionamento do AEE e à articulação entre gestão escolar, docentes e famílias. Em termos pedagógicos, destacam-se:

a previsão de Planos de Atendimento/educacionais individualizados, que organizem objetivos, apoios, recursos e formas de avaliação do progresso;

a orientação para adaptações curriculares e avaliações acessíveis;

e a recomendação de trabalho colaborativo entre professor regente, professores do AEE (quando houver) e profissionais de apoio, reconhecendo que a inclusão é um processo coletivo e contínuo.

No plano da gestão, as Gerências Regionais de Educação (GRE) assumem função mediadora, apoiando as escolas na implementação das diretrizes, promovendo formação e acompanhando o cumprimento das metas do PEE-PE.

7.3. Formação continuada e apoio técnico

Um dos eixos mais sensíveis para a efetividade da inclusão é a formação. O desenho estadual prevê que a SEE-PE promova itinerários formativos e ações de formação continuada (presenciais e/ou híbridas), frequentemente em parceria com universidades públicas e com programas federais. Esses itinerários devem abranger tanto docentes do ensino comum quanto profissionais de apoio escolar, contemplando temas como: desenho universal para a aprendizagem, comunicação alternativa, recursos de tecnologia assistiva, planejamento colaborativo, condutas de apoio e mediação pedagógica. Além disso, materiais orientadores e protocolos de acompanhamento do estudante (com indicadores de participação, aprendizagem e socialização) compõem o arsenal técnico que sustenta a política em nível estadual.

7.4. Acessibilidade, tecnologia assistiva e financiamento

O PEE-PE enfatiza a necessidade de adequações arquitetônicas, recursos pedagógicos acessíveis (materiais ampliados, pranchas de comunicação, softwares leitores, entre outros) e tecnologias assistivas nas escolas. Embora parte dos equipamentos para salas de recursos dependa de convênios e programas federais, o Estado é chamado a cofinanciar e priorizar a acessibilidade na rede própria, assim como a contratação ou disponibilização de profissionais de apoio (quando previstos) e de intérpretes/guia-intérpretes em situações específicas. A ideia central é a da responsabilidade conjunta: União, Estados e Municípios precisam articular ações para que o direito à educação inclusiva seja efetivado de maneira integrada.

3178

7.5. Implicações para o município de Olinda

Ao cotejar as diretrizes estaduais com a realidade de Olinda, evidencia-se um descompasso entre o que o PEE-PE prescreve e o que se efetiva no cotidiano escolar. Em um cenário em que, com exceção do AEE, a função de apoio é assumida majoritariamente por estagiários (nível médio ou superior), o desafio é transformar as diretrizes em procedimentos operacionais que garantam qualidade e continuidade. Algumas implicações diretas podem ser destacadas:

1. Formalização de um protocolo municipal de inclusão, alinhado ao PEE-PE, definindo fluxos entre escola, família, AEE (quando houver), gestão e rede de proteção;
2. Matriz de competências e atribuições para estagiários de apoio, com formação inicial obrigatória (antes do ingresso) e formação continuada (ao longo do semestre/ano), incluindo supervisão pedagógica sistemática;

3. Planejamento colaborativo (professor regente-AEE-profissional de apoio-família), com registro em planos individualizados e metas de curto ciclo (monitoráveis);
4. Mapeamento da acessibilidade nas unidades escolares (arquitetônica, comunicacional e pedagógica) e cronograma de adequações;
5. Monitoramento por indicadores (frequência, participação, progresso acadêmico e social), em articulação com a GRE Metropolitana e a SEE-PE, para retroalimentar a formação e o suporte técnico;
6. Integração intersetorial (saúde e assistência social), visando continuidade dos apoios para além do espaço escolar.

Em termos analíticos, percebe-se que o PEE-PE oferece um referencial robusto para orientar a inclusão, mas sua potência depende da capacidade municipal de normatizar, formar, acompanhar e avaliar. No caso de Olinda, a presença de estagiários de apoio pode ser virtude — quando articulada a um desenho formativo claro, com supervisão e objetivos de aprendizagem definidos — ou fragilidade — quando se dá sem orientação prévia, sem acompanhamento e sem integração pedagógica. O alinhamento às diretrizes estaduais, portanto, é uma condição estratégica para que a inclusão deixe de ser um esforço episódico e passe a constituir um projeto pedagógico estruturado, com papéis definidos, apoios desenhados e resultados monitoráveis.

3179

DISCUSSÃO: ENTRE A LEGISLAÇÃO E A REALIDADE DE OLINDA

O percurso histórico e legal analisado até aqui demonstra que o Brasil construiu um arcabouço normativo consistente em defesa da inclusão escolar. Desde a Constituição de 1988, passando pela Declaração de Salamanca (1994), pela LDB nº 9.394/96, pelas Diretrizes de 2001, pela PNEEPEI de 2008 e pela Lei Brasileira de Inclusão (2015), percebe-se uma expansão gradual das garantias destinadas às pessoas com deficiência e a consolidação da ideia de que a escola regular deve ser o espaço prioritário de sua escolarização. Em nível estadual, Pernambuco reforça esse movimento por meio do Plano Estadual de Educação (2015–2025), que estabelece metas voltadas à formação, acessibilidade e atendimento educacional especializado.

