



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

SUELEN AGUIAR GIRÃO

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FORTALEZA:
UMA AVALIAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS ADOTADAS COM CRIANÇAS AUTISTAS

FORTALEZA

2025

SUELEN AGUIAR GIRÃO

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FORTALEZA:
UMA AVALIAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS ADOTADAS COM CRIANÇAS AUTISTAS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ciências Sociais. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Victória Régia Arrais de Paiva.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- G432p Girão, Suelen Aguiar.
 Políticas públicas e educação inclusiva em Fortaleza : Uma avaliação sobre a formação docente e as práticas pedagógicas adotadas com crianças autistas / Suelen Aguiar Girão. – 2025.
 139 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2025.
 Orientação: Prof. Dr. Profa. Victória Régia Arrais de Paiva.
1. Avaliação de políticas públicas. 2. Educação Especial. 3. Formação de Professores. 4. Inclusão escolar. 5. Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). I. Título.

CDD 378

SUELEN AGUIAR GIRÃO

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FORTALEZA:
UMA AVALIAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS ADOTADAS COM CRIANÇAS AUTISTAS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ciências Sociais. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Victória Régia Arrais de Paiva.

Aprovada em: 23/04/2025.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Victória Régia Arrais de Paiva (Orientadora)
Universidade Federal do Cariri (UFCA)

Professora Dra. Adriana de Oliveira Alcântara
MAPP - Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professora Dra. Marla Vieira Moreira de Oliveira
Universidade Regional do Cariri (URCA)

A Deus.

Ao meu filho Túlio que me
mostrou a minha fortaleza.

AGRADECIMENTOS

À Instituição Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

À Profa. Dra. Victória Régia Arrais de Paiva, pela dedicação, paciência, conversas e excelente orientação.

Às professoras participantes da banca examinadora: Dra. Victória Régia Arrais de Paiva, Dra. Adriana de Oliveira Alcântara e Dra. Marla Vieira Moreira de Oliveira, pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos professores entrevistados, pelo tempo concedido nas entrevistas.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

A Deus, que me deu a oportunidade de evoluir, me dando os subsídios que preciso.

Aos meus pais que me fizeram ser forte e corajosa.

Aos meus irmãos que são parte do que sou agora. Especialmente à minha irmã Shirley que sempre segurou minha mão, me dando coragem e me mostrando que é possível desbravar esse mundo.

Ao meu marido Mauro, que esteve ao meu lado nos dias claros e sombrios e sempre apoiou as minhas decisões.

Às amigas Renata Cordeiro, Carolina Sonntag e Kássia Alencar, que fazem minha vida ser mais leve e alegre.

Ao meu filho Túlio, que é meu raio de sol, meu presente de Deus e que me inspira todos os dias com sua pureza.

Obrigada a todos que, de forma direta ou indireta, me ajudaram chegar até aqui.

“Crianças são como borboletas; cores, formatos e texturas diversas, algumas voam rápidas, outras nem tanto, mas todas se esforçam para voar do melhor jeito.”

(Leh Girão)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa consiste em avaliar a implementação da política pública de inclusão escolar, com foco na formação continuada de professores da rede municipal de Fortaleza, tendo como campo empírico uma escola localizada na Regional 7. De forma específica buscou-se: a) Mapear as estratégias metodológicas utilizadas no processo de formação de professores/as da sala regular, bem como os desafios vivenciados no cotidiano escolar para inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA); b) Avaliar a qualidade dos materiais didáticos e pedagógicos utilizados em sala de aula, identificando em que medida as adaptações ao perfil e às necessidades dos alunos têm sido efetivadas; c) Averiguar os possíveis efeitos da formação docente nas práticas pedagógicas e na inclusão escolar, considerando a percepção dos docentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Em relação ao modelo avaliativo, foi utilizado o referencial da avaliação em prof undida, segundo Rodrigues (2008). A metodologia empregada fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, constituindo um estudo de caso, cuja coleta de dados se deu mediante aplicação de formulários com professoras/es de uma escola da rede municipal de Fortaleza, bem como observações in loco e conversas informais no contexto citado. Além disso, foram analisados documentos oficiais e materiais pedagógicos utilizados pelo Projeto Vincular, formação recentemente oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, ao corpo docente, implementada por meio de parceria firmada com o Instituto Primeira Infância (Iprede), em 2024. Os dados foram sistematizados mediante análise de conteúdo temática, conforme Minayo (2007). Como resultados, observamos que os principais desafios relatados pelos docentes são a falta de materiais didáticos adaptados, a carência de apoio especializado e a sobrecarga de trabalho. Os dados apontam ainda a necessidade urgente do aumento de profissionais de apoio, a oferta de formações continuadas mais práticas e específicas às necessidades enfrentadas em sala de aula, recursos para o aprimoramento da infraestrutura escolar e o fortalecimento do diálogo com as famílias, especialmente na construção de um ambiente mais colaborativo. Em relação ao Projeto Vincular, em que pese o fato do pouco acesso aos dados oficiais, pode-se inferir que este aponta caminhos promissores, mas ainda carece de ajustes. Ao final, foram feitas recomendações visando à elaboração de uma nota técnica, que será direcionada à gestão da escola.

Palavras-chave: avaliação de políticas públicas; educação especial; formação de professores; inclusão escolar; Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

ABSTRACT

This research aims to evaluate the Public Policy of Inclusion, aimed at continuing education for teachers in the municipal network of Fortaleza, focusing on special education, having as an important premise the need for support from the school community associated with continuing education as essential elements for educators to meet the specific needs of students with disabilities, promoting an inclusive and quality education. Important topics about inclusive education will be addressed, with an emphasis on education for children with Autism Spectrum Disorder (ASD), which shows a growing demand for enrollment in municipal schools in Fortaleza, being a great challenge that involves the school, the family and the community, since medical reports are increasingly associated with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and Intellectual Disability (ID), which requires, for example, adaptation of teaching material and pedagogical teaching-learning strategies. Regarding the evaluation model, the in-depth evaluation framework will be used, according to Rodrigue (2008). The methodology used uses a qualitative approach, with field observation and semi-structured questionnaires administered to teachers, as well as to the Specialized Educational Assistance (AEE) team and the management of the school in the Fortaleza municipal network. In addition, official documents and training programs offered by the Municipal Department of Education to teachers will be analyzed. As results, the study revealed that the main challenges faced by teachers are the lack of adapted didactic materials, the insufficient presence of specialized support, and the professional overload. The research highlighted the urgency of increasing the number of support professionals, providing continuing education that is more practical and aligned with classroom realities, improving school infrastructure, and strengthening dialogue with families to foster a more collaborative educational environment. Data were organized into thematic categories to identify recurring patterns and analyzed through content analysis methodology, in line with Minayo (2007), and connected to the theoretical framework on special education, inclusive schooling, and teacher training. At the end, a report will be prepared with data analysis and recommendations based on the research findings.

Keywords: specialized school service; special education; continuing teacher training; school inclusion; Autism Spectrum Disorder (ASD).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Eixos do Projeto Vincular	100
--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Síntese dos alunos com deficiência matriculados na Escola M ^a Odníl- ra – 2024	21
Gráfico 2 - Tipos de Deficiência identificadas	92
Gráfico 3 - Número de Salas de Recursos Multifuncionais.....	93
Gráfico 4 - Número de Profissionais de Apoio em Fortaleza.....	94
Gráfico 5 - Número de Assistentes de Inclusão Escolar em Fortaleza	95
Gráfico 6 - Maiores Desafios Enfrentados pelos Professores na Prática da Educação Especial.....	105
Gráfico 7 - Diálogo com AEE para elaboração do Plano Individualizado do Alu no - PEI.....	109
Gráfico 8 - Taxa de analfabetismo, por grupos de idade, segundo a existência de deficiência - Brasil - 2022.....	115
Gráfico 9 - Alfabetização dos Alunos do 4º e 5º ano da Escola Pesquisada	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Indicadores da Educação Especial no Brasil - 2023	98
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Alinhamento dos objetivos da pesquisa ao referencial metodológico.....	26
Quadro 2 - Síntese da construção teórico-metodológica	27
Quadro 3 - Formações, Público e Carga Horária do Projeto Vincular (2024).....	101
Quadro 4 - Metas do Eixo 2.....	102
Quadro 5 - Módulos da formação EaD: temáticas e carga horária.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
NBR	Norma Brasileira Regulamentar
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
SIBI	Sistema Integrado de Bibliotecas
trad.	Tradutor

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	19
3	ASPECTOS HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL	29
3.1	Os estudos de políticas públicas no brasil.....	29
3.2	Do direito à educação.....	32
3.3	A educação especial na agenda de políticas públicas.....	34
3.4	A influência externa nas políticas públicas de educação inclusiva	36
4	TRAJETÓRIA DO ARCABOUÇO LEGAL DA GARANTIA DE DIREITOS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA.....	40
4.1	As quatro fases da inclusão	40
4.2	Legislações brasileiras e políticas de inclusão	44
4.3	Transtorno do Espectro Autista - TEA.....	49
5	FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	55
5.1	Formação de professores da educação básica	55
5.2	Formação de professores na educação especial.....	62
5.3	Atendimento educacional especializado – AEE.....	69
5.4	Ensino colaborativo.....	73
5.5	Tecnologia assistiva.....	78
5.6	Adaptações razoáveis.....	81
5.7	Desenho universal para a aprendizagem (DUA).....	85
6	ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA ODNILRA CRUZ MOREIRA - FORTALEZA.....	91
6.1	O cenário da educação especial em fortaleza	91
6.2	Formação continuada de professores.....	96

6.3	Formação de professores em fortaleza e a recente experiência do projeto vincular	99
6.4	Resultados da pesquisa de campo.....	104
6.5	Maiores desafios enfrentados pelos professores.....	104
6.6	Formação continuada	106
6.7	Recursos humanos insuficientes	110
6.8	Qualidade dos materiais didáticos e pedagógicos	112
6.9	Defasagem na aquisição da leitura e escrita	114
6.10	Estratégias metodológicas	117
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
	REFERÊNCIAS	127
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA ODNILRA CRUZ MOREI- RA.....	132
	APÊNDICE B – MATERIAL DA OFICINA: FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: AUTISMO E PEI.....	134
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA PEI.....	137

1 INTRODUÇÃO

O objetivo geral desta pesquisa é avaliar a política pública de inclusão escolar, voltada para a formação continuada de professoras da rede municipal de Fortaleza, tendo como foco o Programa Vincular (Formação de Professores em Educação Especial para a Inclusão de Qualidade), implementado pela Secretaria de Educação, em parceria com o Instituto Primeira Infância (Iprede), com base num estudo de caso realizado em uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza, Ceará.

Sou professora e mãe de um lindo menino com autismo, hoje com 10 anos, diagnosticado aos 2 anos de idade, busco incansavelmente por sua evolução e autonomia. Foram anos de dieta alimentar restritiva (sem glúten e lactose), indo aos aniversários já com seus docinhos de brigadeiro de banana, muitos convites negados e outros nem recebidos.... Muito sofrimento e também alegrias gigantes com as pequenas conquistas.

Aos 4 anos, sem saber se seria verbal ou não, falou pela primeira vez a palavra “mamãe” e o que é normal para muitos, foi motivo de choro e de alegria. Depois de ouvir do neurologista a necessidade de estimulá-lo ao máximo, pois teria a primeira ‘poda neural’ aos 4 anos, processo que torna a comunicação entre os neurônios e otimiza a funcionalidade do cérebro. Foram anos de terapia intensa, repetindo em casa os exercícios de fonoaudiologia e terapia ocupacional, tratamento integrativo, homeopatia, com recursos, tempo, três planos de saúde para aumentar o número de sessões... Vivi anos sozinha, num mundo particular, onde não percebi interesse de ninguém no meu “problema”.

Com tantas demandas que além de mãe, virei terapeuta, psicanalista, psicopedagoga, professora, cozinheira e pesquisadora. Veio a pandemia e a oportunidade de alfabetizá-lo. Muitos jogos e recursos facilitadores, vídeos e cursos, adaptando tudo para o seu hiperfoco, que são os animais do fundo do mar.

A motivação era enorme, assim como a realização de vê-lo ler e se apaixonar por gibis e livros. Um universo paralelo se formou e depois de resgatá-lo do seu mundo particular e trazê-lo para o mundo real, o olhar mudou e hoje a pesquisadora se confunde com a pedagoga, mãe e ativista.

Sou professora da rede municipal, em sala de aula há mais de 15 anos, porém não estava preparada para tratar autismo, assim como muitos, mas a formação veio pela necessidade. Fui contemplada com a política pública de redução de carga horária, fazendo com que fosse possível trabalhar, cuidar e dedicar tempo ao filho. ⁶ De acordo com o Decreto N°

14.209/2018, que estabelece a redução de 50% da carga horária de trabalho para servidores públicos de Fortaleza que sejam pais, mães, tutores, curadores ou detentores da guarda judicial de pessoas com deficiência. Essa redução é concedida sem prejuízo da remuneração, desde que a carga horária mínima seja de 20 horas semanais, o que foi um refrigério para toda a família.

O que motivou a pesquisa foram as constantes trocas entre professoras de sala de aula regular, por indicações e pedido de ajuda em como manejar o comportamento e ensino de alunos com deficiência na escola, sempre carregados de angústias e frustrações por não conseguirem realizar um trabalho de qualidade como gostaria que fosse, além das cobranças pessoais, pelo compromisso da profissão, existe a cobrança dos pais e da secretaria de educação e a falta de apoio, sendo um trabalho solitário.

Além da pouca ou nenhuma formação acerca da educação especial, nos deparamos com a enorme demanda que uma sala de aula, geralmente com mais de 30 estudantes, nos traz. São crianças com problemas familiares os mais diversos, negligenciados, com repertório de violência, indisciplina e aprendizado defasado. Alunos com e sem laudo médico, precisando de uma atenção maior e suporte nas atividades, para de fato progredirem. Além de tudo isso, há também os que estão nos níveis exigidos do ano escolar e que precisam sempre esperar e ajudar os colegas.

É nessa infinidade de demandas que as professoras se encontram, por vezes se sentindo frustradas por não atender a todos, apenas com livro e pincel na mão, cansadas por tentar realizar um bom trabalho e culpabilizadas por não fazer tudo que todos gostariam: um trabalho personalizado, com tempo para atender, conversar, perceber as dificuldades de cada um, apesar de ser humanamente impossível para apenas um profissional.

Apesar de tantos desafios, a escola é o lugar que melhor acolhe essas crianças, pois as terapias muitas vezes são apenas 40 minutos semanais, enquanto no ambiente escolar ficam por mais de 20 horas por semana, com infinitas possibilidades de interação social, onde partilham brincadeiras, têm aulas de educação física, artes e outras disciplinas, se alimentam juntos e aprendem, não só conteúdos, mas também a viver em sociedade.

Algumas perguntas emergem da problematização delineada: que tipo de metodologia os professores estão utilizando para favorecer a inclusão? Há formação continuada para dar suporte ao trabalho docente? Existem opções de materiais didáticos? Os livros didáticos adotados conseguem dar suporte ao trabalho docente e contemplar todos os distintos perfis dos alunos? São dúvidas que buscaremos respostas com a pesquisa de campo, ouvindo

principalmente os professores, mas também dando voz a outros atores/atrizes sociais envolvidos nesse processo.

Conforme dito, o objetivo geral desta pesquisa é avaliar a implementação da política pública de inclusão escolar, com foco na formação continuada de professoras e professores da rede municipal de Fortaleza, tendo como campo empírico uma escola localizada no Distrito 2 de Educação. De forma específica buscou-se: a) Mapear as estratégias metodológicas utilizadas no processo de formação de professores/as da sala regular, bem como os desafios vivenciados no cotidiano escolar para inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA); b) Avaliar a qualidade dos materiais didáticos e pedagógicos utilizados em sala de aula, identificando em que medida as adaptações ao perfil e às necessidades dos alunos têm sido efetivadas; c) Averiguar os possíveis efeitos da formação docente nas práticas pedagógicas e na inclusão escolar, considerando a percepção dos docentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O lócus empírico da pesquisa situa-se na Escola Municipal Professora Maria Odnira Cruz Moreira (EM), em Fortaleza e para coleta de dados, foi utilizada aplicação de formulário com todos os docentes da escola. Conforme Gil (2008), tal técnica de coleta de dados possibilita a exploração de temas emergentes e a obtenção de informações ricas e detalhadas.

O presente texto está organizado em quatro seções. A primeira traz o Histórico das Políticas de Educação no Brasil, marcado por profundas transformações que refletem as mudanças sociais e econômicas do país. As políticas educacionais têm evoluído para atender às demandas de uma sociedade em constante desenvolvimento. Este estudo busca analisar os principais marcos históricos dessas políticas, destacando os avanços e desafios enfrentados ao longo do tempo, e como eles moldaram o sistema educacional brasileiro contemporâneo.

A segunda seção trata da Trajetória do Arcabouço Legal da Garantia de Direitos às Pessoas com Deficiência, enfatizando a legislação que garante os direitos das pessoas com deficiência no Brasil como um reflexo da luta por inclusão e igualdade. A evolução dessas legislações e os principais avanços e os desafios ainda presentes na implementação efetiva desses direitos.

Já na terceira seção abordaremos sobre a Formação de Profissionais para a Educação Inclusiva, que tem sido um desafio para a efetivação de uma escola que acolha todos os alunos. Este tema aborda a importância de preparar educadores com competências específicas para lidar com a diversidade em sala de aula, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas. Este estudo explora algumas metodologias e estudos, analisando

suas implicações para a prática pedagógica, identificando boas práticas e áreas que necessitam de aprimoramento para garantir uma educação de qualidade para todos.

Na quarta e última seção, serão compartilhados os achados da pesquisa de campo, destacando dados do Estudo de Caso e da observação detalhada e sistemática. Busca-se compreender como a instituição implementa estratégias inclusivas e capacita seus educadores para atender às necessidades de alunos com deficiência. Este trabalho pretende identificar boas práticas, desafios enfrentados e possíveis áreas de melhoria, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e equitativa.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Primeiramente, para alcançar os objetivos propostos, este estudo se apoiará numa abordagem qualitativa, conforme Minayo (2003), considerando que a pesquisa é objeto das Ciências Sociais, que permite uma compreensão aprofundada das experiências e percepções das participantes em relação à inclusão escolar na rede pública de Fortaleza.

O método qualitativo é de extrema importância para o estudo devido à sua capacidade de explorar em profundidade as experiências e percepções dos participantes em relação à inclusão escolar. Este método permite uma compreensão teórica e detalhada dos fenômenos educacionais que não pode ser captada por abordagens quantitativas.

A abordagem qualitativa oferece uma visão detalhada das práticas pedagógicas e das experiências dos professores em formação e em serviço. Ao focar na análise das percepções, motivações e desafios enfrentados pelos docentes, o método qualitativo permite captar particularidades e complexidades que são fundamentais para entender a realidade da inclusão escolar. Isso é particularmente relevante em contextos como o da rede pública, mais especificamente na EM, onde as práticas de inclusão podem variar amplamente e estar sujeitas a uma gama de influências contextuais.

Além disso, a referida abordagem deve permear o estudo de caso que será fundamentado na realização de observações em campo, registradas em diário, aplicação de formulários com os professores e profissionais da escola que trabalham diretamente com as crianças com deficiência, possibilitando a coleta de dados ricos e contextualizados diretamente dos envolvidos no processo educativo. Esse método de coleta de dados permite que os participantes expressem suas opiniões, experiências e desafios de maneira mais livre e detalhada, revelando aspectos que podem não ser evidentes em dados estatísticos.

O método qualitativo possui a capacidade de gerar uma compreensão mais profunda dos significados atribuídos pelos docentes à inclusão escolar. A pesquisa qualitativa busca a interpretação dos fenômenos sociais e na construção de significados, permitindo uma reflexão crítica das atitudes, crenças e valores dos professores em relação à educação inclusiva. Essa abordagem é essencial para identificar não apenas as boas práticas, mas também as percepções subjetivas dos professores sobre as políticas e estratégias de inclusão.

O estudo de caso foi realizado na Escola Municipal Professora Maria Odnira Cruz Moreira, localizada na Avenida das Adenãteras, 800, no bairro Cidade 2000, localizada no Distrito de Educação 2, na cidade de Fortaleza, Ceará.

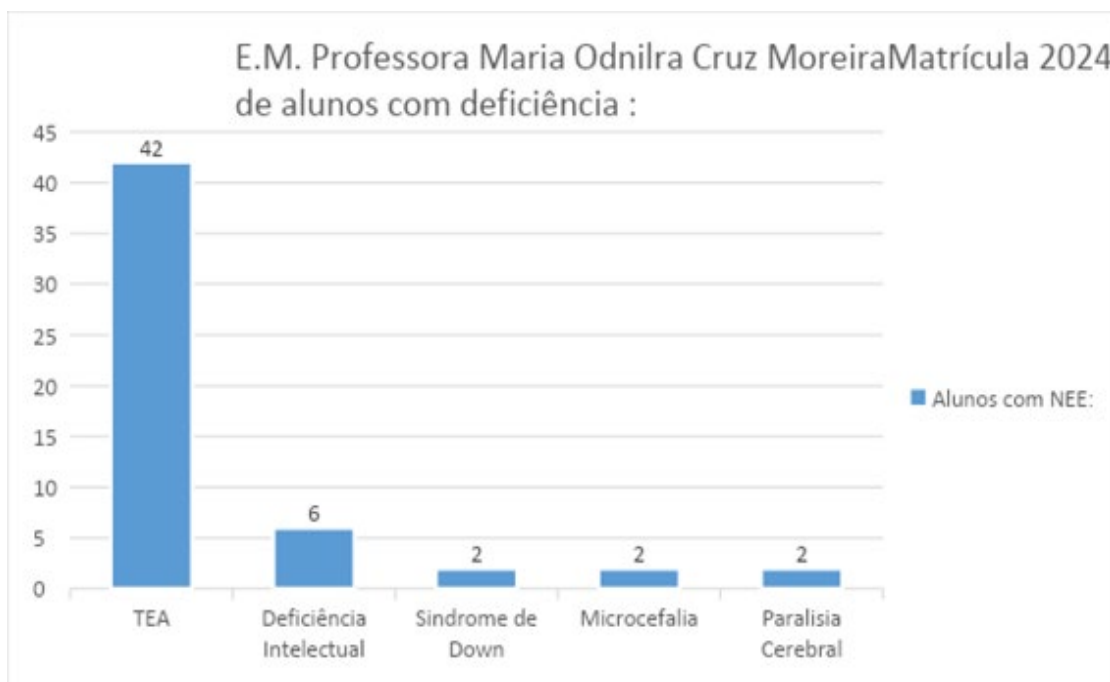
Fortaleza é organizada em Distritos de Educação, que têm como objetivo descentralizar a gestão educacional e aproximar os serviços das comunidades. Atualmente, a cidade conta com seis distritos, cada um possui uma equipe gestora. Essa divisão facilita a implementação de políticas públicas, a gestão de recursos e o acompanhamento pedagógico.

