

ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA, DIVERSIDADE E EQUIDADE: DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO PLANEJAMENTO MUNICIPAL DE TACARATU

**INCLUSIVE LITERACY, DIVERSIDADE AND EQUITY: CHALLENGES OF
LITERACY IN THE MUNICIPAL PLANNING OF TACARATU**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística & Letras e
Artes

• 23/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787463210](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787463210)

Elizabeth Aléxa Oliveira Silva¹

Avila Smitiely de Abreu Lima Ikuta²

RESUMO

A alfabetização e o letramento na perspectiva da educação inclusiva, constituem processos fundamentais para a formação humana, social e cultural das crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental, sendo compreendidos como práticas sociais que ultrapassam a dimensão técnica da leitura e da escrita. Este estudo analisa o Plano Municipal de Educação de Tacaratu (2015-2025) em articulação com os planos educacionais e as legislações educacionais. A problemática investiga quais metas e estratégias educacionais de inclusão presentes no planejamento municipal contribuem para o processo de alfabetização e letramento inclusivo nos três primeiros anos do ensino fundamental. O objetivo central é analisar as metas e estratégias de inclusão educacional, correlacionando-os aos marcos legais e às diretrizes educacionais. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como estudo de caso, com base em análises documental e bibliográfica, utilizando métodos dedutivo e interpretativo. Os resultados evidenciam que o planejamento municipal incorpora princípios da educação inclusiva ao prever atendimento educacional especializado, formação continuada de professores, recursos multifuncionais, materiais acessíveis e infraestrutura das instituições de ensino. Conclui-se que a efetivação da alfabetização e letramento inclusivo depende da articulação entre políticas públicas, planejamento educacional e práticas pedagógicas, destacando a acessibilidade e a integração intersetorial como elementos essenciais para uma educação equitativa e inclusiva.

Palavras-chave: Educação; Plano Educacional; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Literacy and reading comprehension, from the perspective of

inclusive education, constitute fundamental processes for the human, social, and cultural development of children in the first three years of elementary school, being understood as social practices that go beyond the technical dimension of reading and writing. This study analyzes the Municipal Education Plan of Tacaratu (2015-2025) in conjunction with educational plans and legislation. The problem investigates which educational inclusion goals and strategies present in the municipal planning contribute to the inclusive literacy and reading comprehension process in the first three years of elementary school. The central objective is to analyze the educational inclusion goals and strategies, correlating them with legal frameworks and educational guidelines. Methodologically, this is a qualitative research, characterized as a case study, based on documentary and bibliographic analysis, using deductive and interpretive methods. The results show that the municipal planning incorporates principles of inclusive education by providing for specialized educational services, continuing teacher training, multifunctional resources, accessible materials, and infrastructure in educational institutions. It is concluded that the effective implementation of inclusive literacy and reading comprehension depends on the articulation between public policies, educational planning, and pedagogical practices, highlighting accessibility and intersectoral integration as essential elements for equitable and inclusive education.

Keywords: Education; Educational Plan; Elementary Education.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento constituem processos estruturantes da educação básica, desempenhando papel central na formação humana, social e cultural das crianças, sobretudo nos três primeiros

anos iniciais do ensino fundamental, etapa que abrange, predominantemente, crianças entre 6 e 8 anos de idade.

No âmbito da educação inclusiva, esses processos transcendem a mera aquisição técnica da leitura e da escrita, configurando-se como práticas sociais, culturais, políticas e econômicas articuladas aos contextos escolares, familiares e comunitários e as dimensões no processo de desenvolvimento cognitivo, emocional, social, ético e cultural.

Fundamenta-se esta pesquisa na pertinência social, educacional e científica da alfabetização e letramento inclusivo, reconhecida como direitos fundamentais ainda não plenamente garantidos a todos os estudantes nas instituições de ensino. As dificuldades enfrentadas por professores e escolas na implementação de práticas acessíveis, na elaboração de planos pedagógicos inclusivos e na disponibilização de recursos e tecnologias assistivas evidenciam lacunas formativas e estruturais que impactam diretamente no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas.

O planejamento de uma educação inclusiva reconhece a importância dos anos iniciais do ensino fundamental para orientar o desenvolvimento da alfabetização e do letramento, considerando as experiências prévias dos estudantes, da mesma forma que seus contextos socioculturais, linguísticos, familiares e territoriais. Essa perspectiva exige práticas pedagógicas contextualizadas, acessíveis e equitativas (Castro; Silveira, 2022).

Nesse cenário, destacam-se as dimensões da inclusão refletidas nas metas e estratégias de articulação pedagógica e didática,

envolvendo profissionais da educação, estudantes e materiais de ensino. Revela-se, assim, a importância dos recursos, materiais didático-pedagógicos e metodologias ativas e inclusivas, do mesmo modo que a disponibilização de ferramentas, equipamentos e tecnologias assistivas nas salas de aula regulares com vistas a promover o acesso ao currículo, o ensino, a aprendizagem e a participação plena dos estudantes.

O presente trabalho parte da premissa de que a alfabetização e o letramento inclusivos constituem condições essenciais para a efetivação do direito à educação, à participação social, ao desenvolvimento e à formação cidadã dos estudantes. Nesse sentido, a problemática que orienta a pesquisa é: quais metas e estratégias de inclusão educacional, presentes no Plano Municipal de Educação de Tacaratu 2015-2025, contribuem para o processo de alfabetização e letramento nos três primeiros anos do ensino fundamental?