No entanto, ao transpor esse conjunto normativo para a realidade do município de Olinda-PE, evidenciam-se desafios significativos. A legislação aponta para a necessidade de profissionais de apoio devidamente formados, integrados ao trabalho pedagógico e articulados com professores regentes, professores do AEE e famílias. Entretanto, no cotidiano das escolas municipais, essa função é desempenhada majoritariamente por estagiários de nível médio ou

superior, contratados temporariamente. Essa configuração, embora garanta a presença de um mediador junto aos estudantes com deficiência, revela um descompasso entre o previsto em lei e a prática efetiva.

Autores como Mendes (2006) e Sasaki (2009) alertam que a inclusão não pode se limitar a medidas superficiais ou assistenciais. É preciso assegurar condições de permanência, aprendizagem e participação plena, o que exige investimento em formação sistemática e supervisão pedagógica. Nesse sentido, o que se observa em Olinda é a ausência de um programa estruturado de formação inicial e continuada para os estagiários, que muitas vezes iniciam suas atividades sem clareza de suas atribuições, sem preparo para lidar com as especificidades das deficiências e sem acompanhamento pedagógico contínuo.

Outro ponto a destacar é a integração entre estagiário, professor regente e professor do AEE (quando existente). A legislação nacional, especialmente a LBI (2015), prevê a atuação articulada de profissionais de apoio como parte da equipe pedagógica da escola. Porém, em Olinda, a inexistência de protocolos formais ou fluxos de trabalho colaborativo compromete a construção de um planejamento pedagógico integrado. Com isso, a atuação do estagiário muitas vezes se restringe a cuidados imediatos ou à mediação pontual, sem que se configure como ação pedagógica planejada e articulada ao currículo.

3180

As condições estruturais das escolas também impactam a efetividade da inclusão. A carência de materiais pedagógicos adaptados, a falta de tecnologias assistivas e as barreiras arquitetônicas limitam as possibilidades de aprendizagem e de autonomia dos estudantes com deficiência. Ainda que o PEE-PE (2015–2025) preveja a ampliação da acessibilidade e das salas de recursos multifuncionais, nem todas as escolas de Olinda contam com essa estrutura. Nesses casos, a responsabilidade recai ainda mais fortemente sobre o estagiário, que, sem recursos adequados, precisa improvisar soluções no cotidiano escolar.

Apesar desses desafios, é importante reconhecer o papel fundamental dos estagiários de apoio na realidade de Olinda. Sua presença garante, em muitos casos, a permanência dos alunos na escola e possibilita a construção de vínculos afetivos e sociais que favorecem o processo inclusivo. Mantoan (2003) destaca que a inclusão não se faz apenas por normas, mas pela transformação das práticas cotidianas e das relações humanas no ambiente escolar. Nesse sentido, os estagiários, mesmo diante de limitações, têm desempenhado papel de mediação essencial entre aluno, professor e família.

Dante desse cenário, algumas estratégias podem ser apontadas para alinhar a realidade municipal às diretrizes legais:

I. Implantação de programas de formação inicial obrigatória para estagiários de apoio, com conteúdos sobre legislação, práticas pedagógicas inclusivas, deficiências e metodologias adaptadas.

II. Oferta de formação continuada sistemática, em conjunto a universidades locais e Secretaria de Educação, assegurando atualização e troca de experiências.

III. Estabelecimento de protocolos de acompanhamento pedagógico, com definição clara de atribuições, metas e formas de avaliação da atuação dos estagiários.

IV. Integração do trabalho dos estagiários com os professores regentes, AEE e famílias, em reuniões periódicas de planejamento e acompanhamento individualizado.

V. Investimento em acessibilidade e recursos pedagógicos, de modo que a atuação do estagiário não seja limitada pela falta de materiais ou infraestrutura.

VI. Valorização institucional dos estagiários, reconhecendo-os como parte integrante da equipe pedagógica e oferecendo condições dignas de trabalho.

Assim, a discussão evidencia que o distanciamento entre a legislação e a prática não significa ausência de avanços, mas sim a necessidade de aperfeiçoar os mecanismos de

3181

implementação. O desafio de Olinda – e de muitos municípios brasileiros – é transformar a

presença dos estagiários de apoio em uma experiência qualificada, articulada e sistematizada,

capaz de efetivar o direito à educação inclusiva previsto nas leis nacionais e estaduais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permitiu compreender que a inclusão escolar no Brasil é fruto de um longo percurso histórico, marcado por avanços, retrocessos e permanências. Dos primeiros institutos especializados do século XIX ao reconhecimento da educação como direito universal na Constituição de 1988, passando pela Declaração de Salamanca (1994), pela LDB nº 9.394/96, pelas Diretrizes de 2001, pela PNEEPEI (2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (2015), observa-se a construção de um arcabouço normativo consistente que assegura às pessoas com deficiência o direito à educação em todos os níveis e modalidades. O direito à educação deve ser garantido em todas as etapas e modalidades de ensino.