É considerada uma grande escola pública municipal, de padrão MEC, que oferece ensino infantil e fundamental, com turmas nos períodos manhã e tarde. São 988 alunos matriculados, distribuídos em 26 turmas, com salas bem numerosas, como por exemplo as salas de 4º ano do ensino fundamental, com 33 alunos.

A escola possui uma infraestrutura que inclui rampas de acessibilidade, no estacionamento e no pátio da escola, além de um elevador, porém precisando de manutenção, banheiro adequado aos alunos com mobilidade reduzida, salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), quadra de esportes, pátio coberto e descoberto, biblioteca, sala dos professores, diretoria, coordenação, cozinha e refeitório. Além disso, a escola conta com uma ampla sala de inovação, com 35 *laptops* e *wi-fi*, além de oferecer alimentação, livros didáticos, fardamento e material escolar para os alunos.

Ademais, a escola citada já possui experiência reconhecida com a inclusão escolar, dispondo de uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). A opção pelo estudo de caso único parte do princípio que a formação continuada dos professores oferecida pela Secretaria Municipal de Educação é unificada para toda a rede.

Em termos de desempenho, a escola obteve um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 5,6 para os anos iniciais em 2023, ou seja, acima da média nacional. A escola também se destaca por seu compromisso com a inclusão e acessibilidade. No ano de 2024, constam 54 alunos com deficiência matriculados na EM, além de 15 crianças com diagnóstico de TDAH. De acordo com o Gráfico 1 abaixo, com a listagem dos laudos, assim distribuídas:

Gráfico 1 - Síntese dos alunos com deficiência matriculados na Escola M^a Odnilra – 2024

Fonte: elaborado pelo autor.

Com base no gráfico, é possível verificar um maior quantitativo de alunos com autismo, e mais que rampas e adequações concretas, a percepção da inclusão desse grupo requer uma pesquisa de abordagem qualitativa, que envolvem barreiras atitudinais, adaptações razoáveis, sendo adequada para explorar em profundidade as percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes, esta abordagem permite uma compreensão mais rica e contextualizada do fenômeno em estudo.

A escolha dessa escola considerou também o acesso aos sujeitos da pesquisa, assim como as turmas, garantindo a diversidade de experiências e contextos educacionais, permitindo uma análise aprofundada das práticas inclusivas e dos desafios enfrentados pelos profissionais da educação.

A pesquisa qualitativa visa explorar em profundidade as práticas e formação docentes relacionadas à inclusão escolar, captando as especificidades das práticas pedagógicas e das experiências dos profissionais envolvidos e observando dimensões da realidade que não pode ou não deve ser medida numericamente.

Essa abordagem tenta desvendar o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esses fenômenos humanos são considerados parte da realidade social, pois os seres humanos se destacam não apenas por suas ações, mas

também por refletirem sobre o que fazem e por interpretarem suas ações dentro do contexto da realidade vivida e compartilhada com outros. O campo da produção humana, que envolve as relações, as representações e a intencionalidade, é o foco da pesquisa qualitativa e dificilmente pode ser expresso em números e indicadores quantitativos (Minayo, 2006).

O método qualitativo se dedica a examinar e interpretar dados em seu contexto psicossocial, reconhecendo a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Essa abordagem destaca a conexão indissociável entre a realidade objetiva e a subjetividade do indivíduo, que não pode ser representada por números.

Em relação ao modelo avaliativo, foi utilizado o referencial da avaliação em profundidade, segundo Rodrigues (2008) e Gussi (2020), que propõe uma abordagem crítica e participativa na avaliação de políticas públicas, permitindo uma compreensão mais detalhada dos impactos e das dinâmicas envolvidas, indo além dos tradicionais parâmetros de eficiência, eficácia e efetividade, ressaltando os impactos sociais, políticos e culturais das políticas públicas.

Segundo Gussi: “A Avaliação em Profundidade busca compreender a experiência concreta das políticas públicas, aproximando-se dos sujeitos e contextos onde essas políticas são implementadas, e afastando-se dos paradigmas convencionais hegemônicos no campo da avaliação” (2020, p. 45). Para o autor, essa maneira de avaliação contra hegemônica vai além da simples coleta de dados qualitativos, pois busca uma análise crítica das políticas públicas, questionando as estruturas de poder e as práticas estabelecidas, visa não apenas descrever, mas também transformar a realidade, propondo alternativas mais inclusivas e justas. Para tal, destacamos a importância dos sujeitos sociais, os professores e as relações interpessoais com os alunos em sala de aula.

A análise crítica dos dados evidencia que as políticas públicas de inclusão escolar, ao se moldarem por uma racionalidade neoliberal, lógica que prioriza a liberdade de mercado e a redução da intervenção do Estado na economia, acabam reproduzindo desigualdades estruturais em vez de superá-las. Conforme aponta Gussi (2019), ao priorizarem a lógica da eficiência e da gestão técnica, tais políticas frequentemente negligenciam as necessidades concretas dos sujeitos envolvidos. No contexto da Escola pesquisada a presença de equipamentos como rampas e elevador, embora relevante, não garante por si só uma inclusão real, pois o que se observa é a ausência de um suporte contínuo e integral às especificidades dos estudantes.

A inclusão, nesse sentido, não pode ser reduzida a uma lista de suprimimentos de acessibilidade, mas precisa ser pensada como um processo emancipatório, que reconheça e valorize as singularidades de cada aluno e as potências coletivas de uma escola pública que busca valorizar o espaço democrático, considerando a experiência vivida pelos professores e demais agentes escolares para compreender a real efetividade das políticas inclusivas.

Nesse sentido, os relatos dos docentes revelam uma sobrecarga emocional intensa e um isolamento profissional preocupante, reflexo da fragmentação das ações institucionais e da precarização das condições de trabalho. Essa escuta qualificada das vozes dos professores permite evidenciar como uma política pública, ao não assegurar condições materiais e formativas adequadas, gera um profundo descompasso entre o discurso da inclusão e a realidade vivenciada em sala de aula.

Portanto, a avaliação em profundidade não apenas descreve, mas busca transformar esta realidade, conectando o campo das vivências com o campo da ação política. É possível afirmar que a política de inclusão escolar em vigor opera sob as amarras da lógica capitalista, na qual a escola pública é constantemente tensionada por políticas de austeridade e contenção de gastos.

Como nos alerta Lejano (2012), ao desconsiderar as especificidades contextuais e priorizar metas numéricas de desempenho, as políticas públicas acabam por esvaziar de sentido os processos educativos. A precariedade da formação continuada dos professores e a insuficiência de profissionais de apoio são sintomas claros desse modelo neoliberal de gestão pública, que privatiza as responsabilidades coletivas e transfere aos docentes a carga de realizar, isoladamente, uma inclusão que deveria ser um projeto social compartilhado e sustentado por recursos adequados.

É importante a adoção de uma abordagem contra hegemônica ao analisar os resultados da pesquisa. Como bem argumenta Rodrigues (2019), a avaliação em profundidade deve questionar os discursos oficiais e promover a visibilidade das vozes marginalizadas no processo educacional. Na prática, isso significa reconhecer que os professores da EM estão sobrecarregados, tentando "fazer mais do que lhes cabe", como expressam em seus relatos, enfrentando jornadas extenuantes e desafios que ultrapassam sua formação inicial. Esse cenário revela não apenas a ausência de suporte institucional, mas a necessidade urgente de romper com paradigmas que responsabilizam individualmente os educadores por uma tarefa que deveria ser coletiva e estrutural.

Em consonância com a perspectiva libertadora e emancipatória delineada por Gussi (2019), a avaliação da política de inclusão deve extrapolar a análise técnica e instrumental, e buscar a construção de caminhos que visem à transformação social. É fundamental que a escola pública seja concebida como um espaço de resistência ao modelo neoliberal excludente, promovendo práticas pedagógicas que não apenas reconheçam as diferenças, mas que as acolham como parte da riqueza da experiência humana. Assim, a inclusão se torna um ato político, que não se limita à inserção física dos alunos nas escolas, mas busca garantir sua plena participação nos processos de aprendizagem e na vida comunitária da escola, na perspectiva de uma educação pública, gratuita, laica, democrática e socialmente referenciada.

A pesquisa também evidencia que a política de inclusão escolar ainda opera sob uma visão assistencialista e fragmentada, que ignora as complexidades sociais que atravessam o cotidiano escolar. De acordo com Rodrigues (2011), a análise de conteúdo e as trajetórias institucionais revelam os limites de políticas que tratam a inclusão como mera formalidade burocrática, desarticulada das condições reais das escolas. Na EM isso se reflete, por exemplo, na falta de material adaptado que obriga professores a improvisarem soluções, revelando uma omissão do Estado na garantia dos direitos educacionais. Essa negligência reforça uma política pública distante da materialidade da vida escolar, onde os sujeitos sociais são forçados a suprir com seus próprios esforços as lacunas estruturais deixadas pelo poder público.

Além disso, a partir de uma perspectiva ecológica e sistêmica, conforme propõe Rodrigues (2019), a inclusão deve ser compreendida como uma prática que transcende a sala de aula e envolve toda a ecologia da escola: da gestão até as famílias e a comunidade. Os relatos da pesquisa deixam claro que a ausência de envolvimento familiar e a fragilidade do suporte da equipe gestora impactam diretamente a qualidade do processo inclusivo. Sem uma rede de apoio sólida, as ações se tornam paliativas e insuficientes. A estrutura da escola, portanto, precisa ser pensada de maneira integrada, onde cada componente, seja material, humano e relacional, contribua para um ambiente verdadeiramente acolhedor e emancipatório para todos os estudantes.

Retomando a crítica ao modelo neoliberal que subjuga a educação pública às lógicas mercadológicas de desempenho e resultados numéricos, como bem discute Gussi (2019), é necessário denunciar o processo de responsabilização individual dos professores, que são pressionados a alcançar metas de inclusão sem o devido suporte institucional. Essa estratégia desresponsabiliza o Estado e naturaliza a precariedade das condições de trabalho, deslocando a culpa para os agentes escolares e ignorando as desigualdades estruturais. Como evidencia a

pesquisa, os docentes relatam exaustão e frustração diante da sobrecarga de trabalho e da ausência de formação continuada efetiva, indicando a necessidade urgente de repensar o financiamento e a priorização das políticas educacionais.

Os participantes da pesquisa foram professores e profissionais da rede pública de Fortaleza, com foco em duas principais técnicas de coleta de dados: a aplicação de formulários e as observações, devidamente registradas em diário de campo. A devolutiva dos formulários permitiu uma amostragem significativa, pois de um universo de 46 profissionais, 40 responderam, entre professores da escola, pedagogos da educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais). O formulário abrangeu questões tanto abertas quanto fechadas, para obter informações detalhadas sobre as práticas pedagógicas, percepções e experiências em relação à inclusão escolar.

O formulário foi disponibilizado no grupo de *whatsapp* da escola e foi feita uma sensibilização sobre a pesquisa, bem como informado o tempo de resposta, esclarecendo ainda sobre o anonimato dos respondentes, tendo sido facultado a todos os professores que atuam na escola citada, por serem participantes com características diversas, buscando garantir a diversidade de experiências e contextos educacionais. Foram incluídos professores de diferentes disciplinas e níveis de ensino.

A análise dos dados coletados foi realizada por meio da análise de conteúdo temática, conforme proposta por Minayo (2014), que permitirá a identificação e categorização de padrões e temas recorrentes nas entrevistas e observações. O processo de análise seguirá várias etapas. As categorias identificadas serão agrupadas em temas mais amplos, que representarão os principais achados da pesquisa. Os temas emergentes serão interpretados à luz do referencial teórico, buscando compreender as práticas e formações docentes em relação à inclusão escolar.

De acordo com Minayo (2006), a análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e de descrição do conteúdo das mensagens, permitindo inferências que levam ao conhecimento das condições de produção e recepção destas mensagens.

A utilização desses procedimentos permitiu uma análise detalhada, proporcionando compreensões significativas sobre a formação e as práticas docentes na inclusão escolar na Escola em estudo. A combinação de entrevistas e observações em sala de aula garantirá uma visão abrangente e detalhada das práticas e desafios enfrentados no contexto da inclusão escolar.

A seguir, o Quadro 1 apresenta uma sistematização dos objetivos, os instrumentos de coleta de dados e os métodos de análise:

Quadro 1 - Alinhamento dos objetivos da pesquisa ao referencial metodológico

OBJETIVO GERAL: avaliar a implementação da política pública de Inclusão Escolar, com foco na formação continuada de professores da rede municipal de Fortaleza, tendo como campo empírico uma escola localizada no Distrito 2 de educação.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS
Mapear as estratégias metodológicas utilizadas no processo de formação de professores/as da sala regular, bem como os desafios vivenciados no cotidiano escolar para inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Pesquisa documental (INEP, 2022; DCRC, 2024; CODIN, 2024); Aplicação de formulários e observações de campo.	Análise documental e de conteúdo (MINAYO, 2006; MINAYO, 2014)
Avaliar a qualidade dos materiais didáticos e pedagógicos utilizados em sala de aula, identificando em que medida as adaptações ao perfil e às necessidades dos alunos têm sido efetivadas	Aplicação de formulários e observação de campo (ASSIS, 2013; MINAYO, 2006)	Análise de conteúdo e categorização temática (MINAYO, 2014)
Averiguar os possíveis efeitos da formação docente nas práticas pedagógicas e na inclusão escolar, considerando a percepção dos docentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem	Aplicação de formulários com profissionais do AEE e observações na Sala SRM (DCRC, 2024; SME Fortaleza, 2024)	Análise qualitativa descritiva e de conteúdo temática (MINAYO, 2006; MINAYO, 2014)

Fonte: Elaborado pela autora.

Importa destacar que os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento que esclarece os objetivos da pesquisa, a metodologia, suas fases, etc. Além disso, a SME já aprovou a realização da pesquisa, mediante emissão do Termo de Aprovação de Pesquisa (TAP).

Esta etapa é crucial para destacar a importância da submissão de pesquisas envolvendo seres humanos ao comitê, uma vez que a ética é uma construção humana, histórica e sociocultural. A aprovação ética implica o respeito pela dignidade humana e a devida proteção aos participantes das pesquisas científicas. Isso exige do pesquisador uma ação consciente, que respeite e garanta o pleno exercício dos direitos dos participantes, planejando e executando a pesquisa de modo a prevenir e evitar possíveis danos.

A seguir, o Quadro 2 apresenta de forma sumarizada os eixos analíticos, com a respectiva base conceitual e as questões que serão observadas na pesquisa:

Quadro 2 - Síntese da construção teórico-metodológica

EIXOS ANALÍTICOS	BASE CONCEITUAL	QUESTÕES A OBSERVAR EMPIRICAMENTE
Trajetória da política de inclusão à luz do percurso histórico da exclusão de pessoas com deficiência	BLANCO, 2003; SOUZA, 2006; AMARAL, 2001	Quais os impactos das práticas de exclusão na construção dos direitos das pessoas com deficiência? Como a exclusão foi justificada culturalmente ao longo dos anos?
Fase de segregação e surgimento das instituições especializadas	AMARAL, 2001; BRASIL, 1988; NASCIMENTO, 2014	Quais foram os avanços e limitações das instituições especializadas na inclusão social das pessoas com deficiência? Como a segregação contribuiu para a marginalização da pessoa com deficiência?
Evolução para a fase de integração	BLANCO, 2003; NASCIMENTO, 2014	Como a integração nas escolas regulares foi implementada e quais foram seus desafios? Qual era a percepção da integração entre pessoas com deficiência e suas famílias?
Fase de inclusão e movimentos internacionais	BRASIL, 2008; NASCIMENTO, 2014; UNESCO, 1994; KASSAR, 2011	Quais mudanças ocorreram na abordagem da educação especial com o avanço da inclusão? De que forma as políticas e leis internacionais influenciaram a prática da inclusão?
Legislações brasileiras e políticas de inclusão	BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2008; BRASIL, 2015	Como as leis brasileiras atuais asseguram a inclusão escolar para pessoas com deficiência? Quais desafios ainda são enfrentados para a plena implementação dessas políticas?
Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o direito à educação	APA, 2013; CUNHA, 2015; SEMENSATO e BOSA, 2013; BRASIL, 2012	Como as necessidades dos estudantes com TEA são atendidas no contexto da inclusão? Qual a percepção dos familiares sobre o apoio recebido no sistema educacional?
Colaboração entre profissionais e famílias para a inclusão	SEMENSATO e BOSA, 2013; SCHMIDT, 2013	Qual a importância do envolvimento familiar e da colaboração com profissionais de saúde para a adaptação das crianças com TEA? Como as escolas integram a família e os profissionais externos no processo de inclusão?
A política de formação continuada de professores	BRASIL, 2008; BRASIL, 2015	Como a formação continuada influencia a prática pedagógica inclusiva? Qual o impacto da capacitação de professores na inclusão de alunos com deficiência?
Formação de professores para a educação inclusiva	OMOTTE, 1999; 2004; KASSAR,	Qual a adequação da formação inicial e continuada dos professores

	2011; BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2008; MANTOAN, 2001; CAPELLINI, 2008 MANTOAN, 2001; BRASIL, 2008; NASCIMENTO, 2014 TARDIF, 2014	para a inclusão escolar? De que forma a formação prepara os docentes para lidar com a diversidade e atender as demandas? Quais são as mudanças na prática docente com a implementação da inclusão em vez da integração? Como os professores percebem a importância de incluir todos os alunos, independentemente de suas condições?
Normativas e diretrizes para a formação inclusiva	BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; LBI, 2015; PEE CEARÁ, 2016	Como as leis e políticas educacionais nacionais e estaduais influenciam a prática inclusiva nas escolas? Quais são os desafios na implementação dessas políticas?
Papel dos profissionais de apoio na educação inclusiva	STAINBACK & STAINBACK, 1999; CAPELLINI, 2004; PACHECO et al., 2006	Como a presença de profissionais de apoio impacta a adaptação dos alunos com deficiência? Qual é a interação entre professores e profissionais de apoio na implementação das práticas inclusivas?
Acesso e adaptação ao conhecimento para alunos com deficiência	DRAGO, 2014; LOPES, 2008	Como os materiais e metodologias são adaptados para facilitar o aprendizado dos alunos com deficiência? De que maneira o ambiente escolar é ajustado para atender às necessidades específicas de cada aluno?
Educação Infantil e o papel inclusivo na primeira infância	LOPES, 2008; DRAGO, 2014	Como a inclusão é abordada na Educação Infantil? Qual o impacto do ambiente escolar na formação social e cultural de crianças com deficiência?
Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte à inclusão	MEC, 2007; MEC, 2009; PRIETO, 2010; MENDES, 2006	Qual é o impacto do AEE no desempenho e na participação dos alunos com deficiência? Como o AEE se integra à proposta pedagógica das escolas regulares?

Fonte: Elaborado pelo autor, com base nos dados da pesquisa.

3 ASPECTOS HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

O presente tópico tem como propósito analisar a educação como direito fundamental e objeto de políticas públicas de cunho social e democrático, especialmente em relação à educação inclusiva.

Desta forma, pretende-se fazer também analisar as políticas públicas em relação à educação inclusiva durante os marcos históricos, econômicos e políticos, demonstrando sua evolução até os dias atuais, especialmente com a recente reformulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

3.1 Os estudos de políticas públicas no Brasil

Segundo os estudos de Melo (1999) e de diversos autores nacionais como, Faria (2003), Souza (2007), Arretche (2003), e Farah (2011), iniciamos o resgate histórico do campo de políticas públicas no Brasil, os estudos desses autores são baseados em estudos da literatura internacional, que apontam para o surgimento do campo de políticas públicas como uma subárea da ciência política nos Estados Unidos, avançando no sentido de identificar suas semelhanças e diferenças em relação ao caso brasileiro.

A história do campo de políticas públicas é mais a história de um discurso do que de uma disciplina convencional composta de ideias, instituições, revistas, e controle de recursos essenciais. Na realidade, a ausência dessa área de um aparato material característico de um campo intelectual é um achado notável de pesquisa. (Melo, 1999, p. 556).

Relembrando o que foi discutido anteriormente quanto à predominância do Estado como ator fundamental na produção de políticas públicas, Arretche (20023) reforça que:

Há poucas dúvidas quanto ao objeto de análise da subdisciplina de políticas públicas. A análise do 'Estado em ação' tem como objeto específico o estudo de programas governamentais, particularmente suas condições de emergência, seus mecanismos de operação e seus prováveis impactos sobre a ordem social e econômica. (Arretche, 2003, p. 02).

Faria (2003) observa que, inicialmente, a ciência política considerava as políticas públicas principalmente como resultados do sistema político, o que levou os pesquisadores a focar mais nas demandas e articulações de interesse. Antes que a análise de políticas públicas fosse reconhecida como uma subárea, a ênfase dos estudos estava nos processos de formação

das políticas públicas, refletindo o *status* privilegiado dos processos decisórios na área (Faria, 2003).

Nesse contexto, o surgimento das políticas públicas como subárea da Ciência Política, priorizando o processo de formação das políticas, e a relação entre Ciência Política e Administração Pública no Brasil. Souza (2007) argumenta que a política pública como área de conhecimento e disciplina acadêmica começou nos Estados Unidos, desviando-se da tradição europeia que se concentrava mais na análise do Estado e suas instituições. Essa diferença explica o foco maior na análise do Estado em detrimento da produção de políticas, devido ao desenvolvimento distinto das áreas de Ciência Política e Administração Pública nos EUA.

Segundo Farah (2011), o desenvolvimento da administração pública nos EUA foi marcado por uma proximidade inicial com a ciência política, mas essa relação se tornou tensa com o tempo, especialmente nos anos 1960, quando Ciência Política e Administração Pública seguiram caminhos diferentes. A autora destaca que a Administração Pública se tornou cada vez mais interdisciplinar, incorporando elementos da economia e do direito, o que afastou ainda mais as duas áreas.

Em relação às políticas públicas, a Ciência Política focava em entender o acesso ao Estado, a definição de agenda e a formulação de políticas, enquanto a Administração Pública era vista como a execução técnica e automática do processo político anterior. Faria (2003) observa que a subordinação da agenda de pesquisa à agenda política é mais acentuada na área de políticas públicas, destacando os aspectos dinâmicos do processo político e os diferentes atores envolvidos.

Melo (1999) comenta que, apesar da expansão das análises dedicadas ao campo de políticas públicas nas últimas duas décadas, o campo ainda é fragmentado e tem uma institucionalização precária no Brasil. Souza (2007) acrescenta que a história do pensamento político brasileiro é marcada por uma reflexão generalista centrada no papel do Estado.

Os primeiros esforços de institucionalização, na lógica neoliberal, da área de políticas públicas no Brasil datam dos anos 1980, com um "atraso" em relação ao cenário internacional. Farah (2011) menciona que o reconhecimento do polo da política no Brasil foi impulsionado pelos desafios pós-democratização e pelas transformações do Estado e do público. A descentralização pós-88 trouxe desafios de formulação e gestão de políticas públicas em âmbito local, refletindo-se na agenda de pesquisa e estudos na administração pública.