Diante disso, a pesquisa objetiva-se analisar as metas e estratégias de inclusão educacional vinculados ao Plano Municipal de Educação (PME) do município de Tacaratu. No que diz respeito, ao processo de alfabetização e letramento de crianças no ensino fundamental do 1º ao 3º ano de ensino fundamental, período esse estabelecido para a concretização da alfabetização educacional.

Aos objetivos específicos, evidenciar as metas de acessibilidade na educação inclusiva, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental; identificar as estratégias presentes no processo de alfabetização e letramento no âmbito municipal; e destacar os pontos comuns entre o plano educacional municipal e os Planos de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A presente pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, conforme os pressupostos de Triviños (1987) e Lima Junior; Oliveira; Santos; Schnekenberg (2021). Nessa perspectiva de estudo enfatiza o plano educacional alinhado a uma educação inclusiva e aplicabilidade das práticas didáticas e pedagógicas de cunhos sociais, políticos, econômicos, e principalmente, educacionais situada nos contextos socioculturais, acessíveis e com equidade.

Aos procedimentos metodológicos concentra a revisão de literatura e análise crítico-interpretativa de um estudo de caso, tendo como objeto de análise o Plano Municipal de Educação do município de Tacaratu. A pesquisa articula abordagem documental e bibliográfica, permitindo examinar legislações, políticas públicas e documentos normativos.

Nesse sentido, foram analisados documentos oficiais, o Plano Municipal de Educação de Tacaratu (2015–2025), o Plano Nacional de Educação (2014), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

A pesquisa bibliográfica, por sua vez, segue aportes teóricos em consonância com Triviños (1987) e Lima Junior; Oliveira; Santos; Schnekenberg (2021). Os autores Castro e Silveira (2022), Mendes (2020), Uchôa e Chacon (2022), Estef; Mascaro; Rosa (2025), Galvão Filho (2009), Miranda; Galvão Filho (2012) e Giroto; Poker; Omote (2012). No que se refere aos métodos de análise dedutivo, orientada pelo estudo exploratório e o descritivo (Triviños, 1987).

Assim, a análise do Plano Municipal de Educação de Tacaratu, em diálogo com os marcos legais e teóricos, permite identificar avanços, desafios e possibilidades no campo da alfabetização e do letramento inclusivo, contribuindo para o debate acadêmico e para o aprimoramento das políticas públicas educacionais voltadas à diversidade, à formação docente, à promoção de práticas pedagógicas inclusivas e nos recursos estruturais de infraestrutura e equipamentos nas instituições de ensino.

2. FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A educação especial tem passado por importantes mudanças conceituais, especialmente nas últimas três décadas no Brasil, destacando a transição no modelo social da deficiência e o reconhecimento da neurodivergência em detrimento do conceito do modelo médico (Plersch, 2020 apud Boff; Machado, 2024, p. 02).

Historicamente, essas concepções estiveram associadas a contextos marcados por rejeição, discriminação e preconceito. Embora o modelo médico possa contribuir para a melhora da qualidade de vida das pessoas, principalmente no sentido de aumentar a funcionalidade do corpo e diminuir a dor (Diniz, 2007 apud Boff; Machado, 2024, p. 02), ainda assim, realça limitações ao enfatizar aspectos negativos na vida desses grupos.

Dessa forma, as críticas estão vinculadas a deficiência e a neurodivergência como déficit, desconsiderando a necessidade de eliminação das barreiras e desafios sociais, atitudinais, instrumentais, comunicacionais, arquitetônicas, urbanísticas, programáticas, metodológicas e instrumentais que produzem impedimentos à

participação plena de pessoas com diferentes variabilidades corporais e intelectuais.

Essa perspectiva reforça a importância das práticas didáticas e pedagógicas, mas também, as estratégias e metodologias para o pleno desenvolvimento do sujeito, respeitando suas demandas e as garantias de direitos (Becker; Anselmo, 2020 apud Boff; Machado, 2024, p. 03).

A educação especial, nesse contexto, configura-se como uma modalidade de ensino transversal, presente em todos os níveis, etapas e modalidades educativas associado às pessoas com deficiências e as neurodivergências, os transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Por sua vez, a educação inclusiva constitui uma ação política e pedagógica que assegura o direito à educação de todos os estudantes, sem discriminação, desigualdade ou exclusão escolar (Mantoan, 2006; Brasil, 2008, apud Boff; Machado, 2024, p. 03) garantindo o processo de ensino e aprendizagem articulado às condições de acesso, participação e interação no ambiente escolar.

Dessa forma, a educação inclusiva orienta-se pelo reconhecimento das diferenças e das especificidades no desenvolvimento dos sujeitos, promovendo a convivência com a diversidade social, econômica e cultural no contexto educacional. Essa perspectiva favorece a democratização do ensino, a participação, a equidade e a construção da cidadania escolar (Uchôa; Chacon, 2022, p. 1; Pletsch; Souza, 2021, p. 1288 apud Boff; Machado, 2024, p. 04). Ademais, propõe uma nova concepção de educação escolar pautada no

respeito, na valorização da diversidade, na acessibilidade, na justiça social, na solidariedade humana e na alteridade.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva ultrapassa a noção de acesso físico à escola e assume caráter de práxis transformadora, orientada por princípios, práticas e estratégias voltadas à equidade, à inclusão, à diversidade e à justiça social. Trata-se de uma abordagem pedagógica e política que reconhece as diferenças e diversidades humanas como constitutivas do processo educativo, organizando práticas didáticas e pedagógicas acessíveis, flexíveis e adaptáveis às necessidades dos sujeitos (Uchôa; Chacon, 2022, p. 5-11).