No contexto de Pernambuco, o Plano Estadual de Educação (2015-2025) reafirma esse compromisso ao incluir metas e estratégias voltadas à acessibilidade, à formação docente e ao

fortalecimento do atendimento educacional especializado. Contudo, ao contrastar esse conjunto normativo com a realidade vivida no município de Olinda-PE, evidencia-se um descompasso significativo entre o ideal legal e a prática cotidiana. Enquanto as legislações nacionais e estaduais enfatizam a presença de profissionais de apoio formados e integrados à equipe pedagógica, a realidade local demonstra que, com exceção do AEE, a função de apoio aos estudantes com deficiência tem sido desempenhada majoritariamente por estagiários de nível médio ou superior. Esses estagiários, embora fundamentais para a mediação pedagógica e social, iniciam suas atividades sem uma formação prévia consistente, sem acompanhamento sistemático e sem protocolos claros de integração com professores e famílias.

Essa lacuna compromete o potencial transformador da inclusão escolar, na medida em que restringe a atuação do estagiário ao campo do improviso, em vez de inseri-lo em um processo planejado e articulado. Autores como Mantoan (2003), Mendes (2006) e Sasaki (2009) já haviam alertado que a efetividade da inclusão depende da construção de práticas pedagógicas colaborativas e do investimento em formação profissional. Glat e Pletsch (2012) reforçam que a política inclusiva só se consolida quando acompanhada de suporte pedagógico, recursos acessíveis e mudança cultural nas escolas.

Apesar dessas limitações, não se pode subestimar o papel dos estagiários de apoio na realidade olindense. Sua presença garante, em muitos casos, a permanência dos alunos com deficiência na escola e possibilita a construção de vínculos afetivos e sociais que favorecem o desenvolvimento acadêmico e emocional. Nesse sentido, reconhece-se que, mesmo sem a formação adequada, os estagiários têm se constituído como agentes fundamentais no cotidiano da escola, assumindo responsabilidades que ultrapassam sua condição de profissionais em formação.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível investir em estratégias que aproximem a prática municipal das diretrizes nacionais e estaduais. Entre as ações necessárias, destacam-se: a criação de programas de formação inicial obrigatória para estagiários de apoio, a oferta de formação continuada sistemática em parceria com universidades e órgãos estaduais, a definição de protocolos de acompanhamento pedagógico com atribuições claras, a integração do trabalho dos estagiários com professores regentes, AEE e famílias, e o investimento em acessibilidade e recursos pedagógicos. Além disso, é fundamental que os estagiários sejam reconhecidos institucionalmente como parte integrante da equipe escolar, com valorização de sua função e acompanhamento constante.

Do ponto de vista acadêmico, este estudo contribui para a compreensão da inclusão escolar como processo multifacetado, que envolve dimensões legais, pedagógicas e sociais. Ao analisar o distanciamento entre legislação e prática em Olinda, o artigo oferece subsídios para futuras pesquisas que desejem aprofundar a temática, seja por meio de investigações empíricas sobre a atuação dos estagiários, seja pela avaliação de políticas públicas de formação e acompanhamento desses profissionais.

Socialmente, o trabalho reforça a necessidade de ampliar o debate sobre a inclusão, deslocando-o do campo restrito da legislação para o cotidiano das escolas. Garantir a inclusão não significa apenas assegurar matrícula, mas criar condições para que todos os estudantes possam aprender, se desenvolver e exercer sua cidadania. Nesse processo, os estagiários de apoio têm papel crucial, desde que preparados, acompanhados e valorizados.

Por fim, reafirma-se que a inclusão escolar é um direito inegociável, que exige compromisso político, pedagógico e social. O caso de Olinda, aqui analisado, ilustra os desafios e as possibilidades da implementação de políticas inclusivas em nível municipal. Se, por um lado, revela fragilidades na formação e no acompanhamento dos estagiários, por outro evidencia o potencial transformador que esses profissionais em formação podem representar quando inseridos em uma rede de apoio estruturada. O desafio que se coloca é transformar essa presença 3183 em uma ação qualificada, capaz de tornar realidade o ideal normativo previsto pelas leis e políticas públicas, contribuindo para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos is*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: políticas, práticas curriculares e formação de professores*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2009.

DOCUMENTOS E LEGISLAÇÕES NACIONAIS

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

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2015.

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

DOCUMENTOS E LEGISLAÇÕES ESTADUAIS

PERNAMBUCO. *Plano Estadual de Educação 2015–2025*. Recife: Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco, 2015.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. *Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado e a Educação Inclusiva no Estado de Pernambuco*. Recife: SEE-PE, 2016.