As políticas públicas, sob influência do neoliberalismo, seguem a ideologia econômica e política, prioriza a liberdade de mercado e a redução da intervenção do Estado na

economia. Defende princípios como privatizações, corte de gastos públicos e incentivo à competição, alegando que o mercado seria mais eficiente na gestão de recursos e na promoção do crescimento econômico. Contudo, essa abordagem ignora desigualdades e pode acentuar injustiças sociais, ao deixar a educação vulnerável à lógica de lucro, priorizando os interesses do capital em detrimento do bem-estar coletivo.

Sob a lógica neoliberal, o sociólogo Laval (2019) alerta que as escolas passam a ser percebidas como empresas e a educação como um produto comercializável. Nesse paradigma, o desempenho é mensurado sobretudo por meio de notas em avaliações externas, incentivando a competição entre escolas e o individualismo dos professores. Os estudantes são tratados como "investimentos" para o mercado de trabalho, reduzindo o conceito de sucesso educacional a números e gráficos de evolução.

Essa perspectiva frequentemente desvaloriza o papel dos professores e o conhecimento crítico sobre o mundo, enquanto limita a criatividade e incentiva uma visão individualista. O sistema educacional traz consigo demandas, exigências de muitos conteúdos a serem ensinados em pouco tempo, treinamento de testes e provas, onde a formação humana, a criticidade e o diálogo passam a ser vistos como perda de tempo, ignorando a função da escola como instrumento de justiça social, reforçando um modelo que coloca o lucro acima do bem-estar coletivo.

As implicações do neoliberalismo na educação são profundas, especialmente na formação de professores, inicial e continuada, pois estão a serviço das demandas de eficiência e produtividade, negligenciando aspectos fundamentais da prática docente, como o desenvolvimento crítico e reflexivo dos educadores.

A valorização e consolidação das políticas públicas no Brasil estão diretamente vinculadas aos processos de descentralização e gerenciamento, pilares da Reforma Administrativa dos anos 1990. Um exemplo significativo é a inclusão da Educação Especial na agenda de políticas públicas, sob a ótica do neoliberalismo de contenção de gastos com as escolas especializadas, bem como o investimento do recurso humano.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência estabelecem bases legais para a educação inclusiva, e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 reforça o compromisso com a educação básica e o atendimento especializado para crianças e jovens com deficiência.

Iniciativas como o Programa Escola Acessível e o Benefício de Prestação Continuada na Escola demonstram esforços concretos do governo para promover a

acessibilidade e o acompanhamento escolar dos estudantes com deficiência. No entanto, a implementação eficaz dessas políticas enfrenta desafios, como a formação adequada de professores e a disponibilidade de recursos didáticos acessíveis.

A história e o desenvolvimento das políticas públicas no Brasil, especialmente no contexto da inclusão da Educação Especial, exemplificam a intersecção entre ciência política, administração pública e o compromisso com uma sociedade que permeia a equidade.

3.2 Do direito à educação

Nossa atual Carta Magna de 1988, considerada como cidadã, prevê diversos direitos fundamentais e sociais, dando destaque à educação pública, gratuita e de qualidade, visando a erradicação do analfabetismo no país. Em seus artigos 205 e 206:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal. IX - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Brasil, 1988, p. 124).

Pela simples leitura dos artigos citados, pode-se perceber a atenção e prioridade que o legislador tratou a educação: como direito social, para todos, gratuito e universal e, independente de faixa etária (ao longo da vida).

Em apenas dois artigos prioriza o aluno e o professor, garantindo um piso salarial aos profissionais do ensino e uma gestão democrática do ensino público, que deve coexistir com o particular.

Estamos diante de uma legislação que garante a qualquer cidadão brasileiro o direito de instrução em diversos níveis de sua vida, apesar de obrigatória para crianças e adolescentes, reforçando o direito ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes não somente à educação, mas à vida, ao lazer, moradia, à saúde, ao esporte, à cultura, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Nos anos 1990, em que a política neoliberal do Estado mínimo e a economia máxima, traz uma série de reflexões a serem elaboradas. O enxugamento da máquina pública, a redução de investimentos e de gastos em setores prioritários deixaram o Estado Brasileiro num estado crítico.

Chegando ao fim da era Fernando Henrique Cardoso, o povo brasileiro elege no final de 2002, como presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, representante da esquerda brasileira e pertencente ao Partido dos Trabalhadores (PT).

Programas de financiamento estudantil como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), a criação de várias Universidades e Institutos Tecnológicos são algumas das marcas desse governo no cenário da educação brasileira.

Atualmente, retomado o governo federal pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que historicamente reafirma sua gestão na ênfase em políticas públicas em educação, alguns dados alarmantes podem ser revertidos.

No governo anterior, de Jair Bolsonaro, houve a revogação de diversas políticas públicas de cunho social para o enfrentamento da pobreza. Este desmonte terá impacto para as próximas gerações, causando um retrocesso para a nossa sociedade, que necessita de políticas públicas inclusivas. De acordo com Carvalho (2019):

Segundo “Nota da FGV Social”, em termos da última fotografia anual da pobreza, em 2020, 10,8% da população estava abaixo da dita “linha da pobreza”, correspondente a rendimentos de R\$ 210 *per capita*, isto é, cerca de 23 milhões de pessoas. Esta linha, embora radicalmente baixa para suprir necessidades básicas, é usada como critério de elegibilidade a algum benefício pelo Auxílio Brasil. Entre 2020 e 2021, a proporção de pobres em bases anuais sobe 42%, correspondendo a 7,2 milhões de novos pobres em relação a 2020 e 3,6 milhões de novos pobres em relação ao período pré-pandemia. Os dados empíricos evidenciam a dureza e a crueza do acirramento da pobreza no âmbito da questão social no Brasil do Presente. (Carvalho, 2019, p. 19).

A gestão de Jair Bolsonaro, também indicada como “desgoverno” por diversos analistas políticos, ignorou grande parcela das políticas públicas existentes, causando um aumento da população que vive abaixo da linha da pobreza. Tal aumento gera um efeito de consequências drásticas de cunho social, tais como o aumento da criminalidade e violência, aumento dos empregos no campo informal e das desigualdades sociais. Números estes que o atual governo Lula terá que enfrentar para reverter: através da retomada das políticas públicas.

Compreender a educação como um direito público subjetivo representa um avanço social e humano relevante. Certamente com a avaliação das políticas públicas vigentes pode-

se traçar um paralelo entre o que está vigente e o que deveria ser efetivo para alcançar resultados melhores.

3.3 A educação especial na agenda de políticas públicas

A inclusão da Educação Especial na agenda de políticas públicas no Brasil é um tema de extrema relevância. Nos últimos anos, tem-se observado um crescente reconhecimento da necessidade de garantir aos cidadãos, independentemente de suas limitações, o direito à educação de qualidade. As políticas públicas voltadas para a Educação Especial visam assegurar que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação recebam atendimento educacional adequado às suas necessidades específicas.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, já estabelecia a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Desde então, diversas leis e decretos foram promulgados com o objetivo de aprimorar a inclusão escolar. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é um marco importante nesse contexto, pois reforça a obrigação do poder público de garantir a inclusão plena dessas pessoas na sociedade.

No âmbito das políticas públicas, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 inclui metas específicas para a Educação Especial. Dentre elas, destaca-se a Meta 4, que visa universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Programas e iniciativas, como o Programa Escola Acessível e o BPC na Escola, têm sido implementados para fomentar a acessibilidade nas escolas e o acompanhamento do desenvolvimento escolar de estudantes beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC). Tais ações evidenciam o comprometimento do governo com a inclusão educacional, porém, ainda existem muitos desafios a serem superados, como a falta de formação adequada para os profissionais da educação e a insuficiência de recursos didáticos acessíveis.

A inclusão da Educação Especial na agenda de políticas públicas no Brasil não é apenas uma questão de cumprir leis, mas de transformar a sociedade. É preciso desenvolver uma cultura de respeito e valorização das diferenças, promovendo a equidade e a justiça social.

A efetiva implementação dessas políticas depende da articulação entre governo, escolas, famílias e sociedade civil, todos engajados em um propósito comum: construir um país mais inclusivo e democrático.

Nesse sentido, a inclusão da Educação Especial como uma área prioritária na agenda de políticas públicas reflete a busca por uma educação inclusiva e acessível a todos.

A inclusão da Educação Especial na agenda de políticas públicas no Brasil. A partir dos anos 2010, houve um movimento crescente de reconhecimento e integração das necessidades educacionais especiais em todas as esferas de formulação, implementação e avaliação de políticas.

As políticas públicas voltadas à Educação Especial buscaram garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas limitações, tivessem acesso à educação de qualidade. Este compromisso está alinhado com a perspectiva de equidade e inclusão social que permeia as políticas educacionais contemporâneas. Diversos programas e iniciativas foram lançados para promover a formação de professores especializados, a adaptação de currículos e a melhoria das infraestruturas escolares para torná-las acessíveis e acolhedoras para todos os estudantes.

O fortalecimento das políticas de Educação Especial também reflete a adoção de modelos de análise multidisciplinares que consideram não apenas os aspectos educacionais, mas também os sociais, psicológicos e econômicos. Essas políticas são desenvolvidas a partir de uma compreensão integrada das necessidades dos alunos com deficiência e das barreiras que impedem seu pleno desenvolvimento e inclusão.

Um exemplo marcante foi a criação de programas de formação continuada para educadores, que incluíam a capacitação em metodologias inclusivas e tecnologias assistivas. Além disso, políticas de avaliação e monitoramento específicas para a Educação Especial foram desenvolvidas, permitindo um acompanhamento mais rigoroso e a constante melhoria dos serviços oferecidos.

Recentemente, em julho de 2024, tivemos em Brasília a 5ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, convocada pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, a conferência reuniu representantes governamentais e da sociedade civil de todas as regiões do Brasil, com o objetivo de mapear desafios e definir prioridades para a elaboração de políticas públicas inclusivas.

Com o tema "O cenário atual e futuro na implementação dos direitos da pessoa com deficiência: construindo um Brasil mais inclusivo", a conferência foi um espaço democrático de diálogo e construção coletiva. Segundo publicação do site do governo federal, em 03 de maio

de 2024, os debates foram estruturados em cinco eixos principais: controle social e participação das pessoas com deficiência; garantia do acesso às políticas públicas e avaliação biopsicossocial unificada; financiamento da promoção de direitos; cidadania e acessibilidade; e os desafios da comunicação universal

Cada eixo abordou aspectos para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência, destacando a importância de políticas públicas inclusivas. A 5ª Conferência não foi apenas um evento de discussão, mas um verdadeiro marco na luta pela inclusão. Ela simboliza a retomada do progresso dessa pauta após um intervalo de oito anos, representando um passo importante na reconstrução do sistema de direitos humanos no Brasil, reafirmando o compromisso do Brasil com a inclusão e a equidade.

A retomada da inclusão da Educação Especial na agenda de políticas públicas no Brasil pós - 2010 representa um avanço significativo na luta por uma sociedade em que a busca por implementar políticas públicas que visem as necessidades pedagógicas adequadas às práticas inclusivas são essenciais. Ao garantir que a educação seja um direito efetivo para todos, essas políticas não apenas promovem a inclusão escolar, mas também contribuem para a construção de uma cultura de respeito às diferenças e valorização da diversidade.

Portanto, a integração da Educação Especial às políticas públicas no Brasil evidencia a capacidade do campo de políticas públicas de se adaptar às demandas sociais emergentes e de promover transformações significativas nas áreas de maior vulnerabilidade. Isso reforça a importância de um diálogo contínuo entre diferentes disciplinas e setores, essencial para a formulação de políticas mais eficazes e inclusivas.

3.4 A influência externa nas políticas públicas de educação inclusiva

A realização da Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994, onde o Brasil, juntamente com outros países, assumiu o compromisso de prover educação para todos os alunos, independentemente de suas condições, eliminando barreiras para que alunos com deficiência pudessem ingressar no ensino regular. Promovida pela UNESCO, na Espanha, a conferência resultou na Declaração de Salamanca, que passou a nortear, a partir de então, as políticas públicas de inclusão na educação brasileira (Unesco, 1994).

A Declaração de Salamanca fortaleceu a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, destacando que a escola regular é o melhor local para a educação desses alunos e que apresenta custos menores para o sistema educacional em comparação com instituições

especializadas (Unesco, 1994; Brasil, 1988). Além disso, a Declaração enfatizou a necessidade de professores bem qualificados para lidar com alunos com deficiência, destacando a formação de professores como um dos principais pontos das políticas públicas nacionais de inclusão: “preparação apropriada de todos os educadores se constitui um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. (Unesco, 1994, s/p)”.

Outro documento internacional que influenciou as políticas públicas de inclusão no Brasil foi a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada em 1999. Conhecida como a Convenção de Guatemala, foi incorporada ao ordenamento brasileiro através do Decreto 3.956/2001 e trouxe medidas para o enfrentamento de qualquer tipo de discriminação, facilitando o acesso de pessoas com deficiência a várias instâncias públicas, incluindo as educacionais (Brasil, 2001).

A Convenção de Guatemala e outros documentos internacionais, como a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, contribuíram para a incorporação dos princípios do desenho inclusivo nos currículos de programas de educação e treinamento, fomentando mudanças nos cursos de formação docente para preparar os profissionais para o atendimento de pessoas com deficiência no ensino regular (Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, 2001).

A Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 2006, foi um marco significativo, exigindo a qualificação adequada e a presença de professores especializados para atuar com pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino (ONU, 2007). Este documento foi incorporado ao ordenamento brasileiro pelos Decretos Legislativos nº 186/2008 e nº 6.949/2009 (BRASIL, 2008a; BRASIL, 2009).

A internacionalização das políticas públicas educacionais influencia as decisões internas no Brasil, impactando os investimentos financeiros e direcionando esforços para garantir o acesso ao direito à educação (Pansini, 2018; Akkari, 2011). No entanto, a formação docente aparece de forma secundária em muitos documentos internacionais, sem apresentar medidas concretas para assegurar a formação dos professores que receberão esses alunos no ensino regular.

Segundo Akkari (2011) a influência de debates internacionais é referência para a implementação de políticas nacionais de educação inclusiva, considerando a posição do Brasil no cenário global. No entanto, as políticas educacionais no Brasil também são tensionadas por

forças internas, como os interesses de grupos políticos, instituições privadas e associações de pais e trabalhadores da educação.

O acesso dos alunos com deficiência tornou-se um norte das políticas públicas de inclusão a partir dos anos 1990, com ações destacadas como adequações arquitetônicas, regras de financiamento e universalização do acesso à educação. Políticas públicas como a Lei nº 10.098/2000 e a Lei nº 13.146/2015 garantem a acessibilidade em edifícios públicos e privados destinados ao uso coletivo, refletindo nas instituições de ensino (Brasil, 2000; Brasil, 2015).

O Programa Escola Acessível, instituído em 2007 no escopo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sistematizou o repasse de recursos financeiros para a adequação das estruturas físicas de escolas, promovendo a acessibilidade e melhorando o acesso à educação para alunos com deficiência (FNDE, 2007). Contudo, desafios como burocracia, demora na liberação de recursos e baixos valores para custear as ações ainda fragilizam os resultados.

As políticas públicas de acesso e financiamento da Educação Especial consolidaram uma mudança radical nas instituições de ensino regular, aumentando significativamente o número de alunos com deficiência. No entanto, a permanência e a qualidade dos serviços educacionais prestados a essa população ainda são preocupações constantes. A valorização e formação dos professores são fundamentais para garantir um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e eficaz (Caiado *et al.*, 2014).

As leis que fundamentam a educação no Brasil são essenciais para a estruturação e regulamentação do sistema educacional do país. Entre as mais importantes, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecida pela Lei nº 9.394/1996, que define os princípios e normas que norteiam a educação nacional (Brasil, 1996).

Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, assegura os direitos fundamentais das crianças e adolescentes, incluindo o direito à educação de qualidade (Brasil, 1990). A Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regida pela Lei nº 11.494/2007, é decisiva para o financiamento da educação básica no Brasil, garantindo a distribuição adequada de recursos (Brasil, 2007). Essas legislações são vitais para orientar e regulamentar a educação no Brasil, garantindo direitos e estabelecendo diretrizes para a melhoria da qualidade do ensino no país.

O financiamento da educação no Brasil é estabelecido por diversas normativas legais, que garantem os recursos necessários para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

A Constituição Federal de 1988 define as diretrizes para o financiamento educacional, determinando que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem aplicar percentuais mínimos de suas receitas na manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1988).

Por fim, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) não apenas estabelece metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no país, mas também inclui diretrizes específicas para o financiamento da educação básica, assegurando a continuidade e sustentabilidade das políticas educacionais (Brasil, 2014).

As políticas públicas educacionais têm influenciado positivamente as decisões internas no Brasil, direcionando esforços para garantir o direito à educação de qualidade. No entanto, a implementação efetiva dessas políticas requer uma abordagem integrada que valorize a formação docente e enfrente os desafios burocráticos e financeiros, assegurando que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação inclusiva e de excelência.

4 TRAJETÓRIA DO ARCABOUÇO LEGAL DA GARANTIA DE DIREITOS ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A Educação Especial teve suas origens em uma época em que a educação era um privilégio reservado à elite econômica. Para compreender plenamente o desenvolvimento da Educação Especial e da Educação Inclusiva, é imprescindível considerar a história, os comportamentos sociais e os contextos específicos de cada período. Discutir inclusão é uma tarefa desafiadora, pois ainda representa um campo inexplorado para muitos. Para entender melhor o discurso atual sobre inclusão e seus aspectos, que frequentemente causam pensamentos controversos e polêmicas, é necessário revisitar a história das Pessoas com Deficiência, passando pela educação especial até alcançar o movimento da Educação Inclusiva.

A história da Educação Especial e da Educação Inclusiva pode ser compreendida através da análise de quatro fases distintas: exclusão, segregação, integração e inclusão. Cada uma dessas fases reflete diferentes abordagens e atitudes da sociedade em relação às pessoas com deficiência, moldando a forma como elas eram tratadas e educadas em cada período histórico.

4.1 As quatro fases da inclusão

Conforme argumenta Blanco (2003), a trajetória dos direitos das Pessoas com Deficiência pode ser dividida em quatro fases distintas. A primeira, anterior ao século XIX, é conhecida como "fase da exclusão", período no qual a maioria das pessoas com deficiência era considerada indigna de receber educação escolar. Em sociedades antigas, o infanticídio de crianças com anomalias era uma prática comum. Durante a Idade Média, apesar de a Igreja condenar tais atos, ela atribuía as deficiências a causas sobrenaturais, considerando-as punições divinas por pecados cometidos. (Blanco, 2003, p. 72). Esse período foi marcado pela completa marginalização e desumanização das pessoas com deficiência.

Desde a Antiguidade, há registros de pessoas com deficiências sendo isoladas da sociedade, mantidas em suas residências ou em instituições para tratamento, seja pelos familiares ou pelas autoridades. Segundo Souza (2006), na pré-história, pessoas com problemas intelectuais eram rejeitadas e abandonadas. Na Antiguidade, acreditava-se que essas pessoas estavam, segundo suas crenças, “possuídas por demônios”, sendo tratadas de acordo com essa concepção demonológica. Durante a Idade Média, um período de escuridão, para a ciência,

indivíduos considerados não "normais" poderiam ser vistos como demônios ou profetas em transe. A forte influência da Igreja determinava os padrões sociais, e aqueles que não se enquadraram eram punidos ou condenados, muitas vezes vistos como maldições ou associados ao diabólico, resultando em execuções desses indivíduos (Souza, 2006).

A fase da exclusão, que prevaleceu até o século XIX, é caracterizada pela rejeição completa das pessoas com deficiência no contexto social e educacional. Durante esse período, indivíduos com deficiências eram frequentemente considerados indignos de receber educação ou participar da vida comunitária. Em muitas sociedades antigas, o infanticídio de crianças com anomalias era uma prática normalizada, visto que tais indivíduos eram percebidos como um estorvo para a família e a sociedade.

No Renascimento, houve uma transformação na mentalidade sobre a anormalidade, com os avanços da Medicina introduzindo a noção patológica semelhante à dos dias atuais. No século XVII, pessoas com deficiências, especialmente mentais, eram segregadas em orfanatos, manicômios e outras instituições (Amaral, 2001, p. 32). Essa fase de exclusão persistia para aqueles que não se adequavam aos padrões sociais estabelecidos.

No final do século XVIII e início do século XIX, emergiu a segunda fase, com o surgimento de instituições especializadas no tratamento de Pessoas com Deficiências, marcando o início da educação especial. Segundo Amaral (2001), houve uma divisão educacional nessa época, criando-se uma pedagogia especializada que separava indivíduos com base em diagnósticos de quociente intelectual (QI), medida da inteligência de uma pessoa obtida através de testes padronizados. Esses testes avaliam várias habilidades cognitivas, como raciocínio lógico, capacidade de resolver problemas, memória e compreensão verbal.

A transição para a fase da segregação começou no final do século XVIII e início do século XIX, com o surgimento de instituições especializadas no tratamento e educação de pessoas com deficiências. Durante essa fase, embora houvesse um reconhecimento crescente da necessidade de educar esses indivíduos, a abordagem ainda era de separação. Surgiram escolas e instituições especializadas, onde pessoas com diferentes tipos de deficiências eram agrupadas e educadas separadamente das demais.

Apesar de proporcionar educação e cuidados, essas instituições reforçam a ideia de que pessoas com deficiência deveriam ser segregadas da sociedade geral, perpetuando a exclusão social sob uma nova forma. Pessoas com deficiência começaram a ter acesso a classes regulares, desde que se adaptassem sem causar transtornos (Blanco, 2003, p. 28). A partir de então, houve mudanças filosóficas em direção à educação integrada, com escolas regulares

aceitando crianças deficientes, embora sem modificar o sistema escolar. As reivindicações de direitos por Pessoas com Deficiência, impulsionadas pelos pais e profissionais, levaram à educação pública gratuita para todas as crianças com deficiência e ao declínio da educação especial separada.

Esse período foi marcado por um esforço para reintegrar pessoas com deficiência nas escolas regulares e na sociedade em geral, desde que elas fossem capazes de se adaptar ao ambiente existente. A filosofia da integração defendia que as pessoas com deficiência poderiam frequentar classes regulares, mas sem exigir mudanças significativas no sistema escolar.

Essa abordagem representou um avanço em comparação à segregação, permitindo maior interação social e oportunidades educacionais para pessoas com deficiência. No entanto, a integração ainda colocava a responsabilidade da adaptação inteiramente sobre os indivíduos com deficiência, muitas vezes sem fornecer o suporte necessário para seu pleno desenvolvimento (Blanco, 2003, p. 28).

Na década de 1990, a ideia de Educação Inclusiva ganhou força, movida por um movimento mundial de "Inclusão Social". Esse movimento criticava práticas marginalizantes do passado, incluindo as da própria Educação Especial (Nascimento, 2014, p. 18). A educação inclusiva não deve ser confundida com a educação especial, embora a contemple. Ela nasceu de uma proposta de educação para todos, refletindo-se em encontros internacionais que defendiam os direitos sociais.