Sob esse enfoque, a educação inclusiva refere-se a todos os indivíduos inseridos em um ambiente social, considerando a diversidade como característica inerente à condição humana. Trata-se de um conceito amplo e complexo, orientado pelo direito à equidade e pelo respeito às diferenças e diversidades, abrangendo não apenas aos grupos historicamente excluídos, mas todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, como estudantes, educadores, famílias e gestores (Mendes, 2020, p. 37).

Nesse viés, a educação especial na perspectiva inclusiva contempla o público-alvo da educação especial — pessoas com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação —, além de estudantes cujas necessidades educacionais decorrem de fatores sociais, culturais, linguísticos, étnicos, econômicos, territoriais e escolares (Mendes, 2020, p. 36; Castro; Silveira, 2022). Aos fatores étnicos-culturais e sociais, contemos as populações do campo, as comunidades indígenas, quilombolas e tradicionais

As dificuldades e necessidades educacionais nos processos de aprendizagem podem estar relacionadas a fatores escolares, familiares e individuais (Ohlweiler, 2016, p. 9, apud Alves; Pereira, 2022, p. 6). Como exemplos, destacam-se os transtornos específicos de aprendizagem, como dislexia (leitura), discalculia (matemática), disgrafia e/ou disortografia (escrita), disartria (fala e motricidades) (Alves; Pereira, 2022, p. 8), além do mais aos condicionantes socioeconômicos que influenciam diretamente o desenvolvimento educacional.

No âmbito legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nos dispositivos 1º ao 3º. Estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com base na igualdade de condições de acesso, permanência e sucesso escolar, bem como, a liberdade de aprender, do pluralismo de ideias, do respeito à diversidade e a práxi transformadora (Brasil, 1996, p. 1-2). Esses princípios constituem o fundamento jurídico da educação inclusiva no país.

A LDB, segundo os incisos I e III no dispositivo 4º, determina a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos, assegurando o atendimento educacional especializado aos estudantes que necessitam de acessibilidade, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa diretriz orienta a organização dos sistemas educacionais em regime de colaboração entre União, estados e municípios.

O ensino fundamental, conforme previsto na LDB nos seus artigos 32º e 33º, tem como objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo, como também, a compreensão do ambiente social, político, econômico e cultural (Brasil, 1996, p. 13-14). Nesse contexto, a

alfabetização e o letramento nos anos iniciais assumem papel central na política educacional brasileira.

No que diz respeito à educação especial, a legislação assegura currículos, métodos, técnicas, recursos e organização específicos, além da formação continuada adequada de professores e da oferta de serviços de apoio especializado. Prevê o uso de tecnologias assistivas, educação bilíngue para surdos, uso do braille, e o respeito às especificidades linguísticas e culturais em conformidade com os artigos 26º; 58º a 60-B (Brasil, 1996, p. 11; 26-27). Essas determinações nacionais são operacionalizadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas e estratégias para a universalização do ensino fundamental, a alfabetização na idade certa, a inclusão escolar e a melhoria da qualidade educacional.

Segundo o dispositivo 2º, o PNE enfatiza a superação das desigualdades, erradicação de todas as formas de discriminações e exclusão escolar com ênfase na promoção da cidadania e do respeito aos direitos humanos, além disso, na promoção e defesa da diversidade e da diferença entre os grupos sociais como princípios estruturantes das políticas educacionais (Brasil, 2014, p. 1).

Destacam-se no PNE, as metas 5º a 7º, 10º e 15º, destacam-se aquelas relacionadas à alfabetização até o final do 3º ano do ensino fundamental, à universalização do acesso, à educação inclusiva e à ampliação da educação em tempo integral, articulando infraestrutura, recursos, materiais e tecnologias da informação e comunicação acessíveis e inclusivos, formação docente e avaliação educacional específica e personalizada conforme as necessidades dos estudantes (Brasil, 2014, p. 6-10; 13).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990, p. 1; 17-18 (artigos 1º; 4º; 53º; 58º)), reforça a responsabilidade da família, comunidade, sociedade e do poder público em assegurar com absoluta prioridade a efetivação da educação. Outrossim, o Estado deve certificar o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

A igualdade de condições de acesso, permanência, participação, comunicação e êxito na escola de modo público e gratuito. No processo educativo respeitam-se os valores culturais, morais, éticos, artísticos e históricos no contexto social, garantindo a liberdade, equidade e o acesso às fontes culturais.

Complementado a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015, p. 3-4; 7), com os dispositivos 8º; 27º e 28º, aduz a obrigatoriedade da promoção de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, garantindo acessibilidade, desenvolvimento de potencialidades plena dos estudantes. Prevê, ainda, a organização de recursos pedagógicos, tecnologias digitais e assistivas, e aos serviços de apoio de eliminação das barreiras e obstáculos, em prol da promoção da inclusão plena.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 1) representa um marco na consolidação do paradigma inclusivo, ao propor a superação de práticas segregadoras e a construção de sistemas educacionais que garantam o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, adotando práxis transformadoras, anti-racista e inclusivas que atendam às diversas necessidades educacionais na escola.