A fase da inclusão, que ganhou força nas décadas finais do século XX, especialmente nos anos 1990, representa a etapa mais avançada desse processo histórico. A inclusão vai além da integração ao exigir a adaptação do sistema educacional e da sociedade como um todo para acolher e atender às necessidades de todos os indivíduos, independentemente de suas deficiências.

O movimento pela Educação Inclusiva é uma crítica às práticas marginalizantes do passado e defende que todos os alunos, com ou sem deficiência, têm o direito de aprender juntos e participar ativamente na sociedade sem discriminação (Nascimento, 2014, p. 18). A inclusão promove um paradigma educacional fundamentado nos direitos humanos, combinando igualdade e diversidade como valores indissociáveis.

A inclusão resulta de uma longa trajetória histórica marcada por segregação, discriminação e até morte. Conforme Blanco (2003, p. 72), discutir inclusão é rememorar aqueles que sofreram aprisionados ou foram queimados na fogueira na Idade Média. O Brasil seguiu o exemplo de outros países, inicialmente segregando a educação das crianças com

deficiência, devido à falta de recursos e capacitação de professores. A inclusão é um processo histórico delicado, cuja compreensão é essencial para seu desenvolvimento atual.

A importância deste estudo reside na necessidade de entender profundamente o processo histórico e social que levou à atual concepção de educação inclusiva. Compreender as transformações e os desafios enfrentados ao longo dos séculos é fundamental para aprimorar as práticas educacionais e garantir que os direitos das Pessoas com Deficiência sejam plenamente respeitados e implementados. Além disso, o estudo da evolução da Educação Especial e Inclusiva permite identificar lacunas e propor soluções mais eficazes, promovendo uma sociedade mais justa e equitativa para todos os indivíduos.

Ademais, a análise crítica dos modelos históricos de tratamento e educação das Pessoas com Deficiência contribui para uma reflexão mais ampla sobre as práticas contemporâneas. Este estudo não só ilumina o caminho percorrido, mas também fornece subsídios para políticas públicas, que são ações e programas desenvolvidos pelo governo para garantir direitos e melhorar a qualidade de vida da população e as práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e a inclusão, assegurando que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade e ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

No entanto, a diferença entre essas fases reside no fato de que a fase da exclusão se caracteriza pela total negligência e rejeição dos grupos minoritários, sejam por raça, gênero, deficiência ou qualquer outra condição vista como diferente. Historicamente, essas pessoas eram ignoradas, perseguidas e exploradas pelas classes dominantes. No âmbito escolar, a exclusão ocorre quando as minorias são impedidas de se matricular, muitas vezes sob a justificativa de falta de infraestrutura ou cultura adequada para acolher a diversidade.

Em contraste, a fase de segregação, embora ainda mantenha as minorias distanciadas da sociedade e da família, introduz a criação de instituições específicas, como escolas especiais e centros de reabilitação, reconhecendo que essas pessoas poderiam ser produtivas se recebessem a escolarização e o treinamento adequados. No ambiente escolar, a segregação se manifesta quando alunos diversos são alocados em ambientes separados ou não têm os mesmos direitos e acessos que os demais, evidenciando-se ainda mais quando esses alunos não são incluídos em atividades extracurriculares ou oportunidades de liderança estudantil.

Enquanto a fase de integração marca um progresso na inclusão de pessoas com deficiência em classes regulares, a adaptação era responsabilidade dos indivíduos, não das

instituições. Nas escolas, a integração envolve inserir alunos diversos em quase todas as turmas sem alterar a estrutura ou cultura da instituição, fazendo com que os estudantes se adaptem ao ambiente existente. Em contraste, a fase de inclusão representa um avanço significativo, em que a luta pela inclusão social e respeito à diversidade impulsiona a busca por um mundo sem rótulos e classificações discriminatórias.

Escolas inclusivas transformam seus modelos de ensino, práticas pedagógicas e estruturas físicas para que todos os alunos, independentemente de suas dificuldades e diferenças, possam aprender e se desenvolver juntos. Na verdadeira inclusão, é a instituição que se adapta para atender à diversidade humana, promovendo um ambiente verdadeiramente acolhedor e equitativo.

As quatro fases da inclusão são fundamentais para entender a evolução das políticas e práticas educacionais em relação às pessoas com deficiência. Este conhecimento histórico proporciona uma visão crítica das transformações sociais e educacionais, destacando os avanços conquistados e as barreiras persistentes.

Além disso, a compreensão dessas fases é essencial para informar e orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas contemporâneas, promovendo uma sociedade com mais consciência das mais variadas necessidades pedagógicas do ensino de um modo geral e mais inclusivo. A análise das fases da inclusão também contribui para a formação de profissionais da educação e de outras áreas, sensibilizando-os para a importância de criar ambientes inclusivos e acessíveis.

Ao compreender as raízes históricas das práticas de exclusão e segregação, os educadores podem desenvolver estratégias mais eficazes e humanizadas para atender às necessidades de todos os alunos, garantindo que a inclusão seja uma realidade concreta e transformadora na vida das pessoas com deficiência.

4.2 Legislações brasileiras e políticas de inclusão

A inclusão da Educação Especial na agenda de políticas públicas, um problema prioritário no Brasil, é um tema de extrema importância. Nos últimos anos, tem-se observado um crescente reconhecimento da necessidade de garantir aos cidadãos, independentemente de suas limitações, o direito à educação de qualidade. As políticas públicas voltadas para a Educação Especial visam assegurar que alunos com deficiência, transtorno do espectro autista

e altas habilidades/superdotação recebam atendimento educacional adequado às suas necessidades específicas.

Pretende-se fazer uma breve análise da educação e das políticas públicas em relação à educação inclusiva durante os marcos históricos, econômicos e políticos, demonstrando sua evolução até os dias atuais, especialmente com a recente reformulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

A Educação Inclusiva teve seu início nos Estados Unidos na década de 1980, com propostas de reformas educacionais destinadas a melhorar a qualidade do ensino para todos os alunos, independentemente de suas características pessoais. A partir dos anos 1990, essa abordagem se expandiu globalmente. Mendes (2006) afirma que a reestruturação das escolas aumentou a consciência e o respeito à diversidade, produzindo mudanças no papel da escola para melhor atender às necessidades dos diferentes estudantes.

A partir de influências, a história da educação especial no Brasil após a promulgação da Constituição Federal de 1988 passou a ser uma jornada de transformação e inclusão, a partir de leis que ainda estão transformando a sociedade e seus valores e atitudes. A Constituição de 1988 foi um marco, pois garantiu a educação como um direito de todos, incluindo as pessoas com deficiência. Este foi o ponto de partida para uma série de avanços significativos na área. A CF já estabelece a importância da Educação Especial como “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, Art. 208 – III).

Essas mudanças foram impulsionadas pelas políticas educacionais de outros países após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e a Conferência Mundial sobre alunos com deficiência, de 1994, que resultou na Declaração de Salamanca. Os documentos originários desses encontros serviram de referência para a construção da ideia de Educação Inclusiva e subsidiaram a formulação de leis e políticas públicas, inclusive no Brasil (UNESCO, 1994; Kassir, 2011).

A Declaração de Salamanca fortaleceu a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, destacando que a escola regular é o melhor local para a educação desses alunos e que apresenta custos menores para o sistema educacional em comparação com instituições especializadas (UNESCO, 1994; Brasil, 1988). Além disso, a Declaração enfatizou a necessidade de professores bem qualificados para lidar com alunos com deficiência, destacando a formação de professores como um dos principais pontos das políticas públicas nacionais de inclusão: “preparação apropriada de todos os educadores se constitui um fator chave na

promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. (UNESCO, 1994, s/p)”.

Outro documento internacional que influenciou as políticas públicas de inclusão no Brasil foi a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada em 1999. Conhecida como a Convenção de Guatemala, foi incorporada ao ordenamento brasileiro através do Decreto 3.956/2001 e trouxe medidas para o enfrentamento de qualquer tipo de discriminação, facilitando o acesso de pessoas com deficiência a várias instâncias públicas, incluindo as educacionais (Brasil, 2001).

A Convenção de Guatemala e outros documentos internacionais, como a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, contribuíram para a incorporação dos princípios do desenho inclusivo nos currículos de programas de educação e treinamento, fomentando mudanças nos cursos de formação docente para preparar os profissionais para o atendimento de pessoas com deficiência no ensino regular (Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, 2001).

Nos anos que se seguiram, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 consolidou a educação especial como uma modalidade transversal, assegurando que os alunos com deficiência tivessem acesso ao ensino regular com o apoio necessário. Este foi um grande avanço para a inclusão, pois reconheceu a importância de integrar esses alunos no sistema educacional comum.

A LDB define a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, garantindo atendimento adequado (Brasil, 1996, Art. 58 -60). Além disso, a LDB estabelece que o poder público deve oferecer apoio técnico e financeiro para garantir a qualidade da educação especial. Isso inclui a formação de professores especializados, a adaptação de currículos e a disponibilização de recursos e tecnologias assistiva e a capacitação dos professores, para que eles possam identificar as necessidades específicas de cada aluno e adaptar suas práticas pedagógicas de acordo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), aprovada em 2008, orienta a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, destacando a importância da formação inicial e continuada dos professores para um atendimento educacional especializado (Brasil, 2008). Reforçou ainda mais essa visão, estabelecendo diretrizes claras para a inclusão de alunos com deficiência, instituindo o

Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado em salas de recursos multifuncionais e profissionais capacitados para atendimento no contraturno escolar.

A PNEPEI representa um marco transformador na educação brasileira. Ela garantiu que os alunos com deficiência tivessem acesso ao ensino regular com os apoios necessários, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade para todos, além de enfatizar a importância da formação continuada dos professores, garantindo que estivessem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Isso inclui a capacitação para o uso de tecnologias assistivas e metodologias inclusivas. Esta política não apenas reafirma o compromisso do Brasil com a inclusão, mas também promove uma mudança cultural e estrutural nas escolas, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade.

A inclusão da Educação Especial na agenda de políticas públicas no Brasil pós 2010 representa um avanço significativo na luta por uma sociedade em que a busca por implementar políticas públicas que visem as necessidades pedagógicas adequadas às práticas inclusivas são essenciais. Ao garantir que a educação seja um direito efetivo para todos, essas políticas não apenas promovem a inclusão escolar, mas também contribuem para a construção de uma cultura de respeito às diferenças e valorização da diversidade.

A *Lei Berenice Piana*, oficialmente conhecida como Lei nº 12.764/2012, é um marco na história da educação especial e dos direitos das pessoas com autismo no Brasil. Esta lei, fruto da luta incansável de Berenice Piana e de muitos outros ativistas, trouxe avanços significativos para a inclusão e a proteção das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), incluindo oficialmente o autismo como uma deficiência.

A lei inclui direitos e garantias para pessoas com TEA, como: atendimento no AEE, acesso aos serviços de saúde, medicamentos, terapias e em caso de comprovada necessidade, o aluno terá direito a um acompanhante especializado para auxiliá-lo na escola. A lei também incentiva a formação e treinamento para educadores, profissionais de saúde e qualquer outro profissional que atue com pessoas com autismo. Incentiva também campanhas e programas de conscientização, a fim de diminuir o preconceito.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi outro marco importante. Esta lei consolida os direitos das pessoas com deficiência, incluindo a educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Ela garantiu que as escolas se adaptem para atender às necessidades desses alunos, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária, destacando a importância

da formação continuada dos professores, para que estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula.

A lei quebra os paradigmas de não obrigatoriedade e estabelece que as escolas devem garantir a matrícula de alunos com deficiência e oferecer o suporte necessário para que eles possam participar plenamente das atividades escolares. Isso inclui a disponibilização de recursos de acessibilidade, como materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas e a presença de profissionais de apoio, proibindo a cobrança de valores adicionais pelas escolas pela implementação de recursos de acessibilidade (BRASIL, 2015).

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 reforçou a necessidade de uma educação inclusiva, orientando as escolas a adaptação e flexibilização dos currículos para atender a todos os alunos. Isso garantiu que a inclusão fosse uma prioridade em todas as etapas da educação básica.

A BNCC estabelece um conjunto de competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. Ao fazer isso, ela promove uma visão de educação que reconhece e valoriza as singularidades de cada aluno. Isso é fundamental para a educação inclusiva, pois implica adaptar as práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos estudantes, afirmando que a escola deve adaptar-se ao aluno e não o contrário.

A BNCC também destaca a importância da formação continuada dos educadores. Para que a inclusão seja efetiva, é essencial que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Isso contribui para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

Esses avanços mostram um compromisso crescente com a inclusão e a valorização das pessoas com deficiência. A história da educação especial no Brasil pós-1988 é uma história de luta por direitos, de avanços significativos e de um esforço contínuo para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas necessidades e potencialidades. É uma jornada com desafios a serem superados, mas com a certeza de que a inclusão é o caminho para uma sociedade mais justa e igualitária.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, trouxe avanços significativos para a educação especial no Brasil. Este plano, que estabelece diretrizes e metas para a educação no país ao longo de dez anos, inclui uma série de estratégias específicas para garantir a inclusão e a qualidade da educação para alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

A Meta 4 do PNE defende o atendimento preferencial no sistema público de ensino e a universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Já a meta 16.2 consolida a Política Nacional de Formação de Professores, definindo diretrizes para a formação inicial e continuada dos docentes.

Um dos pilares do PNE é a formação continuada dos professores. O plano destaca a importância de capacitar os educadores para que estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Isso inclui a formação para o uso de tecnologias assistivas e metodologias inclusivas, garantindo que os professores possam atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência.

A formação adequada dos professores é essencial para criar um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. Isso envolve adaptações arquitetônicas, como rampas e elevadores, e a disponibilização de materiais didáticos em formatos acessíveis, como braille e Libras (Língua Brasileira de Sinais).

Para garantir que as metas sejam cumpridas, o PNE estabelece mecanismos de monitoramento e avaliação contínuos. Isso inclui a coleta de dados detalhados sobre a população com deficiência e a análise periódica dos avanços e desafios na educação especial. Esse monitoramento é necessário para ajustar as políticas e práticas educacionais, assegurando que todos os alunos recebam a educação de qualidade a que têm direito.

O grande contingente do tipo de deficiência nas escolas são alunos com Deficiência Intelectual (DI) e alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que se faz urgente o conhecimento mais aprofundado, estudos e pesquisas sobre o tema para que a qualidade da educação seja de fato uma política pública bem avaliada.

4.3 Transtorno do Espectro Autista - TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma expressão que engloba várias condições relacionadas ao autismo. Embora o termo seja amplamente utilizado atualmente, é fundamental aprofundar o conhecimento sobre o conceito, as características e as dificuldades enfrentadas por indivíduos com esse transtorno para uma melhor compreensão.

A efetivação dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação inclusiva é crucial, especialmente à luz da Lei Brasileira de Inclusão (LBI),

também chamada de Lei Berenice Piana (Lei nº 13.146/2015). Esta legislação é um marco fundamental para assegurar os direitos das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA, promovendo a igualdade de oportunidades, o respeito à diversidade e a luta contra a discriminação. Com a LBI, a educação inclusiva é estabelecida como um direito fundamental, garantindo que todas as pessoas, independentemente de suas características, tenham acesso a uma educação de qualidade.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado pela Associação Americana de Psiquiatria – APA (2013) como um distúrbio do neurodesenvolvimento. O termo "autismo" foi inicialmente empregado em 1911 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em seus estudos sobre esquizofrenia. Entretanto, foi em 1943 que o autismo ganhou maior destaque, com as pesquisas pioneiras do psiquiatra Leo Kanner, que identificou e descreveu características específicas do transtorno (Cunha, 2015).

Ao abordar as peculiaridades do TEA, é importante destacar que ele é definido como um distúrbio neurológico que se manifesta desde a infância, caracterizado por déficits nas áreas de comunicação social e comportamento (Schmidt, 2013, p. 13). Essas áreas são interdependentes, e as definições da APA (2013) apud Zanon et al (2014) corroboram essa visão. De acordo com a APA:

As manifestações comportamentais que definem o TEA incluem comprometimentos qualitativos no desenvolvimento sociocomunicativo, além da presença de comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesses e atividades. Esses sintomas, quando considerados em conjunto, devem limitar ou dificultar o funcionamento diário do indivíduo. (APA, 2013 apud Zanon *et al*, 2014, p.25).

Esses déficits de comunicação, interação social e comportamento podem variar em intensidade entre os indivíduos com TE, não sendo adequado generalizar as características do autismo, pois cada indivíduo apresenta uma singularidade em termos de capacidades intelectuais e manifestações do transtorno.

No cotidiano, as manifestações dos déficits associados ao autismo são perceptíveis. O déficit na comunicação/linguagem pode se manifestar na ausência ou atraso no desenvolvimento da linguagem oral. No aspecto da interação social, é comum a falta de reciprocidade, dificuldade de socialização e comprometimento no contato interpessoal. Além disso, o comportamento do autista é frequentemente caracterizado por uma necessidade de rotina, movimentos repetitivos e estereotípias, presentes na maioria dos casos.

De acordo com o DSM- 5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição) de 2013, o Transtorno do Espectro Autista foi classificado de acordo com o nível de suporte que precisa receber. Nível 1 de suporte em geral, são pessoas que lidam com dificuldades para manter e seguir normas sociais, apresentam comportamentos inflexíveis e dificuldade de interação social desde a infância. Nível 2 de suporte, apresentam comportamento social atípico, rigidez cognitiva, dificuldades de lidar com mudanças e hiperfoco. Já no nível 3 de suporte os indivíduos têm dificuldades graves no seu cotidiano e déficit severo de comunicação, com uma resposta mínima a interações com outras pessoas e a iniciativa própria de conversar muito limitada. Também podem adotar comportamentos repetitivos, como bater o corpo contra uma superfície ou girar, e apresentarem grande estresse ao serem solicitados a mudarem de tarefa.

Portanto, o Transtorno do Espectro Autista não é linear, e não há uma fórmula exata para identificar os sintomas relacionados ao transtorno. As características de cada indivíduo com autismo são únicas, e os sintomas podem se manifestar de diferentes formas. Mesmo que as características sejam semelhantes, cada caso é singular, pois nenhum autista é igual ao outro.

As características do autismo não devem ser vistas como motivo de desistência nos aspectos pessoal, educacional ou profissional. Embora desafiador, o caminho a seguir é o de conhecimento, acompanhamento e busca por melhores condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. O TEA, portanto, deve ser visto não apenas como um conjunto de dificuldades, mas como uma oportunidade para ampliar perspectivas, desenvolver novas formas de conhecimento e compreender o sujeito como ser social, sempre buscando sua evolução.

Compreender o TEA torna essencial conhecer as leis que garantem o acolhimento dessas pessoas pela sociedade. Embora não existam fórmulas prontas para a inclusão em contextos profissionais, escolares e familiares, é fundamental aceitar as diferenças entre os indivíduos.

Nesse sentido, é importante destacar os aspectos que promovem a inclusão e superam barreiras. As leis que norteiam a educação inclusiva, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15) e a Lei nº 12.764/12, que trata do amparo à pessoa com autismo, constituem importantes marcos para a inclusão no Brasil.

Miranda (2008) relembra que o atendimento a pessoas com deficiência no Brasil começou no período imperial, com a criação de instituições como o "Instituto dos Meninos Cegos" (hoje "Instituto Benjamin Constant") e o "Instituto dos Surdos Mudos" (atualmente "Instituto Nacional de Educação de Surdos – (INES)") na década de 1850. No entanto, essas iniciativas focaram apenas em deficiências visuais e auditivas, excluindo outras, como as deficiências mentais.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, passou a abordar a educação para pessoas com deficiência, referindo-se a elas como "excepcionais" e prevendo sua integração ao sistema educacional regular. Porém, a lei necessitava de ajustes para realmente atender às necessidades dessas pessoas, como evidenciado nas modificações posteriores (Brasil, 2008).

Somente em 1996, com a Lei nº 9.394/96, houve uma reorganização do ensino voltada para a educação inclusiva, garantindo currículos, métodos, técnicas e recursos específicos para alunos com deficiência, conforme previsto no artigo 59 (Brasil, 1996).

Assim, a inclusão é reconhecida como essencial para o reconhecimento de qualquer deficiência, e a lei precisa ser colocada em prática para efetivar a inclusão na educação e no trabalho. Mesmo com os avanços, a luta por práticas inclusivas continua.

As Diretrizes Nacionais da Educação Especial (2001) destacam que, historicamente, as pessoas com deficiência eram vistas como incapazes e excluídas dos direitos sociais. Embora essa visão tenha mudado, ainda existem dificuldades na aceitação da diversidade. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reitera o compromisso de garantir a inclusão escolar para todos, incluindo pessoas com autismo, que são abrangidas pelos Transtornos Globais do Desenvolvimento.

O acesso e a permanência da pessoa com deficiência no ensino regular são cruciais, e a Lei nº 12.764/12, conhecida como "Lei Berenice Piana", reconhece o autismo como uma deficiência, assegurando direitos fundamentais para essas pessoas (Brasil, 2012). Sancionada em 2012, essa lei busca garantir direitos como educação, saúde e proteção social para pessoas com autismo. Ela também reforça a importância de reconhecer as singularidades dessas pessoas, combatendo os estigmas e promovendo sua inclusão na sociedade.

Em 2015, a Lei nº 13.146/15, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), reforça a necessidade de políticas inclusivas, com foco no aprimoramento dos sistemas educacionais, garantindo acesso, permanência e participação dos alunos com deficiência (Brasil, 2015).

Essas leis demonstram a preocupação com o desenvolvimento integral das pessoas com deficiência, especialmente as com Transtorno do Espectro Autista. O cumprimento dessas legislações pelo poder público e pela sociedade é fundamental para romper as barreiras ainda existentes e promover uma inclusão efetiva, especialmente no ambiente escolar. A escola, enquanto instituição social, deve reconhecer e trabalhar concretamente a inclusão desses alunos, possibilitando seu pleno desenvolvimento.

O papel das legislações brasileiras, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Lei nº 12.764/12, tem sido essencial para moldar um ambiente educacional que reconheça e respeite a diversidade. A implementação eficaz dessas políticas é crucial para assegurar que as escolas estejam preparadas para atender às necessidades diversas dos alunos com TEA, garantindo uma integração verdadeira e significativa no sistema educacional.

Compreender o autismo vai além das observações superficiais; é uma jornada sem orientações pré-definidas onde cada passo dado contribui para o conhecimento adquirido. Embora o caminho possa ser repleto de incertezas, cada desafio enfrentado proporciona novas aprendizagens. É fundamental que pais, profissionais de saúde e educadores trabalhem em colaboração constante, buscando conjuntamente avanços na compreensão e no manejo do transtorno.

Reconhecer as necessidades específicas facilita a adoção de metodologias e estratégias adequadas, ajustadas à singularidade de cada indivíduo com autismo. A disposição para enfrentar desafios diariamente é crucial, mesmo quando os resultados não são imediatamente visíveis.

Segundo Semensato e Bosa (2013), a colaboração entre profissionais de saúde e famílias é essencial para a adaptação das crianças com autismo à sociedade, destacando a importância da educação nesse processo. Eles afirmam que é necessário estabelecer uma parceria sólida entre a família e os profissionais de saúde — sejam médicos, psicólogos ou fonoaudiólogos.