Essa política orienta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, a formação de professores e a articulação intersetorial e transversal entre educação, saúde, assistência social e justiça, visando à eliminação de barreiras e à promoção da equidade. Dessa forma, reafirma-se que a educação é um direito social fundamental e um dever compartilhado entre Estado, família e sociedade. A educação inclusiva, nesse contexto, constitui um princípio estruturante que contrapõe desigualdades e exclusões, garantindo que o acesso à educação seja não apenas formal, mas efetivo, integral e transformador.

3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A alfabetização refere-se à aquisição do sistema convencional de leitura e escrita, enquanto o letramento diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao uso da leitura e escrita em práticas sociais significativas (Soares, 2004, apud Freitas et al., 2024, p. 99).

Conforme destaca Soares (2004, p. 15, apud Freitas et al., 2024, p. 98), trata-se de “processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicas, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino”.

Apesar de serem processos interligados, são ao mesmo tempo interdependentes e indissociáveis. Desse modo, torna-se inviável fomentar o desenvolvimento integral da criança dissociando a alfabetização e o letramento. No processo de aprendizagem é impossível acontecer a alfabetização sem letrar, e/ou o letramento sem alfabetizar. Configura-se como uma prática pedagógica

limitada, uma vez que ambos os processos se complementam e se potencializam mutuamente no ambiente escolar.

Ao letramento corresponde a produção da escrita, a participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, ao conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito. À alfabetização corresponde o domínio da consciência fonológica e fonêmica, a identificação das relações fonema-grafema, as habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, o conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (Soares, 2004, apud Freitas et al., 2024, p. 99).

Nessa perspectiva, a aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer de forma progressiva, significativa e contextualizada, articulando fluência, compreensão leitora e textual e produção escrita aos processos e práticas sociais de linguagem, conforme indicam os estudos contemporâneos (Castro; Silveira, 2022).

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, a alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental é compreendida como direito fundamental da criança e dever do Estado, articulando-se às diretrizes da educação inclusiva, da equidade e da qualidade social da educação (Uchôa; Chacon, 2022, p. 1).

Nesse contexto, os princípios da diversidade, inclusão, diferença e equidade assumem papel central no processo de aprendizagem na perspectiva de educação inclusiva. A educação inclusiva contempla estudantes com deficiências físicas, auditivas, visuais, intelectuais,

sensoriais e múltiplas, e também, os transtornos globais do desenvolvimento, as altas habilidades e/ou superdotação, além de outras necessidades educacionais no processo de aprendizagem.

Diante dessa realidade, torna-se imprescindível a adoção de práticas pedagógicas que integrem metodologias ativas, recursos didáticos diversificados, tecnologias digitais e assistivas, bem como as estratégias de ensino flexíveis e adaptáveis. Tais práticas devem considerar as especificidades dos estudantes, promovendo acessibilidade e inclusão, participação e aprendizagem significativa, de modo a facilitar o processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva inclusiva.

A alfabetização e o letramento, nesse cenário, devem ser compreendidos como processos que envolvem não apenas a escola, mas também a família, a sociedade e os órgãos públicos. Essa articulação se concretiza por meio de projetos, programas e práticas voltadas à identificação e ao diagnóstico precoce de dificuldades de aprendizagem, complementado à implementação de intervenções pedagógicas e ao acompanhamento por equipes multidisciplinares, envolvendo profissionais da educação, da psicopedagogia, da fonoaudiologia e familiares (Ohlweiler, 2016, apud Alves; Pereira, 2022, p. 6).

Ademais, faz-se necessária a elaboração de planos de acessibilidade que contemplem o desenvolvimento e o monitoramento do processo de aprendizagem, por meio de conteúdos, atividades e recursos que estimulem a investigação, a autonomia, o interesse e a construção do conhecimento. O uso de tecnologias assistivas e digitais deve ser orientado pelas características, necessidades e

potencialidades dos estudantes, contribuindo para práticas didáticas e pedagógicas mais inclusivas, diversificadas e eficazes.

A inserção das plataformas digitais de aprendizagem aliadas às atividades de ensino, pesquisa e extensão, desempenham aspectos relevantes no incentivo e na integração entre teoria e prática, ampliando as possibilidades de construção e o desenvolvimento do conhecimento.

Nesse sentido, a flexibilização curricular e as adaptações no projeto político-pedagógico e no plano de acessibilidade favorecem o avanço na aprendizagem, contribuindo para a formação integral dos sujeitos nos contextos sociais, políticos e econômicos (Galvão Filho, 2009; Miranda; Galvão Filho, 2012; Giroto; Poker; Omote, 2012).

Portanto, a efetivação da alfabetização e do letramento na perspectiva inclusiva, especialmente nos três primeiros anos do ensino fundamental, depende da articulação entre políticas educacionais, planejamento pedagógico e digitais, práticas didáticas e pedagógicas e as práxis transformadoras. Essa integração é fundamental para garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas diversidades, diferenças, potencialidades, necessidades educacionais e realidades socioculturais e socioeconômicas.

4. PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O Plano Municipal de Educação de Tacaratu (Brasil, 2015-2025) alinha-se diretamente às diretrizes nacionais, adaptando-as às especificidades socioculturais e territoriais do município. O documento constitui-se como instrumento de planejamento democrático, cidadão e inclusivo, orientando metas, estratégias e

ações educacionais locais em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação – especialmente as metas 1º, 2º, 4º, 5º, 6º, 7º e 19º – e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O município de Tacaratu, localidade no sertão de Pernambuco, na região do submédio do Rio São Francisco, possui extensão territorial de 1.264,532 km² e população estimada para 2025 de 24.898 habitantes (IBGE, 2025). Sua formação histórica, social e econômica está profundamente vinculada à religiosidade católica, especialmente à devoção à Nossa Senhora da Saúde, padroeira do município. Juntamente com a presença das terras indígenas Pankararu e Entre Serras do Povo Pankararu. Destaca-se, ainda, a proximidade com a comunidade quilombola situadas entre os municípios de Petrolândia e Tacaratu, além da produção do artesanato manual e elétrico com algodão, barro e argila, a agricultura familiar e a pecuária.