Esta colaboração se configura como um esforço conjunto para oferecer um atendimento personalizado e eficaz para a criança. Além disso, a escola desempenha um papel crucial, servindo como um recurso valioso para o desenvolvimento da criança e como um elo entre os pais e os serviços necessários (Semensato; Bosa, 2013, p. 92-93).

A análise histórica e legislativa revela um progresso significativo nas políticas de inclusão, desde os primeiros esforços voltados para deficiências visuais e auditivas até as abordagens mais abrangentes de hoje. Apesar dos avanços, como a obrigatoriedade das

matrículas, profissionais de apoio à inclusão e acessibilidade, ainda persiste o desafio de superar barreiras culturais e estruturais que limitam a plena inclusão. As instituições educacionais, junto com a sociedade em geral, têm o dever de continuar promovendo práticas inclusivas, ajustando metodologias e recursos para atender às particularidades do TEA. Assim, é fundamental que se mantenha um compromisso contínuo com a formação e sensibilização, para que as leis e políticas se traduzam em práticas efetivas, contribuindo para um ambiente mais inclusivo e equitativo para todos os alunos.

5 FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O estudo da formação de professores na perspectiva da educação especial é crucial para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa. A formação adequada dos docentes é a base para assegurar que os alunos, independentemente de suas condições ou necessidades específicas, tenham acesso a um ensino de qualidade. A inclusão de alunos com deficiência em salas regulares de ensino não só atende a um direito legal, mas também promove a diversidade e a convivência entre diferentes, elementos fundamentais para uma sociedade mais justa e igualitária.

5.1 Formação de professores da educação básica

Historicamente, o atendimento educacional às pessoas com deficiência foi separado da educação regular em instituições especializadas, operando com um sistema paralelo. Acreditava-se que separar alunos "normais" e "anormais" seria benéfico para todos. Isso levou ao surgimento de instituições privadas de atendimento especializado, como a APAE. Posteriormente, o paradigma da normalização e da integração buscou inserir pessoas com deficiência no contexto escolar comum, mas resultou em mais segregação, pois as modalidades de EE e ensino regular continuavam distintas (Omotte, 1999; 2004; Kassar, 2011).

As bases legais para superar o paradigma integrativo em favor de uma perspectiva inclusiva tiveram origem em encontros internacionais e documentos produzidos a partir deles. No Brasil, essas diretrizes influenciaram a Política Nacional de Educação Especial de 1994 e a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996). A Política Nacional de 1994 ainda seguia um paradigma integracionista, mas a Política Nacional de Educação Especial de 2008 buscou superar essa visão, diferenciando nitidamente os objetivos da Educação Inclusiva e da Educação Especial (Brasil, 2008).

A Inclusão é considerada uma ação política, cultural, social e pedagógica, defendendo o direito de todos os alunos de aprenderem juntos, sem discriminação (Brasil, 2008). A Educação Especial é vista como um suporte para a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, em todos os níveis de ensino.

A Educação Inclusiva desafia a histórica exclusão escolar, garantindo não apenas o acesso ao ambiente escolar, mas também a efetiva aprendizagem de todos. Ela não se limita a

alunos com deficiência, mas abrange todas as singularidades, assegurando o acesso e a permanência de todos na escola. A Educação Especial, portanto, poia a inclusão de seu público-alvo no ensino regular.

Compreender essa distinção é essencial para promover uma "Cultura Inclusiva" nas escolas, uma cultura de aceitação, respeito e garantia do direito às diferenças. As escolas devem se adaptar para serem acessíveis a todos os estudantes, considerando suas especificidades e valorizando as diferentes formas de aprender (Mantoan, 2001; Capellini, 2008).

A formação de professores na perspectiva da Educação Especial na educação básica é regida por um conjunto de normativas que asseguram direitos e orientam práticas inclusivas tanto em nível nacional quanto estadual. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (CF), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) constituem os principais marcos legais que norteiam essa formação. No âmbito estadual, o Ceará possui normativas específicas que complementam e detalham esses dispositivos.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O artigo 208 reforça que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

A LDB reforça os princípios constitucionais ao prever, em seus artigos 58 a 60, a educação especial como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A LDB estabelece ainda que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas peculiaridades (BRASIL, 1996).

A LBI, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é um marco importante para a inclusão educacional no Brasil. Em seu artigo 27, a LBI assegura que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, devendo ser garantida a oferta de educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino ao longo da vida. A lei dispõe sobre a formação e a capacitação dos profissionais da educação para o atendimento inclusivo,

destacando a necessidade de formação inicial e continuada para atuar na educação especial (Brasil, 2015).

O Plano Estadual de Educação do Ceará (PEE) estabelece diretrizes e metas para a educação no estado, incluindo a formação de professores para a educação especial. Entre as metas, destaca-se a formação inicial e continuada dos profissionais da educação para o atendimento especializado, conforme os princípios da educação inclusiva (Ceará, 2016).

A formação de professores na perspectiva da educação especial na educação básica é, portanto, fundamentada em um arcabouço legal consolidado e que visa garantir a inclusão educacional de todos os alunos. A harmonização entre os dispositivos nacionais e estaduais, como no caso do Ceará, reforça a importância de uma formação docente comprometida com a diversidade e a inclusão.

No Brasil, a educação especial inclusiva é regida por diversas leis e regulamentações. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação especial como uma modalidade de "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Art. 208, III). Essa diretriz visa promover a plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade, assegurando o direito à educação em escolas regulares.

Apesar da importância reconhecida da formação de professores na perspectiva da educação especial, a realidade nas escolas muitas vezes está longe do ideal. Muitos professores ainda não recebem a formação adequada para lidar com a diversidade de necessidades que encontram em suas salas de aula.

O treinamento insuficiente e a falta de recursos específicos tornam difícil para os educadores oferecerem o suporte necessário aos alunos com deficiência, comprometendo a qualidade do ensino inclusivo. Assim, a inclusão muitas vezes se limita a uma integração física, sem a devida atenção às particularidades educacionais de cada estudante.

Os profissionais de apoio desempenham um papel essencial na implementação da educação inclusiva, colaborando diretamente com os professores para assegurar que todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência, recebam o suporte necessário para uma aprendizagem efetiva. Stainback e Stainback (1999) destacam a importância do trabalho em equipe, onde docentes e técnicos trabalham juntos no planejamento e na implementação de programas inclusivos.

Esses profissionais de apoio podem incluir assistentes de educação especial, terapeutas ocupacionais, psicólogos e fonoaudiólogos, entre outros. Sua presença na sala de

aula permite a adaptação de materiais e estratégias pedagógicas, garantindo que as necessidades específicas de cada aluno sejam atendidas de maneira eficaz e personalizada.

Além de facilitar a inclusão e promover a diversidade, os profissionais de apoio contribuem significativamente para o desenvolvimento das habilidades acadêmicas, sociais e adaptativas dos alunos com deficiência. Pesquisas indicam que a interação contínua entre professores, profissionais de apoio e alunos resulta em melhores desempenhos nos âmbitos social, educacional e ocupacional (Stainback & Stainback, 1999; Capellini, 2004; Pacheco *et al.*, 2006).

Essa colaboração não apenas enriquece o ambiente de aprendizagem, mas também oferece ao professor a oportunidade de desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas e responsivas às diversas necessidades dos alunos. A integração eficaz dos profissionais de apoio na sala de aula é, portanto, essencial para a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e equitativo.

Embora a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares de ensino seja um direito garantido por lei, na prática, muitas escolas não estão preparadas para atender a essa demanda. A falta de suporte administrativo, a escassez de materiais didáticos adaptados e o excesso de alunos por turma são alguns dos obstáculos que impedem a concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa. Isso revela uma desconexão preocupante entre as aspirações políticas de inclusão e a realidade cotidiana enfrentada por professores e alunos.

A formação de professores em educação especial é essencial para o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam o atendimento eficaz e acolhedor desses alunos. Professores bem preparados são capazes de adaptar o currículo, utilizar metodologias diversificadas e aplicar recursos pedagógicos específicos que favoreçam a aprendizagem dos alunos com deficiência. Além disso, essa formação sensibiliza e capacita os docentes para lidar com as barreiras atitudinais e estruturais que ainda persistem no ambiente escolar, promovendo uma cultura inclusiva que beneficia toda a comunidade escolar.

Em sintonia com a tendência global de aprimoramento democrático, a sociedade brasileira tem dedicado especial atenção à exclusão social, buscando formas de reduzi-la e traçando caminhos que possibilitem a melhoria da qualidade de vida de toda a população. Nos dias de hoje, "respeitar a diversidade" e "promover a inclusão" são declarações comuns em diversos contextos e discursos, desde conversas informais até documentos legais relacionados aos direitos humanos, ao serviço social e à educação.

A Educação Inclusiva é um componente essencial desse movimento, com o objetivo de garantir a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, incluindo aqueles historicamente marginalizados devido a condições econômicas, culturais, raciais, físicas e/ou intelectuais. De acordo com Mantoan (2001), a Educação Inclusiva vai além da simples matrícula de alunos com deficiência no ensino regular, abrangendo um conceito mais amplo que inclui o respeito às diferenças sociais, individuais, religiosas, culturais, raciais, políticas e de gênero.

Para a autora, trata-se de um movimento de ação política e pedagógica que defende o direito de todos os estudantes, integrando igualdade e diferença como valores inseparáveis, e propondo mudanças culturais e estruturais para que todos os alunos tenham suas necessidades específicas atendidas.

Capellini (2008) corrobora com essa visão, enfatizando que a proposta da Educação Inclusiva é transformar o sistema educacional em um sistema inclusivo por meio de ações que respeitem as diferenças e promovam a democratização do conhecimento historicamente construído. Inspirada pelo lema "Escola para todos", essa abordagem busca oferecer condições de aprendizagem em um único contexto, garantindo que todos os alunos possam aprender de maneira satisfatória. Capellini (2008) destaca a importância de ações político-administrativas, como leis, decretos e normativas, para a efetivação da Inclusão Social no âmbito educacional.

Entretanto, a prática diária em sala de aula ainda está distante do ideal de Educação Inclusiva delineado por Mantoan e Capellini. Ações concretas de inclusão não têm ocorrido com a mesma intensidade dos debates, pesquisas e modificações nos marcos legais. Mantoan (2001) aponta que uma das razões para isso é a compreensão inadequada dos professores sobre o que significa inclusão e qual é o papel docente nesse processo. Muitos profissionais estão familiarizados com termos como "Inclusão Escolar" e "Cultura Inclusiva", mas não os utilizam de forma correta, resultando em estereótipos e posições não fundamentadas.

Capellini (2008) também observa que é fundamental superar uma visão homogeneizadora da educação. Os educadores precisam compreender que a inclusão não é apenas para alunos com deficiência, mas para todos os estudantes, respeitando suas diferenças e necessidades específicas. Professores, diretores e outros agentes da comunidade escolar desempenham funções essenciais na estrutura e no funcionamento do sistema educacional, e suas opiniões e visões são fundamentais para a implementação eficaz da Educação Inclusiva.

Os professores enfrentam uma série de desafios ao lidar com turmas regulares que incluem alunos com deficiência. Uma das principais barreiras é a falta de preparação adequada

durante a formação inicial na faculdade. Os currículos dos cursos de pedagogia e licenciatura frequentemente não oferecem formação suficiente em educação inclusiva, deixando os professores despreparados para enfrentar as demandas específicas desses alunos. Sem essa base teórica e prática, os educadores sentem-se inseguros e incapazes de proporcionar um ambiente de aprendizado adequado para todos os alunos.

Além da formação inicial deficiente, a falta de formação continuada torna mais grave a situação. A educação infantil e fundamental são fases cruciais no desenvolvimento das crianças, e os professores precisam estar constantemente atualizados sobre as melhores práticas e estratégias de ensino inclusivo. No entanto, as oportunidades de capacitação e atualização profissional são escassas e, muitas vezes, não abordam de maneira aprofundada as necessidades dos alunos com deficiências. Isso resulta em uma lacuna significativa no conhecimento e nas habilidades dos professores, dificultando a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

As políticas públicas desempenham um papel fundamental na formação dos professores de educação infantil e fundamental e na promoção de uma educação inclusiva. A implementação de políticas que garantam treinamentos especializados pode equipar os professores com as ferramentas necessárias para atender às diversas necessidades de seus alunos.

Além disso, é crucial que as políticas públicas incentivem a colaboração entre educadores, especialistas em educação especial e pais, criando uma rede de apoio robusta para promover um ambiente inclusivo e acolhedor. O desenvolvimento de estratégias eficazes de formação requer uma abordagem multidisciplinar e integrada, que envolva todos os atores do sistema educacional.

As políticas públicas devem também contemplar a criação de ambientes de aprendizado inclusivos, fornecendo recursos materiais e tecnológicos que facilitem o ensino de alunos com deficiência. A adequação dos espaços físicos, a disponibilização de materiais adaptados e o uso de tecnologias assistivas são medidas que, aliadas à formação adequada dos professores, podem transformar a experiência educativa dessas crianças, promovendo seu pleno desenvolvimento e inclusão na sociedade.

Um dos maiores desafios é a formação inicial e continuada dos professores da sala regular. Muitas vezes, os cursos de licenciatura não abordam de forma suficiente as questões relativas à educação especial, resultando em docentes que se sentem despreparados para atender alunos com necessidades educacionais específicas. A inclusão de disciplinas específicas sobre

educação especial nos currículos de formação de professores e a oferta de cursos de capacitação continuada são medidas necessárias para enfrentar esse desafio.

A ausência de recursos pedagógicos e infraestrutura adequada nas escolas é outro obstáculo significativo. Para que os professores possam efetivamente implementar práticas inclusivas, é essencial que as escolas disponham de materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas e um ambiente acessível. Sem esses recursos, mesmo os professores mais bem preparados podem encontrar dificuldades para atender adequadamente seus alunos.

A efetividade da educação inclusiva também depende do apoio institucional e das políticas públicas. É fundamental que as redes de ensino ofereçam suporte contínuo aos professores, como orientação pedagógica especializada e serviços de apoio, como salas de recursos multifuncionais. Além disso, políticas públicas consistentes e bem articuladas são necessárias para garantir a implementação das normativas legais e a destinação de recursos adequados para a educação especial.

Promover uma cultura escolar inclusiva envolve a mudança de atitudes de todos os membros da comunidade escolar. É necessário combater preconceitos e estigmas associados à deficiência, promovendo a conscientização e a valorização da diversidade. A formação de professores deve, portanto, incluir não apenas aspectos técnicos, mas também a sensibilização para as questões sociais e éticas envolvidas na inclusão de alunos com deficiência.

A formação de professores na perspectiva da educação especial é um tema de grande relevância para a construção de um sistema educacional inclusivo e justo. Superar os desafios associados a essa formação requer um esforço conjunto de instituições de ensino, gestores, políticas públicas e a sociedade em geral. Ao investir na preparação adequada dos professores, promovemos não apenas a inclusão educacional, mas também contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e empáticos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), aprovada em 2008, estabelece diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. A política enfatiza a necessidade de formação específica para professores, tanto na formação inicial quanto continuada, e a constituição de redes de apoio para promover a educação inclusiva no Brasil.

A formação de professores na perspectiva da educação especial é essencial para garantir uma educação inclusiva de qualidade. Professores bem preparados são fundamentais para adaptar o currículo, utilizar metodologias diversificadas e aplicar recursos pedagógicos que atendam às necessidades dos alunos com deficiência. A formação docente específica

contribui para a criação de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, promovendo a integração e a convivência entre todos os alunos.

No entanto, a formação de professores enfrenta vários desafios. A formação inicial muitas vezes não aborda adequadamente as questões da educação especial, deixando os professores despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Além disso, a falta de recursos pedagógicos e infraestrutura adequada nas escolas pode dificultar a implementação de práticas inclusivas. O apoio institucional e as políticas públicas consistentes são cruciais para superar esses desafios e garantir a efetividade da educação inclusiva.

A mudança de atitudes e a promoção de uma cultura escolar inclusiva são igualmente importantes. É necessário combater preconceitos e estigmas associados à deficiência, promovendo a conscientização e valorização da diversidade. A formação dos professores deve incluir não apenas aspectos técnicos, mas também sensibilização para as questões sociais e éticas envolvidas na inclusão de alunos com deficiência.

No entanto, a realidade ainda apresenta desafios significativos. A formação inicial e continuada dos professores frequentemente não aborda suficientemente as necessidades da educação inclusiva, resultando em profissionais que se sentem despreparados para atender à diversidade em suas salas de aula. Além disso, a falta de recursos pedagógicos adequados e o suporte insuficiente nas escolas impedem a efetiva implementação de práticas inclusivas.

Portanto, é essencial que as políticas públicas e as instituições de ensino invistam na capacitação contínua dos professores e na melhoria das infraestruturas escolares, garantindo assim que a inclusão não se limite a uma mera integração física, mas que abranja um atendimento educacional verdadeiramente inclusivo e de qualidade.

5.2 Formação de professores na educação especial

A formação de professores na educação especial é um campo de extrema relevância, pois envolve a preparação de profissionais capazes de atuar de forma inclusiva, garantindo o direito à educação de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. Um dos principais desafios enfrentados nesse processo é a oferta de uma formação inicial que contemple conhecimentos teóricos e práticos sobre as especificidades das deficiências e transtornos, além de práticas pedagógicas adaptadas. No Brasil, a legislação vigente, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), reforça a importância da qualificação desses profissionais, mas a implementação efetiva ainda encontra barreiras.

Além da formação inicial, é fundamental que os professores tenham acesso à formação continuada, uma vez que a área da educação especial é dinâmica e exige atualização constante quanto às metodologias e tecnologias assistivas. Os cursos de aperfeiçoamento, seminários, oferecem oportunidades para que esses profissionais aprimorem suas práticas pedagógicas, desenvolvendo habilidades para identificar as necessidades individuais dos alunos e adaptar o currículo escolar de forma inclusiva. No entanto, muitas vezes, a oferta desses cursos é insuficiente, especialmente em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos.

É necessário que as instituições de ensino superior e os sistemas educacionais promovam uma articulação entre a formação teórica e a prática docente. O estágio supervisionado e as parcerias com escolas que atendem alunos com deficiência são fundamentais para que os futuros professores possam vivenciar as realidades e desafios da educação especial. A integração entre teoria e prática contribui para o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica por parte dos educadores, que precisam estar preparados para lidar com a diversidade no ambiente escolar de maneira inclusiva e equitativa.

A formação de professores para a educação especial é uma tarefa complexa, que exige um olhar contínuo e aprofundado sobre as necessidades educacionais e a diversidade de alunos. Conforme destacam Mantoan (2006) e Rosseto (2005), a inclusão não se limita à simples inserção de alunos com deficiências no ensino regular, mas envolve a reorganização das práticas pedagógicas, a adaptação do currículo e a transformação da escola como um todo. Esse processo requer uma reflexão constante sobre as práticas docentes, visando ao desenvolvimento de estratégias que atendam às demandas específicas de cada aluno, com vistas à construção de uma educação que respeite as diferenças e promova a equidade.

Candau e Moreira (2007) argumentam que o conhecimento escolar é central no currículo e que a sua organização deve ser cuidadosa, de modo a garantir que todos os alunos possam aprender de forma crítica e significativa. No contexto da educação especial, essa premissa se torna ainda mais relevante, uma vez que a formação dos professores deve proporcionar o suporte necessário para que estes possam lidar com a heterogeneidade das turmas e oferecer um ensino que valorize a autonomia e o desenvolvimento de cada estudante. Segundo Rosseto (2005), o professor precisa estar preparado para adaptar suas práticas às necessidades dos alunos com deficiência, o que implica não apenas em mudanças pedagógicas, mas também em uma reavaliação dos valores e da cultura escolar.

A análise dos autores sobre a formação de professores para a educação inclusiva é essencial e aponta para a necessidade de uma abordagem transformadora no ensino. Mantoan

(2006) e Rosseto (2005) trazem à tona uma perspectiva que vai além da simples presença de alunos com deficiência nas salas de aula regulares, enfatizando a importância de uma reestruturação profunda nas práticas pedagógicas e no currículo. Essa visão é coerente com a realidade de que a inclusão exige mais do que boas intenções; ela demanda ação e reflexão contínuas por parte dos educadores, para que se criem condições que respeitem as particularidades de cada aluno.

Além disso, Candau e Moreira (2007) aprofundam a discussão ao defender que a organização do conhecimento escolar deve ser feita de forma crítica e significativa, o que faz ainda mais sentido quando se trata de educação especial. Essa abordagem reforça a necessidade de preparar professores para lidar com a diversidade nas salas de aula, promovendo não apenas o aprendizado, mas também o desenvolvimento da autonomia dos alunos. O que os autores propõem é, em essência, uma mudança de mentalidade no ambiente escolar, onde a inclusão é vista como uma responsabilidade coletiva e um processo contínuo de adaptação e inovação.

Mantoan (2006) afirma que a inclusão deve ser compreendida como a aceitação plena das diferenças, com uma reorganização da escola para garantir que todos os alunos, independentemente de suas capacidades, possam participar ativamente do processo de aprendizagem. Para isso, é fundamental investir na formação continuada dos professores, capacitando-os para trabalhar com a diversidade e desenvolver competências que promovam a inclusão de forma eficaz. Dessa maneira, a formação de professores para a educação especial deve ser um compromisso constante das instituições educacionais, visando à construção de uma escola que seja, de fato, inclusiva e acolhedora para todos.

A formação de professores para a educação especial precisa ir além da simples aquisição de conteúdos teóricos. Ela deve capacitar o educador a lidar com a diversidade de necessidades dos alunos e a criar um ambiente de ensino inclusivo, onde cada estudante seja valorizado por suas singularidades.

Para isso, é essencial que o docente tenha habilidades para adaptar metodologias de ensino, realizar avaliações diferenciadas e trabalhar em conjunto com equipes multidisciplinares. Assim, a formação continuada deve proporcionar oportunidades para que os professores reflitam sobre sua prática e troquem experiências, fortalecendo sua capacidade de transformar as salas de aula em espaços de verdadeira inclusão.

Além disso, a formação de professores deve fomentar o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva em relação às barreiras institucionais e sociais que dificultam a inclusão. É fundamental que os educadores compreendam que a inclusão não se trata apenas de

inserir alunos com deficiência no ambiente escolar, mas de criar condições que assegurem o desenvolvimento integral de cada um, respeitando suas potencialidades e limitações. Esse processo exige não só conhecimento pedagógico, mas também uma atuação colaborativa com a comunidade escolar e a família, promovendo uma cultura de aceitação e respeito às diferenças.

Na educação inclusiva, a formação docente requer a construção de novas habilidades e competências que respondam às exigências contemporâneas do ensino. Os professores devem estar preparados para adaptar suas práticas, promovendo um ambiente de aprendizagem que considere a diversidade e as necessidades de todos os estudantes.