O município concentra 32 escolas públicas, sendo 25 escolas nos anos iniciais e 2 escolas privadas. No que tange às matrículas nos anos iniciais, registram-se 1.575 de matrículas públicas e 166 matrículas privadas (Censo Escolar/ Inep, 2025). Quanto à infraestrutura das escolas públicas, 12 possuem, 24 contam com dependências acessíveis e 12 dispõem de sanitários adaptados. Todas as escolas públicas oferecem alimentação escolar, água infiltrada, banheiros, cozinha, energia elétrica. Em relação ao saneamento, 26 escolas utilizam fossa séptica e 7 possuem rede de esgoto público; 17 contam com coleta periódica de lixo, enquanto 7 ainda realizam queima de resíduos. Há acesso à internet (Censo Escolar/Inep, 2025).

No tocante aos espaços pedagógicos, 13 escolas possuem biblioteca, 5 contam com laboratórios de informática, 1 dispõe de laboratório de ciências, 3 têm sala de leitura, 10 possuem quadra de esportes, 9 contam com sala da diretoria, 11 possuem sala de professores e 7 dispõem de salas de atendimento educacional especializado. Quanto aos equipamentos, 4 escolas possuem aparelho de DVD, 23 têm impressoras, 2 contam com antena parabólica, 4 possuem copiadoras e 20 dispõem de televisão. As escolas privadas apresentam estrutura semelhante (Censo Escolar/INEP, 2025).

No âmbito municipal, a alfabetização e o letramento nos anos iniciais são tratados como prioridade estratégica com metas que visam garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental, conforme previsto na meta 5º do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014, p. 6). Essa meta articula a formação de professores alfabetizadores, avaliações periódicas, uso de tecnologias digitais e assistivas, desenvolvimento de projetos e práticas inclusivas, utilização de materiais e recursos didáticos contextualizados, estrutura institucional adequada à realidade dos estudantes, apoio pedagógico e oferta do atendimento educacional especializado (Brasil, 2015-2025, p. 42-44; Brasil, 2008, p. 5-6; 10-11).

O documento enfatiza a articulação entre educação inclusiva e ensino fundamental, reconhecendo a continuidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. A educação inclusiva é apresentada como eixo transversal, interdisciplinar, intersetorial e intercultural das políticas educacionais municipais, assegurando acesso, permanência e êxito escolar para todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e outras

necessidades educacionais (Brasil, 2015-2025, p. 09-19) (Brasil, 2008, p. 8).

A meta 1º do Plano Municipal de Educação trata da oferta do atendimento educacional especializado, da implantação de salas de recursos multifuncionais, da formação continuada de professores e das parcerias intersetoriais com saúde, assistência social e proteção à infância. Contempla também os aspectos relacionados à infraestrutura, aos recursos pedagógicos, às normas de acessibilidade, aos projetos político-pedagógicos, ao monitoramento das demandas educacionais acompanhado com as especificidades socioculturais, em consonância com a LDB e o PNE (Brasil, 2015-2025, p. 22-29) (Brasil, 1996, p. 1-2) (Brasil, 2014, p. 3-4) (Brasil, 2008, p. 8).

O plano veda qualquer forma de exclusão escolar por motivo de deficiência, transtorno ou condição socioeconômica e sociocultural, reafirmando o princípio da escola inclusiva, participativa e cidadã, alinhada com o direito humano universal à educação (Brasil, 2015-2025, p. 22-25). A meta 6º aduz a acessibilidade educacional de forma ampla, incluindo adaptações arquitetônicas, urbanísticas e atitudinais, adequação de mobiliários e equipamentos, transportes escolares acessíveis, comunicação e informação inclusivas, materiais pedagógicos adaptados, tecnologias assistivas e alimentação escolar adequada (Brasil, 2015-2025, p. 46-49) (Brasil, 2008, p. 8).

As metas 2º e 6º reconhecem a diversidade sociocultural do território, prevendo ações educacionais voltadas à identidade, pertencimento e as tradições das populações do campo, indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais. A interculturalidade e a pluridiversidade constituem princípios orientadores do currículo e

do plano político-pedagógico municipal, articulando saberes locais, científicos e ancestrais (Brasil, 1996, p. 32 (artigo 78-A)) (Brasil, 2015-2025, p. 28; 48-49).

No campo da gestão educacional, as metas 6º e 19º estabelecem mecanismos de monitoramento e avaliação com a participação de órgãos municipais, conselhos educacionais e comunidade escolar, em consonância com a gestão democrática prevista na legislação. Destaca-se também o estímulo à participação das famílias no acompanhamento da vida escolar (Brasil, 1996, p. 2-4) (Brasil, 2014, p. 06-07, 14-15) (Brasil, 2015-2025, p. 46-49). O acompanhamento das metas envolve avaliações periódicas, análise de indicadores educacionais e do fluxo escolar, com o objetivo de reduzir desigualdades e melhorar a aprendizagem. A meta 7º incorpora parâmetros de qualidade, especialmente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como referência para planejamento e avaliação institucional (Brasil, 2014, p. 07) (Brasil, 2015-2025, p. 50-54).