Conforme destaca Marli André (2016), é fundamental que os docentes criem condições adequadas para que os alunos possam se apropriar dos conhecimentos e da cultura de forma crítica e criativa. Essa formação, no entanto, não deve se limitar a uma base teórica, mas também ser um processo de reflexão contínua sobre a própria prática, permitindo ao educador ajustar suas estratégias conforme a realidade de sua sala de aula.

De acordo com Gauthier (2013), a formação docente envolve não apenas o domínio dos conteúdos, mas a capacidade de utilizar diferentes saberes e experiências no enfrentamento das situações cotidianas. Isso requer que os professores estejam em constante aperfeiçoamento, adaptando-se às mudanças sociais e educacionais.

A formação continuada, como sugere Tardif (2014), é essencial para que o docente evolua em sua prática, sempre revendo e aprimorando seus conhecimentos. Dessa forma, a formação docente deve ser dinâmica, envolvendo uma postura reflexiva, crítica e colaborativa, visando não apenas a transmissão de saberes, mas o desenvolvimento integral dos alunos dentro de um contexto inclusivo.

A formação docente na educação inclusiva exige que o professor vá além da simples transmissão de conteúdos, demandando uma postura reflexiva e crítica sobre sua própria prática. Como argumenta Imbernón (2011), essa formação deve transcender a atualização pedagógica e didática, transformando-se em espaços de participação e reflexão, onde o docente é estimulado a analisar e adaptar constantemente suas abordagens diante das necessidades específicas dos alunos. Esse processo contínuo de formação, que se estende ao longo da carreira profissional, permite que o professor esteja em sintonia com as transformações sociais e educacionais, favorecendo um ambiente inclusivo e democrático na sala de aula.

Ademais, a formação permanente do professor, segundo Tardif (2014), deve ser vista como uma construção progressiva e evolutiva de saberes, que são reelaborados ao longo de sua trajetória profissional. Esses saberes, oriundos de experiências anteriores, da prática

cotidiana e da formação acadêmica, tornam-se essenciais no enfrentamento das complexidades da educação inclusiva.

Nesse sentido, a legislação educacional, como a LDB/1996, reforça a importância da formação continuada, associada à prática em serviço, destacando que o professor precisa constantemente aprimorar suas competências para atender adequadamente à diversidade de seus alunos. Dessa forma, a formação docente em educação inclusiva não só enriquece a prática pedagógica, como também contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

A escola tem um papel central no desenvolvimento das crianças, sendo muitas vezes o único ambiente onde elas podem acessar conhecimentos essenciais. Nesse contexto, é responsabilidade da instituição escolar promover um ambiente que favoreça o crescimento social, afetivo, cultural e intelectual dos alunos (Drago, 2014).

A Educação Infantil, em particular, se destaca como um espaço de grande relevância para o desenvolvimento social e cultural das crianças, pois possibilita interações formativas que são fundamentais para o processo de constituição da identidade infantil, permitindo-lhes explorar e compreender seu papel como sujeitos sociais ativos (Lopes, 2008).

Para as crianças com deficiência, essa dinâmica não é diferente. Elas, assim como as demais, são capazes de aprender, produzir e reproduzir cultura. Pensar em inclusão na Educação Infantil significa lutar por uma educação que enxergue todas as crianças como protagonistas de sua própria história e cultura, independente de suas condições físicas, mentais ou sensoriais (Drago, 2014). O professor, nesse cenário, assume um papel essencial como mediador, facilitando interações e experiências que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de forma inclusiva e respeitosa.

A legislação brasileira, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96), assegura o direito das crianças com deficiência à educação em classes comuns, destacando a necessidade de professores capacitados tanto para o ensino regular quanto para o atendimento educacional especializado (Brasil, 1996).

Além disso, outros decretos, como o nº 7.611/2011 e o nº 8.752/2016, reforçam a importância da formação continuada de educadores para a criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo, que respeite as diferenças e promova a igualdade de oportunidades (Brasil, 2011; Brasil, 2016).

Apesar desse quadro legal, há uma lacuna entre a formação oferecida pelas universidades e a prática necessária nas escolas. Muitos professores relatam que sua formação

inicial não foi suficiente para prepará-los para trabalhar com alunos com deficiência, evidenciando uma necessidade urgente de reformulação dos currículos de formação docente para que contemplem a diversidade e a inclusão. A formação continuada deve ser vista como um processo essencial, possibilitando aos educadores o aprofundamento de conhecimentos teóricos e práticos e a troca de experiências entre colegas, o que enriquece sua atuação profissional (Mantoan, 2015).

A inclusão escolar, portanto, requer uma mudança de paradigma na formação docente. Não basta que os professores adquiram certificados; é preciso que eles vivenciem um processo contínuo de aprendizado que envolva reflexões sobre suas práticas e a ressignificação de seu papel na educação (Mantoan, 2015). O desafio da inclusão não está apenas em adaptar materiais ou currículos, mas em compreender a escola como um espaço de convivência e respeito às diferenças, onde todos os alunos, com ou sem deficiência, possam desenvolver suas potencialidades de maneira plena (Lopes, 2008).

A formação de professores para atuar na educação especial deve ser compreendida como um processo contínuo e aprofundado, que ultrapassa a simples aquisição de conhecimentos teóricos. Para que os docentes estejam realmente preparados para lidar com a diversidade, é imprescindível que tenham contato com práticas pedagógicas que promovam a inclusão e o desenvolvimento integral de cada aluno.

Nesse sentido, a formação continuada não é apenas um complemento à formação inicial, mas uma necessidade constante para garantir que o professor se mantenha atualizado diante das transformações educacionais e sociais, adaptando suas estratégias pedagógicas conforme as demandas específicas de seus alunos.

É igualmente importante que essa formação seja pautada pela colaboração entre os diversos atores do ambiente escolar, como professores, gestores, especialistas e a própria família dos alunos com deficiência. A criação de uma rede de apoio, tanto dentro quanto fora do contexto escolar, fortalece o processo de inclusão, proporcionando aos professores subsídios teóricos e práticos para atuar de forma mais efetiva. Ademais, essa parceria com a comunidade escolar promove um ambiente de respeito e valorização das diferenças, criando condições mais adequadas para o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Além disso, a inclusão educacional requer que as políticas públicas de formação docente estejam alinhadas com a realidade das escolas, especialmente nas regiões periféricas, onde o acesso a cursos de formação continuada pode ser mais limitado. Nesse contexto, é

necessário que as iniciativas de capacitação estejam cada vez mais descentralizadas e acessíveis, de modo a contemplar as diversas necessidades das escolas brasileiras.

A democratização da formação continuada, aliada à integração de novas metodologias pedagógicas e tecnologias assistivas, é essencial para a construção de uma educação mais equitativa e inclusiva, em que todos os alunos possam aprender e se desenvolver com dignidade.

No que diz respeito ao conhecimento pedagógico e curricular, a inclusão requer, acima de tudo, um domínio sobre planejamento e organização curricular, o que envolve gerenciar o grupo, planejar e administrar atividades, além de gerenciar o tempo de forma eficiente. É importante destacar que a diversidade presente nas salas de aula hoje exige uma abordagem diferenciada, independentemente da presença de alunos com deficiência. Não é mais possível ensinar a todos de forma homogênea, como se fossem iguais.

As concepções dos educadores sobre o currículo têm sido amplamente debatidas, mas os resultados dessas discussões ainda não trouxeram mudanças práticas significativas, apesar de sua importância para o sucesso da inclusão escolar. Essas concepções influenciam diretamente as atitudes e comportamentos dos professores em relação às diferenças na aprendizagem. Em países com sistemas educacionais altamente centralizados, como o Brasil, prevalece uma visão rígida de currículo, o que dificulta a aceitação da diversidade – mesmo quando esta se torna a norma nas salas de aula contemporâneas.

Assim, aceitar a diversidade por parte dos professores não depende apenas de questões emocionais ou sociais, mas também de suas concepções sobre o currículo. Professores que adotam uma visão mais flexível do currículo tendem a lidar melhor com as diferenças entre os alunos, adaptando seus métodos de ensino e explorando novas formas de promover a aprendizagem. A diferenciação pedagógica precisa ir além de atender apenas aos alunos com deficiência; é necessário que todos os alunos, com ou sem deficiências, recebam atenção e estratégias adequadas às suas necessidades.

A formação de professores na educação especial é uma tarefa de grande relevância e complexidade, pois demanda a preparação de profissionais capacitados para promover um ensino verdadeiramente inclusivo. A legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sublinha a importância da qualificação dos educadores. No entanto, a efetiva implementação dessas diretrizes enfrenta desafios significativos, principalmente no que tange à adequação das formações oferecidas e à oferta de cursos de aperfeiçoamento.

A formação continuada desempenha um papel crucial, permitindo que os professores atualizem suas práticas e se adaptem às novas metodologias e tecnologias assistivas. Portanto, é necessário que haja uma articulação efetiva entre a formação inicial e a prática docente, através de estágios supervisionados e parcerias com instituições que atendem alunos com deficiência. Esse alinhamento é fundamental para que os futuros educadores desenvolvam uma postura reflexiva e crítica, capaz de lidar com a diversidade nas salas de aula de maneira inclusiva e equitativa.

Então, a formação de professores deve ser entendida como um processo contínuo e dinâmico, envolvendo uma constante reavaliação das práticas pedagógicas e uma colaboração estreita com a equipe escolar e as famílias. A construção de uma rede de apoio e a democratização da formação continuada são essenciais para garantir uma educação inclusiva que respeite as diferenças e promova a equidade.

Somente através de uma abordagem integradora e adaptativa, que leve em conta as necessidades específicas de todos os alunos, será possível criar um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, onde cada estudante tenha a oportunidade de desenvolver seu potencial ao máximo.

5.3 Atendimento educacional especializado – AEE

No Ceará, a educação especial é regulamentada por normativas específicas. A Resolução CEE nº 456/2016 estabelece normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Esta resolução busca assegurar a inclusão desses alunos na rede regular de ensino e o acesso aos recursos necessários para seu desenvolvimento educacional.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço pedagógico oferecido para garantir a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no sistema educacional regular. Este atendimento visa complementar ou suplementar o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando aos alunos os recursos e estratégias necessárias para superar as barreiras que dificultam sua participação plena na escola e no currículo comum.

O AEE é realizado em salas de recursos multifuncionais, dentro da própria escola ou em instituições especializadas, fora do turno regular de aulas. Os profissionais que atuam no AEE são capacitados para desenvolver atividades que respeitam as particularidades de cada aluno, utilizando materiais pedagógicos específicos e tecnologias assistivas.

Dessa forma, o AEE busca promover a autonomia e o desenvolvimento do potencial de cada estudante, assegurando que todos tenham acesso a uma educação de qualidade e equitativa, conforme preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi implementado para apoiar alunos com deficiências, facilitando seu acesso ao currículo escolar. Segundo o Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008:

Art. 1º - A União fornecerá apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino públicos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, conforme estabelecido neste Decreto, com o objetivo de ampliar a oferta de atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que estejam matriculados em escolas públicas regulares.
§ 1º - O atendimento educacional especializado é definido como um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados de forma institucional, oferecidos de maneira complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.
§ 2º - O atendimento educacional especializado deve fazer parte da proposta pedagógica da escola, contar com a participação da família e ser articulado com as demais políticas públicas.

O AEE é um serviço da Educação Especial que visa identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que removam barreiras à plena participação dos alunos, atendendo às suas necessidades específicas. Embora suas atividades sejam distintas das realizadas em salas de aula regulares, o AEE deve estar integrado à proposta pedagógica da escola regular (MEC, 2009).

Esse atendimento deve ser oferecido em período contrário ao das aulas regulares e, preferencialmente, na própria escola, havendo também a possibilidade de ocorrer em uma escola próxima. Nas escolas regulares, o AEE é realizado em salas de recursos multifuncionais, equipadas com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais qualificados para atender às necessidades de cada aluno, proporcionando suporte adequado para o acesso ao conhecimento (MEC, 2007).

O atendimento educacional especializado é fundamental para o progresso na aprendizagem de alunos com deficiências em classes regulares. Os professores dessas salas

devem colaborar com os professores das classes regulares para definir estratégias pedagógicas que facilitem o acesso ao currículo e promovam a inclusão e a interação dos alunos com o grupo, entre outras ações voltadas para a educação inclusiva. A realização do AEE nas escolas regulares onde os alunos com deficiência estão matriculados contribui significativamente para a inclusão, reduzindo práticas discriminatórias.

Somente a partir dos anos 2000, a educação especial começou a receber atenção diferenciada no âmbito das legislações e políticas educacionais, o que evidencia um movimento para atribuir um novo significado a essa área, diferente do que se via anteriormente (Prieto, 2010, p. 61). A partir de 2003, o Governo Federal implementou diversos programas, acompanhados de uma série de ações, com o objetivo de desenvolver uma política voltada para a educação inclusiva (Prieto, 2010; Mendes, 2006).

Em 2008, foi elaborado um documento oficial que estabelecia diretrizes para a implementação dessa política. Esse documento, chamado "Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva" (PEE-EI), juntamente com os programas propostos, traçou o caminho da educação especial com foco na inclusão de alunos da educação especial (PAEE) em classes regulares (Kassar, 2012). A PEE -EI determinou que esses alunos devem ser matriculados em turmas comuns e frequentar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno (Brasil, 2008b).

A partir de 2008, diversas políticas foram criadas para regulamentar o AEE, que deve ser oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Essas políticas estabeleceram que os sistemas de ensino têm o dever de garantir tanto o acesso ao ensino regular quanto ao AEE para os alunos da educação especial (Brasil, 2011).

Nesse cenário, o presente trabalho se insere, como parte do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), uma rede de estudos em âmbito nacional, cujo foco é discutir o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, promovido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC).

O macrocontexto das políticas de apoio ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) se alinha com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promovida pela ONU em 2006, e incorporada no Brasil através do Decreto nº 6.949/2009. O artigo 24 dessa convenção reconhece o direito à educação inclusiva para pessoas com deficiência em todos os níveis educacionais, sem discriminação, promovendo igualdade de oportunidades (ONU, 2006). Essa atual conjuntura reflete um compromisso global em garantir a inclusão educacional, o que é fundamental na formulação de políticas educativas.

Na América Latina, o Ministério da Educação dos países do MERCOSUL, incluindo o Brasil, tem buscado ampliar o acesso à educação ~~inclusiva~~, porém, ainda há desigualdades significativas. A exclusão educacional persiste, especialmente em relação a grupos marginalizados, como pessoas com deficiência, populações indígenas e quilombolas, que frequentemente recebem uma educação de qualidade inferior (Brasil, 2005). Esse contexto reforça a necessidade de políticas mais eficazes e equitativas para a inclusão educacional.

No Brasil, o Projeto Educar na Diversidade, coordenado pela ~~Secretaria~~ Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, foi implementado em 2005 e visava promover sistemas educacionais inclusivos nos países do Mercosul. O projeto reforça o compromisso com a inclusão, alinhando-se com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que garantem o AEE e a adaptação de currículos e recursos educativos para atender às necessidades dos alunos com deficiência (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996). O Decreto nº 6.571/2008 e a Resolução do CNE/CEB nº 4/2009 também regulamentam o AEE, destacando a importância de recursos de acessibilidade e a integração da família e de outras políticas públicas na educação desses alunos (Brasil, 2008; Brasil, 2009).

O Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação do Ceará (PEE) estabelecem metas objetivas para a universalização do AEE e a garantia de um sistema educacional inclusivo até 2024. A meta 4 do PNE, por exemplo, enfatiza a necessidade de acessibilidade, transporte acessível e material didático específico para garantir a permanência e o sucesso dos alunos com deficiência na rede regular de ensino (Brasil, 2014; Secretaria da Educação, 2015). Esses documentos refletem um compromisso contínuo com a inclusão educacional, reforçando a necessidade de políticas que assegurem recursos adequados para atender às demandas dos alunos com deficiência.

Em Fortaleza, Ceará, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem se consolidado como um serviço essencial para a inclusão de estudantes com deficiência na rede pública de ensino. A Secretaria Municipal da Educação (SME) desenvolve ações que buscam garantir a oferta do AEE em escolas municipais, com o suporte de salas de recursos multifuncionais, equipadas com materiais didáticos e tecnologias assistivas.

Essas salas são fundamentais para o desenvolvimento de atividades adaptadas, promovendo a acessibilidade e o aprendizado dos alunos. Além disso, a formação continuada dos professores é uma prioridade para assegurar que o atendimento seja realizado de forma qualificada, respeitando as necessidades individuais dos estudantes e garantindo sua plena integração ao ambiente escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser integrado ao projeto pedagógico das escolas, promovendo a inclusão de estudantes com deficiência em turmas regulares. A implementação do AEE visa não apenas garantir o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento desses alunos no ambiente escolar, proporcionando condições adequadas de aprendizagem. Para isso, é necessário que as escolas contem com infraestrutura e profissionais preparados para lidar com as especificidades de cada estudante, reforçando o compromisso com uma educação inclusiva e equitativa.

Além das ações nacionais, o Brasil participa de iniciativas regionais, como o Projeto Educar na Diversidade, que envolve os países do Mercosul. Esse projeto busca promover a inclusão educacional em toda a América Latina, enfrentando desafios comuns, como a desigualdade de acesso e a qualidade da educação. A colaboração entre os países é fundamental para compartilhar práticas bem-sucedidas e superar as barreiras que ainda persistem na inclusão de grupos vulneráveis, como pessoas com deficiência, comunidades indígenas e quilombolas.

Esses esforços, tanto nacionais quanto regionais, destacam a importância de políticas públicas robustas e contínuas para a efetivação da educação inclusiva. O avanço dessas políticas depende não apenas da criação de legislações, mas também de sua implementação eficaz, garantindo que os alunos com deficiência tenham acesso aos recursos necessários para sua plena participação na sociedade. Assim, a educação inclusiva se torna uma ferramenta essencial para promover a equidade e a justiça social no Brasil e na América Latina.

5.4 Ensino colaborativo

A Educação Inclusiva no Brasil, nos últimos 20 anos, passou por transformações significativas que provocaram mudanças em diversos âmbitos, como: político, cultural, social e pedagógico. Essas mudanças visam garantir o direito de todos os alunos a estarem juntos, aprendendo e participando sem discriminação, promovendo uma prática educacional mais democrática (Brasil, 2008).

Entre os principais documentos legais que embasam essas propostas educacionais no Brasil, destacam-se a Constituição Federal (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), que incluiu um capítulo específico para tratar da educação de alunos com deficiência nas escolas brasileiras.

Essas discussões em torno da educação inclusiva também foram impulsionadas por movimentos internacionais, cujo objetivo era repensar a educação de qualidade para todos. Nesse contexto, o Brasil se inspira no princípio estabelecido pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) para implementar suas ações educacionais inclusivas, reforçadas mais recentemente pelos Decretos n. 6.571 de 2008 (Brasil, 2008) e n. 7.611 de 2011 (Brasil, 2011).

Esses documentos legais tratam da oferta de atendimento educacional especializado, que inclui a disponibilização de recursos e métodos adequados para garantir acessibilidade e remover barreiras, promovendo assim a formação integral dos alunos (Brasil, 2008; Brasil, 2011). O objetivo é acabar com a segregação e a exclusão.

Apesar das discussões em torno do Decreto n. 7.611 de 2011, destaca-se que em seu artigo 4º, o poder público é incentivado a promover o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, permitindo a dupla matrícula. É fundamental observar como esses atendimentos serão organizados e quais parcerias devem ser estabelecidas entre os professores especializados e os da sala regular.

A aproximação entre os sistemas de ensino regular e especializado, conforme preconizado pela legislação, é essencial para criar um novo espaço de atuação, tanto para o professor da classe comum quanto para o professor especializado. Essa integração visa à construção de estratégias e parcerias que promovam intervenções inclusivas eficazes para os alunos com deficiência.

Gomes e Souza (2012, p. 599) apontam que, para que a inclusão escolar ocorra de forma eficaz, é necessário reavaliar as ações educativas, repensando a organização física, estrutural e organizacional, bem como a atuação dos profissionais envolvidos. Isso exige um reordenamento de papéis e responsabilidades, em que a colaboração e a cooperação formam a base para a criação de uma equipe de trabalho que assuma e justifique suas decisões.

Contudo, os estudos mostram que o sucesso ou fracasso da inclusão muitas vezes é atribuído exclusivamente aos professores, sejam eles do ensino regular ou especializado. No entanto, o discurso dos docentes ao expressarem suas dificuldades pode estar sinalizando a condição de isolamento profissional que enfrentam.

Nas escolas, ainda é comum encontrar práticas que refletem o isolamento dos profissionais e um distanciamento em relação à compreensão da política inclusiva. Isso pode resultar em atendimentos segregados ou em programas desalinhados com a proposta inclusiva, como observado por Lima (1999), que identificou dificuldades em caracterizar e diagnosticar

os alunos encaminhados para salas especiais, além de uma cisão entre os profissionais dessas salas e os que atuam no ensino regular.

A necessidade de parceria entre os professores especializados, como sugerido pela Resolução CNE/CEB nº. 02 de 2001, é evidente. A inclusão de alunos com deficiência depende do envolvimento de toda a equipe escolar, que deve garantir a oportunidade de esses alunos frequentarem todos os ambientes da instituição, sendo acolhidos por todos os profissionais.

Assim, com base nas resoluções e nos estudos sobre o tema, torna-se clara a urgência de uma nova ação pedagógica a ser implementada pelos docentes em suas áreas específicas. Almeida, Mendes e Toyoda (2011) destacam que diversas estratégias podem ser adotadas para reduzir as barreiras de aprendizagem, como a formação contínua de todos os envolvidos, a valorização do professor e o estabelecimento de sistemas de cooperação, criando ou fortalecendo redes de apoio.

Um modelo promissor de colaboração entre a educação especial e a regular é o ensino colaborativo. Mendes (2006) define esse modelo como uma parceria entre professores de educação regular e especial, em que ambos trabalham em conjunto, compartilhando metas, expectativas e desafios. Essa colaboração permite que cada profissional, com suas experiências, contribua para a resolução de problemas de aprendizagem e comportamento dos alunos, fortalecendo a parceria entre eles.

Esse avanço em direção a práticas colaborativas possibilita que os professores deixem de atuar de forma isolada, contando com o apoio de todos os profissionais envolvidos no processo educacional. Contudo, é importante reconhecer que essa mudança não é fácil e requer um esforço contínuo.

O ensino colaborativo, como proposto por Conderman, Bresnahan e Pedersen (2009), destaca a necessidade de se discutir, no ambiente escolar, aspectos cruciais para sua implementação. Entre esses aspectos, estão o tempo de planejamento conjunto entre o professor de educação especial e o professor da sala regular, o conteúdo a ser incluído no currículo, as adaptações curriculares, a divisão de tarefas e responsabilidades, os métodos de avaliação, as experiências em sala de aula e os procedimentos para a organização do ambiente escolar. Além disso, também são abordadas a comunicação entre alunos, pais e administradores, o acompanhamento do progresso dos estudantes e as metas estabelecidas no Plano Educacional Individualizado (PEI) para alunos com deficiência.

Esse modelo implica uma redefinição do papel dos professores de educação especial, que passam a atuar de forma mais integrada à sala de aula regular, ao invés de focar

exclusivamente na retirada de alunos com deficiência dessas classes, como argumenta Wood (1998). No entanto, quando não há um planejamento adequado ou os papéis não estão claramente definidos, essa abordagem pode gerar dificuldades para ambos os professores e também para os gestores escolares (Argueles, Hughes & Schumm, 2000; Gately & Gately, 2001).

Mendes (2006) ressalta a importância de uma pesquisa mais engajada com os problemas da realidade escolar e com implicações práticas e políticas mais claras. Para que a inclusão escolar não se limite à teoria, é fundamental pensar na formação de recursos humanos, nas condições de trabalho dos professores e no estabelecimento de um diálogo contínuo entre a universidade e a escola. O ensino colaborativo, ou coensino, é uma estratégia de inclusão que tem sido implementada em alguns países, porém, no Brasil, ~~ssa~~ prática ainda é pouco difundida, sendo aplicada apenas em casos pontuais e de forma experimental.

Uma perspectiva promissora para aprimorar as práticas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o ensino colaborativo, uma abordagem respaldada tanto por pesquisas nacionais (Capellini e Mendes, 2007; Machado e Almeida, 2010; Toledo e Vitaliano, 2012; Vilaronga e Mendes, 2014) quanto internacionais (Glazer e Hannafin, 2006; Stang e Lyons, 2008; Arthaud *et al.*, 2007). No Brasil, a Universidade Federal de São Carlos se destaca como uma instituição pioneira na disseminação de estudos que abordam essa metodologia.

O ensino colaborativo é uma prática que envolve a parceria entre professores de Educação Regular e Educação Especial, onde ambos compartilham as responsabilidades de planejar, ensinar e avaliar as atividades educacionais de um grupo de estudantes diversos. Segundo Ferreira, Mendes, Almeida e Del Prette (2007, p. 1), "um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes".

Fundamentalmente, o ensino colaborativo visa promover a cooperação entre os docentes no desenvolvimento das atividades escolares diárias, especialmente na sala de aula. Nesse modelo, todos os envolvidos no processo educacional compartilham as decisões e são corresponsáveis pela qualidade das ações realizadas. Não há uma hierarquia entre os professores; ao contrário, as relações entre eles são orientadas para alcançar objetivos comuns, baseadas em "liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações" (Damiani, 2008, p. 214).

O ensino colaborativo, compreendido como uma modalidade de coensino, é considerado por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 26) como "um dos mais promissores suportes à inclusão", pois implica na reestruturação da escola, oferecendo suporte em sala de aula, formando equipes colaborativas, fornecendo recursos materiais adequados e melhorando a qualidade do ensino para todos os alunos. Essa abordagem tem sido validada em diversas experiências na educação básica, como demonstrado por Braun e Marin (2012, p. 09), que destacam a importância de estratégias de ensino diferenciadas, tanto para os alunos que necessitam de adaptações quanto para os demais estudantes, que também se beneficiam das diversas formas de aprender.

Do ponto de vista legal, a colaboração entre os professores de AEE e os do currículo comum é contemplada, ainda que de forma implícita, nas normativas vigentes. A Resolução nº 02/01, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, afirma em seu artigo 8º que:

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: IV - serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação (Brasil, 2001).

Além disso, o Parecer nº 17/01 reforça a ideia de que "o corpo docente, e não cada professor, deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado a crianças com necessidades especiais" (BRASIL, 2001, p. 7). Assim, ao mencionar "serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns", e "atuação colaborativa", as normativas sugerem que a responsabilidade pelo aluno com necessidades educacionais específicas deve ser compartilhada por toda a equipe escolar, não apenas pelo professor do AEE.

Portanto, o ensino colaborativo se apresenta como um modelo promissor para organizar estratégias educacionais que beneficiem todos os estudantes, além de contribuir para a formação continuada dos docentes. Como observado por Braun (2012), quando os professores compartilham seus conhecimentos pedagógicos, esses saberes se tornam públicos e se integram ao repertório disponível para todos, auxiliando tanto o desenvolvimento dos alunos quanto a formação dos próprios educadores. Isso, conforme Capellini e Mendes (2007, p. 118), contribui para a construção de um sistema educacional inclusivo e eficaz.

5.5 Tecnologia assistiva

Tecnologia Assistiva (TA) é um conceito relativamente recente, utilizado para descrever um conjunto de recursos e serviços que auxiliam no aumento das capacidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo, assim, uma vida mais independente e a inclusão social (Bersch; Tonolli, 2008).

De maneira geral, percebemos que os avanços tecnológicos visam facilitar a vida cotidiana. Utilizamos, muitas vezes sem perceber, ferramentas projetadas para simplificar nossas atividades diárias, como talheres, canetas, computadores, controles remotos, automóveis, celulares, relógios, entre outros. Esses recursos já fazem parte de nossa rotina, sendo, em termos amplos, ferramentas que simplificam a realização das atividades que buscamos realizar.

A TA deve ser compreendida como um recurso que amplifica uma habilidade funcional limitada ou possibilita a realização de uma função que está comprometida devido à deficiência ou ao envelhecimento. Dessa forma, o principal objetivo da TA é proporcionar às pessoas com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, por meio da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle do ambiente, habilidades de aprendizagem e trabalho.

O uso de tecnologias assistivas na educação especial tem se destacado como um componente crucial para a inclusão e o aprendizado de alunos com necessidades específicas. Essas tecnologias têm o potencial de facilitar a interação dos estudantes com o ambiente educacional, permitindo que eles superem barreiras impostas por limitações físicas, sensoriais ou cognitivas.

Segundo Santarosa (1997), as inovações tecnológicas desempenham um papel central na educação especial, sendo uma das áreas mais afetadas pelos avanços nesse campo. Isso se deve à necessidade de adaptar o processo de ensino-aprendizagem às particularidades de cada aluno, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa.

No contexto educacional, diversas adaptações podem ser implementadas para garantir que alunos com comprometimentos motores, de comunicação ou de linguagem possam participar de forma ativa nas atividades escolares. Tais adaptações variam desde recursos físicos, como órteses, até *software* e *hardware* adaptados.

Por exemplo, Capovilla (1997) menciona que dispositivos como telas sensíveis ao toque ou mouses modificados possibilitam o uso do computador por estudantes com paralisia

cerebral, independentemente do grau de comprometimento motor. Além disso, o uso de *softwares* acessíveis também contribui para a inclusão digital, possibilitando que alunos com deficiências interajam de maneira mais eficiente com a tecnologia, potencializando seu aprendizado e desenvolvimento.

As tecnologias assistivas desempenham um papel essencial na inclusão de alunos com deficiência, proporcionando-lhes acesso a recursos educacionais que auxiliam na superação de suas limitações. Ferramentas como os dispositivos de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) são exemplos de tecnologias que permitem que crianças com dificuldades de fala se expressem e se comuniquem de forma mais eficaz. Além disso, essas tecnologias contribuem para a capacitação dos estudantes, auxiliando-os em tarefas específicas e no desenvolvimento de habilidades essenciais.

A utilização de tecnologias assistivas na educação tem sido amplamente discutida como um recurso valioso para promover a inclusão e apoiar a transição educacional de alunos com deficiência. De acordo com Cawthon e Leppo (2014), a tecnologia desempenha um papel fundamental no processo de transição educacional, fornecendo aos estudantes as ferramentas necessárias para superar barreiras de comunicação e facilitar a integração em novos ambientes de aprendizagem. A perspectiva dos alunos sobre o uso dessas tecnologias é essencial, pois ajuda a identificar as ferramentas mais eficazes para atender às suas necessidades específicas durante as transições escolares.

Os avanços tecnológicos têm trazido inúmeros benefícios para diferentes áreas, incluindo a educação especial. As tecnologias assistivas têm se mostrado fundamentais para promover a inclusão e o desenvolvimento de alunos com deficiência. Elas se referem a qualquer dispositivo, equipamento ou sistema que facilite a vida e a aprendizagem de pessoas com deficiências físicas, cognitivas, visuais, auditivas ou múltiplas, com o objetivo de promover autonomia, independência e participação plena em suas atividades diárias.

Edyburn (2013) destaca a importância das tecnologias inclusivas como ferramentas indispensáveis para ajudar alunos diversos a alcançarem o sucesso acadêmico. Ele enfatiza que essas tecnologias não são apenas auxiliares, mas componentes fundamentais de uma educação inclusiva, permitindo que os estudantes com diferentes tipos de limitações participem plenamente do processo educativo. Edyburn (2013) argumenta que o uso adequado dessas tecnologias pode nivelar o campo de aprendizagem, proporcionando igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Na educação especial, essas tecnologias têm possibilitado uma série de benefícios. Primeiramente, ampliam as formas de comunicação dos alunos, permitindo que eles se expressem por meio de softwares de síntese de voz, recursos de comunicação alternativa ou dispositivos que traduzem a linguagem de sinais em escrita. Outro benefício é o acesso facilitado à informação. Por exemplo, alunos com deficiência visual podem utilizar leitores de tela, enquanto aqueles com deficiência auditiva podem utilizar sistemas de legenda automática em vídeo aulas.

Outro benefício relevante das tecnologias assistivas é a adaptação de materiais e tarefas conforme as necessidades dos alunos. *Softwares* de escrita preditiva auxiliam alunos com dificuldades de escrita, sugerindo palavras ou frases conforme o que está sendo digitado. Além disso, existem jogos e aplicativos que promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e de comunicação de forma adaptada para cada aluno. As tecnologias assistivas também possibilitam a inclusão dos alunos em atividades sociais e culturais, por meio de recursos como cadeiras de rodas motorizadas e próteses, que permitem maior mobilidade e participação em eventos e espaços físicos.

No entanto, é importante reconhecer as limitações dessas tecnologias. Nem todas as escolas e alunos têm acesso a esses recursos, e muitas tecnologias assistivas podem ser caras e exigir treinamento especializado para seu uso eficaz. Além disso, a desigualdade no acesso a essas ferramentas é um grande desafio, especialmente em regiões mais remotas ou em países em desenvolvimento. A falta de recursos financeiros e infraestrutura adequada pode dificultar o fornecimento e a manutenção dessas tecnologias.

Outro problema é a falta de treinamento adequado para educadores e profissionais que utilizam essas tecnologias. O desconhecimento sobre os recursos disponíveis e as estratégias de ensino apropriadas pode comprometer o uso das tecnologias assistivas. A complexidade tecnológica também pode ser uma barreira, já que muitas vezes essas tecnologias requerem conhecimentos técnicos avançados para instalação, configuração e manutenção.

Há ainda o risco de dependência excessiva dessas tecnologias, o que pode limitar a autonomia e a independência dos alunos. Embora essas ferramentas ofereçam suporte necessário, é importante que os alunos também desenvolvam outras habilidades e estratégias para lidar com suas limitações.

A implementação efetiva dessas tecnologias na educação especial enfrenta diversos desafios. Um dos principais é a falta de conscientização e conhecimento por parte dos educadores, o que pode levar à subutilização dessas ferramentas. Além disso, a burocracia e a

escassez de recursos financeiros dificultam a aquisição e manutenção dessas tecnologias nas escolas. Por isso, é fundamental investir em programas de formação para os professores e em políticas públicas que promovam a inclusão e a disponibilização dessas tecnologias.

Portanto, as tecnologias assistivas são cruciais para promover a inclusão de alunos com deficiência na educação regular, oferecendo benefícios como acesso igualitário a recursos educacionais e o desenvolvimento de habilidades essenciais. Contudo, para que esses benefícios sejam plenamente alcançados, é necessário enfrentar os desafios relacionados à sua implementação, como a falta de conscientização, recursos financeiros e infraestrutura adequada.

O uso de tecnologias assistivas na educação especial tem se consolidado como uma estratégia indispensável para garantir a inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar. Essas ferramentas proporcionam acesso a recursos educacionais adaptados, possibilitando o desenvolvimento de habilidades essenciais para a autonomia e a participação ativa desses estudantes.

Além disso, é fundamental que as políticas públicas estejam alinhadas com a realidade das escolas, garantindo a disponibilização e manutenção dessas tecnologias assistivas. A conscientização e o treinamento adequado dos profissionais são elementos-chave para o sucesso dessa implementação, permitindo que as tecnologias sejam utilizadas de forma eficaz e significativa. Assim, é possível promover um ambiente educacional mais inclusivo, no qual todos os alunos, independentemente de suas limitações, possam alcançar seu pleno potencial e participar de forma equitativa do processo de aprendizagem.

5.6 Adaptações razoáveis

As políticas públicas voltadas para a educação inclusiva têm se destacado como um pilar essencial na promoção da equidade e no combate à exclusão escolar. Essas políticas buscam assegurar que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, tenham acesso garantido à educação em condições de igualdade. No entanto, a efetivação dessas políticas enfrenta desafios significativos, exigindo um comprometimento contínuo do poder público em proporcionar os recursos e o suporte necessário para que as escolas, tanto públicas quanto privadas, possam cumprir suas obrigações de inclusão.

Nesse contexto, as legislações como a Lei Brasileira de Inclusão e o Plano Nacional de Educação estabelecem diretrizes claras para a implementação de um sistema educacional

inclusivo. As adaptações razoáveis previstas nessas normas são ferramentas fundamentais para garantir que o direito à educação seja respeitado, mesmo diante das dificuldades financeiras e estruturais que as instituições enfrentam. As políticas públicas, portanto, desempenham um importante papel ao definir as responsabilidades do Estado e das instituições educacionais, além de prever mecanismos de fiscalização e apoio financeiro para a implementação das medidas inclusivas.

Entretanto, a efetividade das políticas públicas depende de uma articulação eficiente entre os diferentes níveis de governo e das parcerias com a sociedade civil. A alocação de recursos adequados, a formação continuada dos profissionais da educação e o monitoramento das práticas inclusivas são aspectos fundamentais que exigem atenção constante. A viabilidade das adaptações razoáveis, por exemplo, deve ser analisada dentro de um contexto mais amplo, onde as políticas públicas atuem para reduzir as desigualdades e promover a inclusão de forma sustentável e eficiente.

A educação inclusiva apresenta desafios consideráveis, e é impraticável catalogar todas as possíveis respostas para os obstáculos que surgem nesse contexto. No entanto, parte-se do princípio de que é imprescindível aplicar todas as normas relacionadas à educação especial, conforme estabelecido pelo artigo 28, § 1º da Lei 13.146/2015 e pelo artigo 7º, inciso I da Lei 9.394/96.

Nesse cenário, onde o sistema educacional deve ser inclusivo, surge uma tensão entre o direito fundamental à educação, que inclui a educação especial, e os custos financeiros adicionais que as instituições de ensino precisam absorver para cumprir suas obrigações de inclusão. Essa tensão é particularmente relevante no setor privado, onde as escolas são legalmente impedidas de cobrar taxas extras para cobrir despesas relacionadas ao atendimento de alunos que necessitam de educação especial.

O papel da rede privada no atendimento desses alunos é inegável, e as exigências legais para garantir a educação inclusiva impactam diretamente essas instituições. Nesse contexto, vale lembrar que o direito à educação, como um direito de segunda geração, é marcado por limites, conforme Santos (2012), que afirma que o exercício de direitos fundamentais está sujeito a restrições, levando em consideração os direitos dos outros.

Essa ideia de limitação é aplicável ao direito à educação, especialmente no que se refere às adaptações razoáveis. O Decreto 6.949/2009, que trata da igualdade e não discriminação das pessoas com deficiência, estabelece no artigo 5º que os Estados devem adotar medidas apropriadas para garantir adaptações razoáveis. O artigo 2º define essas adaptações

como "modificações e ajustes necessários e adequados que não imponham ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso."

Essas adaptações têm como objetivo garantir que as pessoas com deficiência possam exercer seus direitos em igualdade de condições com os demais. Como explica Madruga (2016, p. 201-202), o conceito de "ajuste razoável" tem origem na Lei dos Americanos com Deficiências (ADA) de 1990, que impõe aos empregadores a obrigação de oferecer acomodações razoáveis, como instalações acessíveis e ajustes nos horários de trabalho.

A Lei 13.146/2015 incorporou o conceito de adaptação razoável ao ordenamento jurídico brasileiro em seu artigo 3º, IV, reproduzindo o texto do Decreto 6.949. Além disso, essa lei estabelece no artigo 28, inciso III, que as escolas são obrigadas a promover projetos pedagógicos que incluam atendimento educacional especializado e adaptações razoáveis, o que demonstra que essas adaptações são essenciais para a efetivação da educação especial.

Assim, é fundamental analisar cuidadosamente os elementos que definem as adaptações razoáveis em cada caso, levando em conta a escassez de recursos disponíveis, conforme Rousseau e Mackaay (2015). Embora as escolas não possam se eximir de cumprir a legislação sob a alegação de dificuldades financeiras, é necessário encontrar um equilíbrio entre os direitos à educação e a sustentabilidade econômica das instituições de ensino. Nesse sentido, as adaptações razoáveis, influenciadas pela limitação dos direitos fundamentais, podem representar uma solução justa e equilibrada para atender às necessidades dos alunos que necessitam de educação especial.

As adaptações razoáveis são intervenções essenciais no contexto da educação inclusiva, com o objetivo de garantir a participação plena de todos os alunos, especialmente daqueles com deficiência. Essas adaptações visam promover a equidade no ambiente escolar, assegurando que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais.

No contexto legal, as adaptações razoáveis são amparadas por ~~div~~ ^{div}trizes internacionais e nacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que asseguram o direito de acesso à educação inclusiva. Essas adaptações podem variar desde modificações no currículo, materiais e livros didáticos, métodos de avaliação e comunicação, até mudanças na infraestrutura física da escola, de forma a eliminar barreiras que possam impedir o acesso ao aprendizado.

Entre os exemplos de adaptações razoáveis, podemos citar: a disponibilização de recursos pedagógicos como textos em braille ou ampliados para estudantes com deficiência

visual, a presença de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para alunos surdos, o uso de tecnologia assistiva para alunos com dificuldades motoras, a flexibilização dos métodos de ensino e avaliação para atender às diversas formas de aprender.

E adaptações de atividades para alunos com autismo, levando em consideração a adaptação da apresentação dos conteúdos de forma mais simples e direta, uso de recursos visuais, como imagens, uso de materiais concretos e etc., facilitando o trabalho do professor e consequentemente o aprendizado do aluno.

As adaptações razoáveis são um componente central da educação inclusiva, pois asseguram que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, possam participar plenamente do processo educativo, exercendo seu direito à educação de forma digna e igualitária. Devem ser pensadas e facilitadas, para que o aluno possa realizar suas atividades de forma autônoma, com o mínimo de suporte.

O Plano Fortaleza 2040, coordenado pelo Instituto de Planejamento de Fortaleza (Iplanfor) e executado pela Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC) da Universidade Federal do Ceará (UFC), visa o desenvolvimento da cidade com metas de curto, médio e longo prazo. Este planejamento inclui o Plano Mestre Urbanístico, Plano de Mobilidade e o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social (Fortaleza, 2016). O objetivo é criar uma cidade acessível e inclusiva, integrando políticas públicas para promover uma Fortaleza mais justa e democrática, com a execução das metas até 2040.

Entre os volumes do Plano, destaca-se o *Volume quatro*, que aborda "Vida Comunitária, Acolhimento e Bem", tratando da promoção de acessibilidade e inclusão, especialmente para pessoas com deficiência. Este plano inclui a criação de salas de recursos multifuncionais e a adaptação da infraestrutura escolar para garantir o acesso universal.

A meta é que até 2040 todas as escolas municipais sejam acessíveis, e que a cidade alcance um sistema educacional inclusivo (Fortaleza, 2016). O objetivo é assegurar que os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados em todas as esferas, promovendo sua plena participação na sociedade.

A implementação das adaptações razoáveis, embora desafiadoras, é um passo importante para assegurar a inclusão efetiva de alunos com deficiência. No entanto, é preciso lembrar que essas adaptações não se limitam à esfera educacional, mas se estendem a diversas áreas do cotidiano escolar. Para que as adaptações sejam verdadeiramente eficazes, é necessário um ambiente que acolha a diversidade, onde o respeito às diferenças seja um valor fundamental e esteja presente em todas as relações entre alunos, professores e gestores escolares.

Além disso, as adaptações razoáveis não devem ser vistas apenas como um cumprimento das obrigações legais, mas como um compromisso ético e social. Elas representam um avanço na luta contra a exclusão e a discriminação, promovendo um espaço onde todos têm a oportunidade de se desenvolver plenamente. Nesse contexto, o papel da formação continuada dos professores se torna essencial, pois eles precisam estar preparados para identificar as necessidades dos alunos e aplicar as adaptações de maneira adequada e eficaz.

A colaboração entre família e escola também é fundamental para o sucesso das adaptações razoáveis. O diálogo aberto e constante entre professores, pais e responsáveis permite que as intervenções sejam mais direcionadas e eficientes, respeitando as particularidades de cada aluno. Além disso, essa parceria fortalece a confiança e o apoio necessários para que o aluno se sinta incluído e valorizado em seu ambiente escolar.

Desse modo, é importante que as adaptações razoáveis sejam constantemente avaliadas e aprimoradas. O processo de inclusão é dinâmico e exige uma reflexão contínua sobre as práticas adotadas. As escolas devem estar atentas às mudanças e inovações no campo da educação inclusiva, buscando sempre oferecer as melhores condições de aprendizado para todos os seus alunos. Dessa forma, será possível garantir que a educação inclusiva, com todas as suas complexidades, se torne uma realidade efetiva e transformadora.

5.7 Desenho universal para a aprendizagem (DUA)

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma abordagem educacional que visa criar currículos mais inclusivos e acessíveis, levando em consideração as diversas necessidades e habilidades dos estudantes. Inspirado no conceito de "Desenho Universal" das áreas de arquitetura e *design*, o DUA propõe que o processo de ensino e aprendizagem seja planejado desde o início para eliminar barreiras que possam dificultar o desenvolvimento de qualquer aluno, promovendo um ambiente educativo mais equitativo. Isso significa oferecer múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, de ação e expressão, e de engajamento, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades adequadas de aprendizagem.

O DUA busca, assim, transformar a maneira como a educação é planejada, movendo o foco da adaptação individual do aluno para a adaptação do currículo como um todo. Dessa forma, promove-se um aprendizado que valoriza a diversidade, reconhecendo que cada estudante possui diferentes formas de aprender e diferentes ritmos. Essa abordagem permite que os educadores atendam às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com

deficiência, altas habilidades ou dificuldades específicas, criando um ambiente onde cada um possa progredir a partir de suas próprias características e potencialidades.

A educação no século XXI não se limita apenas ao domínio dos conteúdos ou ao uso de tecnologias inovadoras, mas também abrange o desenvolvimento da capacidade de aprender de forma autônoma e contínua. A educação deve apoiar a transição de um aprendiz iniciante para um avançado, que seja capaz de aprender estrategicamente e, com flexibilidade, adaptar o processo de aprendizagem às suas necessidades. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é um instrumento que auxilia os educadores nesse processo, oferecendo diretrizes para a criação de currículos que atendam às necessidades de todos os alunos desde o início.