A ampliação da educação em tempo integral constitui estratégia articulada entre PNE e PME. A inclusão educacional se relaciona com às políticas intersetoriais de saúde, assistência social, cultura e proteção à infância. A formação docente e o desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis são elementos centrais, incluindo recursos para estudantes com deficiência visual, auditiva, física, comunicacional e outras necessidades, adicionando os conteúdos voltados aos fatores socioculturais (Brasil, 2015-2025, p. 50-54).

O plano educacional consiste nas dimensões técnicas e políticas, considerando os interesses econômicos, sociais, políticos e institucionais. Nesse sentido, torna-se fundamental estimular o

planejamento participativo que reconheça os diferentes grupos sociais, fortalecendo o protagonismo dos sujeitos e a reflexão sobre os desafios e possibilidades do território educativo – nos espaços de vivências, ao território educativo e seu entorno (Fonseca; Ferreira; Scaff, 2020, p. 4-12).

O regime de colaboração refere-se à responsabilidade compartilhada entre os entes federativos na elaboração, implementação e monitoramento dos planos de educação, com apoio técnico e financeiro (Fonseca; Ferreira; Scaff, 2020, p. 13). Segundo Gandim (2011, apud Silva; Pedrazzi; Bizelli, 2023, p. 251), a colaboração implica participação, compromisso e ações conjuntas para superação dos desafios educacionais.

A gestão democrática fortalece os processos participativos e a articulação entre os atores educacionais, possibilitando a construção coletiva, implementação e monitoramento do projeto político-pedagógico, alinhado ao contexto escolar e social (Silva; Pedrazzi; Bizelli, 2023, p. 250-252). A análise do Plano Municipal de Educação de Tacaratu evidencia alguns pontos críticos: ausência de planos de acessibilidade mais específicos, fragilidade na descrição de recursos pedagógicos e tecnológicos e carências na infraestrutura escolar.

Os planejamentos de acessibilidade devem considerar as necessidades dos educandos, incluindo salas de recursos multifuncionais, atendimento educacional especializado (AEE), profissionais especializados, ensino colaborativo, plano educacional individualizado (PEI), desenho universal para aprendizagem (DUA), planejamento de acessibilidade na avaliação (PAA) e avaliação interativa (AVI) (Estef; Mascaro; Rosa, 2025, p. 28-29; 68-71).

As tecnologias assistivas e digitais — como softwares de leitura de tela e de voz, ampliadores, lupas eletrônicas, lousa digitais, teclados adaptados e mouses alternativos, audiodescrição e legendagem, materiais em áudio ou com legendas, aparelhos auditivos, sistemas FM, pranchas de comunicação, intérpretes ou softwares de tradução, materiais táteis e em braille, impressoras braille, réguas e gráficos táteis – são fundamentais para a inclusão.

Da mesma forma, as adaptações arquitetônicas (mesas ajustáveis, cadeiras ergonômicas, rampas, pisos táteis), ambientes estruturados, recursos sensoriais e metodologias diferenciadas – softwares para comunicação alternativa, ambiente estruturado, rotinas visuais, pictogramas, recursos sensoriais, fones anti-ruído, brinquedos sensoriais, iluminação adequada, metodologias diferenciadas, jogos interativos e reforço positivo – contribuem para eliminação barreiras e viabilizar a inclusão plena (Galvão Filho, 2009; Miranda; Galvão Filho, 2012; Giroto; Poker; Omote, 2012).

Quanto à infraestrutura, destaca-se a necessidade de ampliação e qualificação de bibliotecas, laboratórios, salas de leitura, quadras, espaços administrativos para professores e direção, salas de atendimento especializado e recursos multifuncionais, a aquisição de equipamentos tecnológicos e pedagógicos (Censo Escolar/Inep 2025). Diante do exposto, observa-se uma dualidade entre avanços normativos e desafios práticos nos processos de ensino e aprendizagem. Persistem fragilidades relacionadas ao acesso, à disponibilidade de recursos e à efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

Nessa análise, a convergência entre Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, a Política

Nacional de Educação Especial e o Plano Municipal de Educação sustenta uma concepção ampliada de educação inclusiva. Na qual alfabetização e letramento se articulam à diversidade, diferença, equidade, cidadania, qualidade e justiça social, consoante à formação humana integral e ao desenvolvimento das práticas didáticas e pedagógicas correlacionado ao currículo nacional.

Assim, evidencia-se que a educação inclusiva não é ação isolada, mas uma política estruturante e contínua no sistema educacional brasileiro, que envolve currículo, normas educacionais, gestão democrática – participação e cidadania ativa, dignidade da pessoa humana e equidade –, formação docente, planos e práticas educativas – pedagógicas, digitais, assistivas e inclusivas –, infraestrutura, recursos, materiais e avaliação, visando garantir o direito à educação e à formação humana integral.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e o letramento, na perspectiva da educação inclusiva nos três primeiros anos do ensino fundamental, foram analisados neste estudo tomando como referência a articulação entre o Plano Municipal de Educação de Tacaratu e as diretrizes nacionais estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Ao longo da pesquisa, evidenciou-se que a alfabetização inclusiva constitui dimensão estruturante do direito à educação, sendo indissociável dos princípios de equidade, diversidade, diferença,

justiça, participação, qualidade social, cidadania e democratização, que orientam as políticas, programas e práticas educacionais.

Os achados do estudo indicam que o plano municipal incorpora de forma consistente os princípios da educação inclusiva ao prever ações voltadas à garantia do acesso, da participação e da aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e outras necessidades educacionais.

Destacam-se, entre as estratégias identificadas, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a oferta do atendimento educacional especializado, a formação continuada de professores e a produção e disponibilização de materiais didáticos acessíveis e contextualizados.

Outro resultado relevante refere-se à compreensão ampliada de alfabetização presente nos documentos analisados, concebida não apenas como domínio técnico da leitura e da escrita, mas como prática social e cultural vinculada aos contextos de vida dos estudantes. Essa concepção aproxima-se das abordagens contemporâneas de letramento e reforça a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas, interculturais, intersetoriais, interdisciplinares e inclusivas, capazes de atender à diversidade sociocultural do território de Tacaratu, que inclui populações do campo, indígenas e comunidades tradicionais.

A análise evidenciou, ainda, que o Plano Municipal de Educação reconhece a acessibilidade como uma dimensão transversal e interdisciplinar da política educacional, abrangendo infraestrutura, transporte escolar, tecnologias assistivas, adaptações curriculares,

recursos e práticas pedagógicas diferenciadas. Tal abordagem confirma o entendimento de que a alfabetização inclusiva depende de condições materiais e pedagógicas adequadas, planejamento articulado entre gestão educacional, formação docente e práticas escolares.

No campo da formação de professores, o estudo identificou a centralidade atribuída pelo plano municipal à capacitação em alfabetização, educação inclusiva, diversidade sociocultural e uso de tecnologias educacionais. Esse aspecto configura-se como um dos principais pontos de convergência com a legislação nacional, evidenciando o reconhecimento de que a efetivação da alfabetização inclusiva está diretamente relacionada à qualificação profissional e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas acessíveis e equitativas.

Outro achado relevante refere-se à integração entre políticas educacionais e políticas intersetoriais no plano municipal, especialmente nas áreas de saúde, assistência social e proteção à infância. Essa articulação evidencia compreensão ampliada do processo de aprendizagem, reconhecendo que a permanência e o sucesso escolar dependem de condições sociais, culturais e de bem-estar, o que reforça a concepção de educação inclusiva como política pública integrada.

Apesar dos avanços identificados, a análise aponta desafios para a efetivação plena da alfabetização inclusiva no contexto local. Entre eles, destacam-se a necessidade de ampliação dos recursos pedagógicos acessíveis, a continuidade da formação docente, o fortalecimento do monitoramento das metas, a melhoria da infraestrutura escolar, a ampliação dos planos de acessibilidade e a

inovação das metodologias e o uso de tecnologias assistivas e digitais. Tais desafios indicam que o alinhamento normativo entre os planos educacionais, embora essencial, não garante, por si só, a concretização das práticas inclusivas, exigindo investimento contínuo e acompanhamento sistemático.

De modo geral, os resultados confirmam o objetivo da pesquisa ao demonstrar que o plano municipal de educação de Tacaratu incorpora metas e estratégias coerentes com as diretrizes nacionais de alfabetização e inclusão, evidenciando consistência entre legislação, planejamento e concepção pedagógica. Essa convergência reforça a compreensão de que o plano municipal constitui um instrumento fundamental para a operacionalização das políticas educacionais em nível local, traduzindo princípios nacionais em ações contextualizadas.

Conclui-se, portanto, que a alfabetização e o letramento inclusivos nos três primeiros anos do ensino fundamental dependem da articulação sistêmica entre marcos legais, planejamento educacional e práticas pedagógicas. O estudo evidencia que o alinhamento entre LDB, PNE, PME de Tacaratu, Política Nacional de Educação Especial, ECA e LBI estabelece bases sólidas para uma educação pública inclusiva, democrática e socialmente referenciada, embora sua efetivação requeira a continuidade das políticas públicas, a formação docente permanente e o fortalecimento das condições materiais, pedagógicas e tecnológicas.

Assim, a pesquisa contribui para o debate acadêmico e educacional ao evidenciar que a alfabetização inclusiva constitui dimensão estratégica da garantia do direito à educação, especialmente em contextos socioculturais diversos. Ao analisar metas e estratégias do

plano municipal em diálogo com as políticas nacionais, o estudo reafirma a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas acessíveis e equitativas, colaborando para a construção de sistemas educacionais mais justos, inclusivos e comprometidos com a aprendizagem de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Hellen Ferreira; PEREIRA, Jonathan Eduardo Mendes. **Cartilha sobre Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem. Instituto Federal da Paraíba.** 1ª Edição João Pessoa (PB), 2022, p. 18. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA PARA O ENSINO MÉDIO – PIBIC-EM – CNPq. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/739870/2/CARTILHA.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2026.

BOFF, Ana Paula; MACHADO, Andreia de Bem. **Educação especial na perspectiva inclusiva:** uma revisão pautada no direito de todos à educação. Universidade Federal do Paraná | Setor de Educação ISSN 1984-0411. Educar em Revista, Curitiba, v. 40, e85133, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PSzsBQhDNrRkQNkStgSsGbQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2026.

BRASIL. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.** Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União: seção I, Brasília, DF: 25 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 31 jan. 2026.

BRASIL. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015, Seção 1.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 fev. 2026.

BRASIL. **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990, Seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm. Acesso em: 28 fev. 2026.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção I, Brasília, DF: 20 dez 1996, 175º da Independência e 108º da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 31 jan. 2026.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. 2008, p. 1-15. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2026.

BRASIL. PME. **Plano Municipal de Educação 2015-2025.** Tacaratu - PE. 2015. PNE / MEC. Orientadora: Tarcísia Tiburcio/UNDIME. Disponível em: https://tacaratu.pe.transparenciamunicipal.online/uploads/5392/1/atos-oficiais/2015/plano-municipal-de-educacao/1691170366_educacao-20152025.pdf. Acesso em: 24 jan. 2026.

CASTRO, Paula Almeida; SILVEIRA, Karyne Soares Duarte. **Formação de professores/** organizadoras, Paula Almeida de Castro, Karyne Soares Duarte Silveira. - Campina Grande: Realize editora, 2022. 1454 p. : il. DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT01.000 ISBN 978-65-86901-77-1. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2022/GT01/240420231046_31-CONEDU---FORMACAO-DE-PROFESSORES.pdf . Acesso em: 11 jul. 2025.

CENSO ESCOLAR. Tacaratu. **Censo Escolar**, Inep 2025. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2614808-tacaratu/censo-escolar>. Acesso em: 28 fev. 2026.

ESTEF, Suzanli; MASCARO, Cristina A. de C.; ROSA, Taili Cristini. **Planejamento de Acessibilidade na Avaliação (PAA):** Caminhos Formativos e Experiências Educacionais Contemporâneas. Suzanli Estef; Cristina A. de C. Mascaro; Taili Cristini Rosa [Orgs.] São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 160p. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/planejamento-de-acessibilidade-na-avaliacao-paa-caminhos-formativos-e-experiencias-educacionais-contemporaneas/>. Acesso em: 24 fev. 2026.

FONSECA, Marília; FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. **Planejamento e gestão educacional no Brasil:** hegemonia governamental e construção da autonomia local. DOSSIÊ - Novas e velhas formas de regulação da gestão dos sistemas educacionais. Educar em Revista, Curitiba, v. 36, e69766, 2020, p. 1-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.69766>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/PjbZLbdgxCfmm8RcYPkMPkQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2026.

FREITAS, Valdirene Gonçalves de; et al. **Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais:** Desafios à Escola Inclusiva. In: Educação em transformação: Perspectivas globais e inovações 2. Editora Atena, ano 2024. Cap. 8, p. 97-104. DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.4522431078>. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/post/alfabetizacao-e-letramento-nos-anos-iniciais-desafios-a-escola-inclusiva>. Acesso em: 27 fev. 2026.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva:** Apropriação, Demandas e Perspectivas. Orientadora: Profa. Dra. Theresinha Guimarães Miranda . 2009. 346f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. Unesco. Salvador - Bahia. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teofilo%20Galvao.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2026.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas** / Claudia Regina Mosca Giroto, Rosimar Bortolini Poker, Sadao Omote (org.) – Marília: Oficina Universitária; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2012. 238 p. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/as-tecnologias-nas-praticas_e-book.pdf . Acesso em: 24 fev. 2026.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tacaratu (PE):** panorama. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/tacaratu/panorama>. Acesso em: 9 dez. 2025.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. **Análise Documental como Percurso Metodológico na Pesquisa Qualitativa**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.44, p.36-51/2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>. Acesso em: 18 mar. 2026.

MENDES, Rodrigo Hübner. Conceitos fundamentais da educação inclusiva. In: **Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um / organização Rodrigo Hübner Mendes**. — São Paulo : Fundação Santillana, 2020. p. 33-44. Vários autores. Bibliografia. ISBN 978-85-63489-48-7. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/EducacaoInclusivaPratica.pdf> . Acesso em: 11 jul. 2025.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares / Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho, organizadores**. - Salvador: EDUFBA, 2012. 491 p.:il. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/noticias/baixar_livro.htm. Acesso em: 02 fev. 2026.

SILVA, Eliani Cristina Moreira da; PEDRAZZI, Erika Luciane Moretto; BIZELLI, José Luiz. **Da Gestão Democrática ao Planejamento Educacional: Possibilidades de Implementação no Contexto Escolar**.

IX Congresso Nacional de Educação, Conedu. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: - VOL. 02, 2023, p. 247-266. ISBN: 978-85-61702-80-9. DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT21.013. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2023/GT21/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD5_ID25519_TB9078_19112023163231.pdf. Acesso em: 27 fev. 2026.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/502107913/augusto-trivinos-Introducao-a-pesquisa-em-ciencias-sociais>. Acesso em: 19 mar. 2026.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. **Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva:** repensando uma Educação Outra. Revista Educação Especial, 35, e46/1-18, 2022. <https://doi.org/10.5902/1984686X69277>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277/49438>. Acesso em: 11 jul. 2025.

¹ Mestre em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras pela Universidade do Estado da Bahia. Acadêmica do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva, na Diretoria de Educação a Distância/UNEMAT. Possui graduação em Direito pelo Centro Universitário do Rio São Francisco. Membro do grupo de pesquisa Interseccional do Instituto Federal do Sertão Pernambucano e Centro de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do Centro Universitário Única. E-mail: [acesse o artigo original para](#)

visualizar o e-mail. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8573-6873>.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8440862647751901>.

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Especialização em Psicopedagogia pela Unidade de Ensino Superior de Tangará da Serra. Graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná. Atua na rede de ensino municipal de Cáceres, Mato Grosso e professora externa no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0435-4725>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2103695335160828>.