As Diretrizes do DUA foram desenvolvidas como uma base de apoio para professores e gestores que planejam unidades didáticas ou estruturam currículos (objetivos, métodos, materiais e avaliações). Essas diretrizes visam reduzir as barreiras de aprendizagem e promover desafios adequados para todos. Além disso, o DUA permite identificar limitações nos currículos tradicionais, que muitas vezes não atendem à diversidade dos estudantes. No entanto, para entender as Diretrizes do DUA, é necessário compreender o próprio conceito de DUA.

O Desenho Universal para a Aprendizagem surge como uma resposta aos currículos tradicionais, que são frequentemente inflexíveis e não consideram as diferenças individuais dos alunos. Esses currículos podem criar barreiras que dificultam o aprendizado, especialmente para estudantes com habilidades diferenciadas, como superdotados ou com deficiência. O DUA propõe a criação de currículos flexíveis desde o início, permitindo que os estudantes progridam conforme suas próprias necessidades e ritmos, em vez de seguirem uma média generalizada.

Segundo estudos do Center for Applied Special Technology (CAST), organização sem fins lucrativos dedicada à pesquisa e tem se destacado globalmente por suas contribuições na área da educação inclusiva, os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) são baseados em três pilares fundamentais. O primeiro é a representação, que defende a oferta de múltiplas formas de apresentar informações e conteúdo. Isso inclui o uso de diferentes recursos, como textos, vídeos, gráficos e outros meios multimídia, para garantir que todos os alunos possam acessar e compreender o material.

O segundo princípio é a ação e expressão, que busca proporcionar aos alunos diferentes maneiras de demonstrar o que aprenderam. Isso pode ser feito por meio de apresentações orais, trabalhos escritos, projetos artísticos, entre outros. O terceiro pilar é o engajamento, que visa motivar e interessar os alunos por meio de atividades diversificadas e

relevantes, permitindo que as tarefas sejam personalizadas de acordo com seus interesses e que o ambiente de aprendizagem incentive a participação ativa.

Entre os principais benefícios do DUA está a inclusão, já que ~~de~~ considera as necessidades de todos os alunos, promovendo um ambiente educacional mais acessível, onde cada um tem a oportunidade de atingir seu máximo potencial. Outro benefício é a flexibilidade, pois a abordagem permite que os educadores ajustem suas estratégias de ensino conforme as demandas individuais dos alunos. Além disso, o DUA estimula o engajamento, uma vez que, com diferentes métodos de ensino e avaliação, os alunos tendem a se sentir mais motivados e participativos no processo de aprendizagem.

Os professores devem adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os alunos, sem criar distinções que possam levar à exclusão. Isso inclui o uso de estratégias como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que permite a criação de currículos flexíveis e acessíveis para todos, com várias metodologias de ensino, saindo do método tradicional e já ultrapassado que envolve livro, quadro e aula expositiva. A inclusão traz consigo a mudança, propostas inovadoras de aulas mais dinâmicas e coloca o aluno como protagonista, desenvolvendo no seu tempo e a partir dos seus interesses, onde todos são beneficiados.

O DUA incentiva que a prática pedagógica seja diversificada, o conteúdo deve ser apresentado de maneiras diferentes, usando não só o livro didático, como também vídeos, mapas conceituais, figuras e cartazes. Os alunos com autismo se beneficiam muito com recursos visuais, proporcionar modos múltiplos de apresentação facilita o aprendizado de todos.

Incentivar que o estudante faça conexões entre os conteúdos aprendidos e conhecimento que ele já possui, compartilhando os saberes em trabalhos de equipe e exposições das mais variadas formas, como por exemplo o desenho e pequenos vídeos autorais. Alunos com aptidões artísticas se beneficiarão muito a partir dessa metodologia, onde o professor proporciona modos múltiplos de ação e expressão. Assim como a variação de possibilidades de metodologias de ensino, são também as avaliações, respeitando suas individualidades durante todo o processo.

Maria Teresa Eglér Mantoan, uma das principais referências em educação inclusiva no Brasil, defende a ideia de que não devemos diferenciar atividades para crianças com deficiência, pois isso pode resultar em exclusão. Segundo Mantoan (2015, p.60), “a verdadeira inclusão acontece quando todos os alunos, com e sem deficiência, aprendem juntos e se beneficiam das mesmas oportunidades educacionais”, pois ao separar atividades específicas

para crianças com deficiência, estamos, na verdade, reforçando a segregação e limitando as oportunidades de interação e aprendizado conjunto, valorizando apenas o conteúdo.

Para que o DUA seja implementado, é fundamental que os educadores recebam a formação necessária e tenham acesso a recursos que permitam o desenvolvimento de currículos variados. A colaboração entre professores, gestão e famílias também desempenha um papel central na criação de um ambiente que atenda a todas as necessidades dos alunos. Com sua aplicação, o DUA possibilita uma educação mais equitativa e inclusiva, garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

Aplicar o DUA na sala de aula pode transformar a experiência educacional. Algumas estratégias práticas incluem a diversificação dos métodos de ensino, utilizando múltiplos formatos, como vídeos e atividades práticas, e ferramentas tecnológicas que oferecem recursos multimídia e interativos.

Outra estratégia é oferecer várias formas de expressão, permitindo que os alunos escolham como demonstrar seus conhecimentos, seja por meio de apresentações, redações ou projetos artísticos, além de utilizar ferramentas de avaliação claras que valorizem a diversidade de expressão.

Além disso, é importante engajar os alunos de maneiras diversas, incluindo atividades interativas, como debates e trabalhos em grupo, e conectando o conteúdo das aulas com seus interesses pessoais. Criar um ambiente inclusivo também é essencial, oferecendo acomodações, suporte para alunos e fornecendo *feedback* contínuo e construtivo. Por fim, o planejamento colaborativo e a reflexão constante sobre as práticas pedagógicas permitem ajustar e melhorar continuamente as estratégias aplicadas, assegurando que o DUA seja efetivamente incorporado ao cotidiano educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, estabelece que a Educação Especial deve ser preferencialmente integrada às escolas regulares (Brasil, 1996). Desde então, o governo tem publicado diversos documentos oficiais, como pareceres, cartilhas e orientações técnicas, para guiar a implementação dessa diretriz nas instituições de ensino.

Contudo, a realidade revela um desafio significativo, exigindo a criação de novas práticas e conhecimentos pedagógicos. Percebeu-se que muitos professores em atividade não estavam preparados para lidar com as demandas inclusivas.

A origem de parte desse problema está na formação inicial dos docentes, que, em muitos casos, não fornece a preparação adequada para uma prática inclusiva. Além disso, os

curso de formação continuada, que deveriam reduzir essas lacunas, muitas vezes desconsideram as experiências acumuladas pelos professores ao longo de sua prática diária (Rodrigues, 2006).

A prática nas escolas brasileiras reflete uma discrepância entre o discurso da inclusão e a exclusão real que muitos alunos ainda enfrentam, resultante de barreiras metodológicas no processo de ensino-aprendizagem (Mendes; Matos, 2014; Rodrigues, 2006). Isso ocorre porque a escola muitas vezes planeja suas ações com base em um modelo único de aluno, sem considerar as diferenças físicas, intelectuais, sociais, culturais e econômicas entre os estudantes.

Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma abordagem inovadora para atender à diversidade de alunos, utilizando uma variedade de recursos pedagógicos e tecnológicos, facilitando o acesso ao currículo escolar. Assim, o DUA propõe que a adaptação seja feita no ambiente escolar, e não no aluno, promovendo o princípio de que "o que é essencial para alguns, é bom para todos" (Alves; Ribeiro; Simões, 2013).

O DUA é fundamentado na neurociência, que identifica três redes cerebrais essenciais para o processo de aprendizagem: a rede afetiva, relacionada à motivação e engajamento; a rede de reconhecimento, que transforma a informação em conhecimento; e a rede estratégica, responsável pela organização das ações e pelo planejamento.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) se destaca como uma abordagem essencial para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo. Ao propor a adaptação do currículo desde o início, o DUA elimina barreiras que podem dificultar o aprendizado de alunos com diferentes necessidades e habilidades, promovendo a flexibilidade e o respeito à diversidade. A inclusão de múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, de expressão e de engajamento torna o processo de ensino mais acessível, permitindo que cada estudante aprenda de acordo com seu próprio ritmo e características.

Ao refletir sobre um modelo de formação focado em práticas pedagógicas inclusivas na escola, que envolva a análise dessas práticas e a construção de novos saberes, a escolha pela perspectiva da pesquisa colaborativa, baseada nos princípios do DUA, se torna relevante. Com o apoio de profissionais especializados, se os professores puderem planejar, implementar e avaliar suas práticas de acordo com o DUA, terão mais possibilidades de incentivar a participação e o aprendizado de todos os alunos, incluindo aqueles que são o público-alvo da Educação Especial.

Nesse contexto, é promissor o avanço de pesquisas que aliem a formação de conhecimento com a formação de professores e profissionais, enfatizando a colaboração para promover o acesso universal e a melhoria do ensino para todos os estudantes da Educação Especial (Capellini, 2004).

Apesar dos avanços sugeridos pela implementação do DUA, ainda há desafios relacionados à formação docente e à necessidade de uma maior adaptação a diferentes contextos culturais e educacionais, além de recursos materiais, que são escassos em escolas públicas. A formação de professores continua sendo um ponto central para a aplicação eficaz dessa abordagem nas escolas, garantindo que as diretrizes do DUA sejam seguidas de maneira apropriada.

Além disso, a expansão de estudos sobre o DUA em cenários variados pode ajudar a fortalecer sua aplicabilidade e impacto. Assim, o DUA surge como uma estratégia promissora para transformar o ensino, promovendo maior inclusão e qualidade na educação, por tratar-se de diversificar as metodologias de ensino, enriquecendo a rotina da sala de aula e contemplando a todos os alunos.

6 ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA ODNILRA CRUZ MOREIRA - FORTALEZA

O tópico a seguir compartilha os achados da pesquisa de campo em relação aos indicadores que compõem a educação especial no município de Fortaleza. Será apresentada a triangulação dos dados do Censo Escolar e do SGE – Sistema de Gestão Educacional apresentados pela SME, em articulação ao levantamento de questões abordadas na aplicação dos formulários assim como a observação de campo, com as impressões práticas e metodológicas de sala de aula, local onde os alunos passam cerca de 20 horas semanais, onde o professor, em muitos casos, é o único profissional que dá o suporte àquelas pessoas com deficiência.

6.1 O cenário da educação especial em fortaleza

De acordo com dados do Censo Escolar 2023, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a rede municipal de ensino de Fortaleza totalizou 239.158 alunos matriculados e conta com mais de 500 escolas de educação infantil e ensino fundamental, anos iniciais e finais. Com esses resultados, Fortaleza é a quarta maior rede de ensino do país, atrás de São Paulo (719.191 matrículas), Rio de Janeiro (624.553) e Manaus (241.405), além de ocupar o posto de primeira capital do Nordeste.

Com relação à modalidade da Educação Inclusiva, Fortaleza é a terceira capital do Brasil em matrículas. Com um grande incentivo financeiro, visto que o repasse de recursos determinado pelo FUNDEB em 2024, anual por aluno do ensino fundamental, nos anos iniciais na rede Municipal de Ensino de Fortaleza é de R\$ 5.361,43, já o repasse para alunos com deficiência da mesma etapa de ensino é de R\$ 8.420,96, além da dupla matrícula do AEE.

A rede municipal de Fortaleza possui oferta apenas em salas de aula comum, em um total de 15.814, segundo o SGE – Sistema de Gestão Educacional - SME Fortaleza, matrículas de estudantes nos diferentes níveis de ensino com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com Altas Habilidades/Superdotação, conforme gráfico autoral, a seguir:

Gráfico 2 - Tipos de Deficiência identificadas



Fonte: elaborado pelo autor, baseado nas Matrículas INEP (2022).

De acordo com o documento: “Orientações pedagógicas para a Educação Inclusiva e Diversidade de 2024”, as matrículas de alunos com deficiência acontecem de forma antecipada às demais matrículas, devendo ter comprovação através de laudo médico. E no momento da matrícula, o aluno já é cadastrado, realizando a dupla matrícula, assegurados pelo financiamento do Fundeb, para os estudantes público-alvo da educação especial que frequentam o atendimento educacional especializado (AEE). O programa proporciona acompanhamento no turno inverso da escolarização, individualizado ou no máximo em grupos de 3 estudantes na sala de recursos multifuncionais (SRM), uma vez por semana, com duração de 50 minutos.

De acordo com o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), no ano de 2024, o programa de Atendimento Educacional Especializado contou com 306 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Segundo o documento DCRC For, a Rede Municipal dispõe de 715 profissionais de apoio escolar e 1.022 assistentes de inclusão escolar que realizam acompanhamento desses estudantes.

Para atender à demanda da educação especial, a estrutura organizacional da SME dispõe de uma Coordenadoria de Diversidade e Inclusão (CODIN), que coordena as Células de Educação Inclusiva presentes na Secretaria e nos seis Distritos de Educação. Esta coordenadoria é responsável pela formulação e implementação das políticas educacionais relacionadas à educação inclusiva, bem como a coordenação da instalação de salas de recursos multifuncionais nas escolas da rede, promovendo e apoiando programas e ações de valorização e respeito à diversidade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, tem um investimento significativo, incluindo a formação de professores.

No entanto, os dados específicos sobre o investimento destinado exclusivamente à formação de professores em Fortaleza não estão detalhados nos recursos disponíveis.

Segundo site do Governo Federal, publicado em 21 de novembro de 2023, o ministro da educação, Camilo Santana, anunciou um investimento total de mais de R\$ 3 bilhões para fortalecer a educação inclusiva no país, incluindo transporte, infraestrutura, formação de professores, mas infelizmente também não temos transparência nos dados sobre a previsão de investimentos na formação de professores e nem o que já foi gasto.

A meta de implantar salas de recursos multifuncionais em todas as escolas da prefeitura de Fortaleza está detalhada no Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2024), instituído pelo MEC, através da SECADI, e visa apoiar a organização e oferta do AEE aos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação.

A implantação das salas de recursos multifuncionais nas escolas de Fortaleza segue um cronograma estabelecido pelo MEC, além de incluir etapas como a adesão das escolas ao programa, o cadastro, a indicação das escolas participantes e a composição das salas de recursos multifuncionais. Podemos perceber através do gráfico a seguir, disponível no site da SME, a evolução da criação dessas salas de recursos multifuncionais, que passou de 70 salas, em 2013, para 306, dez anos após:

Gráfico 3 - Número de Salas de Recursos Multifuncionais

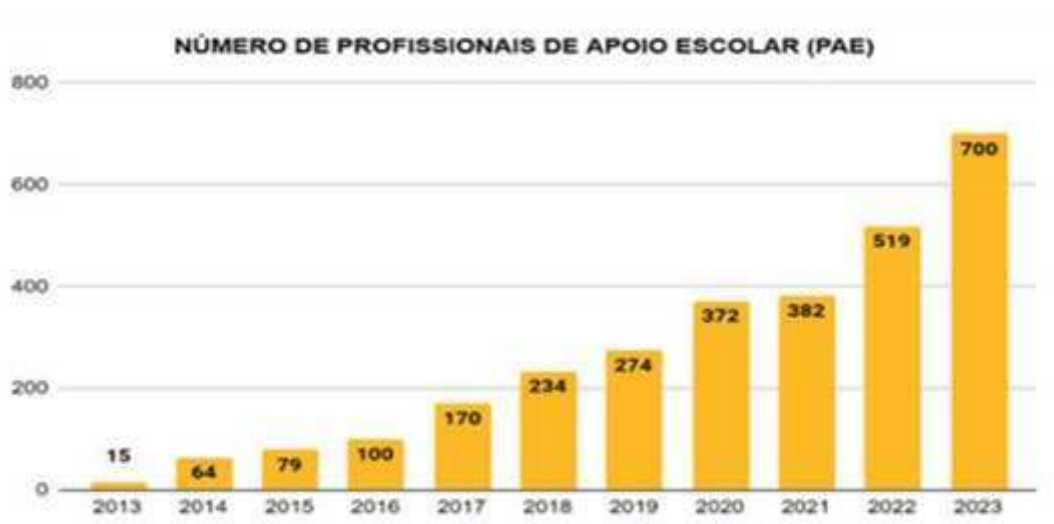


Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza

A LBI define o profissional de apoio escolar como aquele responsável por exercer atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atuar em todas as atividades escolares nas quais forem necessárias (pátio, quadra, biblioteca) em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas.

De acordo com a Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010, esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência. A função desses profissionais deve ser a de eliminar barreiras, facilitando na comunicação e interação social, porém não deve ser confundido com o professor de sala de aula, nem com o da sala do AEE.

Gráfico 4 - Número de Profissionais de Apoio em Fortaleza



Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza

Já os profissionais chamados Cuidadores ou Assistentes de Inclusão Escolar fortalecem as ações inclusivas nas unidades escolares da rede municipal de ensino, contribuindo para assegurar as condições para o pleno acesso e participação dos estudantes com deficiência nas diversas atividades desenvolvidas no contexto escolar, promovendo o atendimento das necessidades específicas dos estudantes.

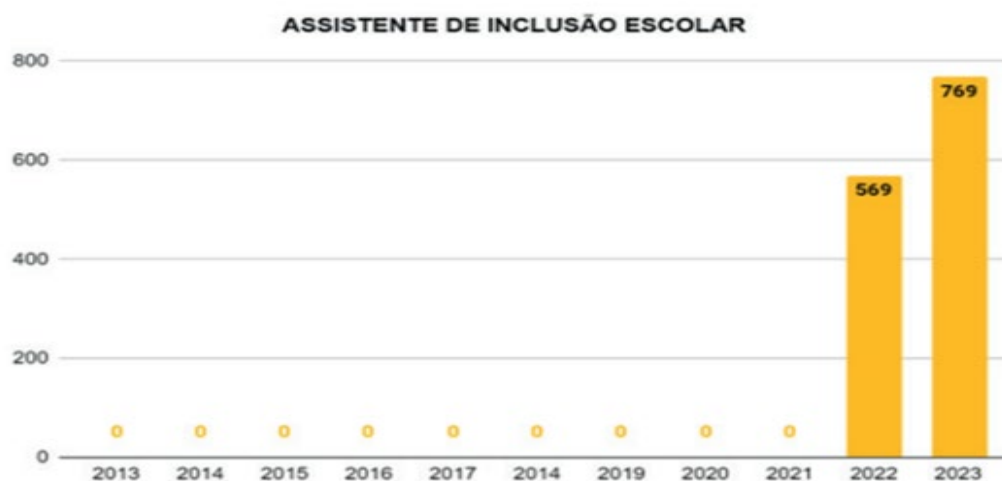
A Secretaria Municipal da Educação (SME) realiza seleção simplificada para assistentes de inclusão escolar, sob o regime de voluntariado, que atuam nas ações inclusivas das escolas da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, fortalecendo as práticas pedagógicas inclusivas. De acordo com o edital publicado no site da SME de Fortaleza, de 2023, o Assistente de Inclusão Escolar que assumir as atividades nas escolas em um turno letivo, manhã ou tarde,

receberá o ressarcimento mensal para despesas com transporte e alimentação, no valor de R\$ 525,00 (quinhentos e vinte e cinco reais), ou seja, menos de meio salário mínimo e não é exigido nenhum curso de formação na área.

A precarização dos trabalhadores de apoio à inclusão na escola pública, sob regime de voluntariado, é reflexo do impacto do modelo neoliberalista na educação. Esse modelo privilegia a lógica de mercado, promovendo cortes orçamentários e transferindo responsabilidades que deveriam ser do Estado para pessoas em busca de experiência e renda. Desprovidas de suporte adequado, salário digno e garantias de trabalho. Desvalorizando o trabalho desses profissionais, que se submetem, reforçando a desigualdade e comprometendo a qualidade da educação inclusiva. Enquanto o neoliberalismo exalta, através de números, o aumento dos recursos humanos sendo sinônimo da eficiência, a redução de custos ignora as necessidades humanas e o direito à educação de qualidade, perpetuando um sistema que explora a boa vontade de indivíduos ao invés de oferecer soluções estruturais.

A seguir podemos verificar a evolução da contratação de Assistentes de Inclusão Escolar pela SME, que apesar de não ter qualificação adequada, são profissionais de suma importância na rotina pedagógica inclusiva.

Gráfico 5 - Número de Assistentes de Inclusão Escolar em Fortaleza



Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza

A Prefeitura de Fortaleza tem apresentado dados consistentes do trabalho realizado na Educação Especial, com números crescentes de salas de AEE em mais da metade das escolas municipais e quase atingindo a meta de universalização das matrículas inclusivas. Porém, além

de aspectos quantitativos, é preciso explorar a qualidade do que está sendo oferecido na educação para esses alunos. Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos professores é um componente essencial, que fará com que a educação especial seja inclusiva de fato e de direito.

6.2 Formação continuada de professores

Segundo dados do Censo da Educação Superior, em média, 6 a cada 10 alunos que concluíram cursos de formação inicial de docentes (Pedagogia e Licenciatura) entre 2010 e 2020 o fizeram na modalidade de educação a distância (EAD). Outro dado que chama a atenção é que, muitas dessas faculdades atingiram baixos conceitos de qualidade pelo MEC. De acordo com os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) 2021, os cursos de pedagogia presenciais tiveram um desempenho superior aos cursos de pedagogia a distância (EaD).

Dos cursos presenciais de pedagogia, 6,2% alcançaram a nota máxima (faixa 5) no Enade e os cursos EaD, apenas 2,3% dos cursos de pedagogia a distância alcançaram a nota máxima, esses dados por si só já demonstram que a qualidade da formação dos professores está aquém do esperado.

Os dados do Enade revelam a existência de uma diferença significativa entre os cursos presenciais e aqueles ofertados à distância (EaD) na área da pedagogia. Enquanto apenas uma pequena porcentagem dos cursos EaD atinge notas de conceito satisfatórias, os cursos presenciais apresentam um desempenho um pouco melhor, mas ainda insuficiente para garantir uma formação de qualidade.

Infelizmente, essa defasagem começa já na formação inicial dos cursos de pedagogia, que muitas vezes preparam apenas de forma superficial e teórica os futuros educadores para lidar com as demandas específicas dessa área, estando habilitado para trabalhar com diferentes níveis: educação infantil, ensino fundamental, ensino de jovens e adultos, diferentes modalidades de ensino, como a educação especial e lecionar diversas disciplinas como: língua portuguesa, ciências, geografia, história, artes e ensino religioso.

Essa diferença de desempenho reflete diretamente na preparação dos professores, que muitas vezes se veem despreparados para enfrentar os desafios da sala de aula, ainda mais quando se refere à educação especial, que envolve não apenas o ensino, mas também o comportamento. No caso de crianças com autismo, podem apresentar crises e comportamentos

inapropriados, que quando manejados podem reforçar ou extinguir um comportamento. Para tanto, seria necessário contar com profissional habilitado, com área de atuação da Psicologia, profissional este inexistente nas escolas municipais.

A educação especial de qualidade exige uma formação específica e contínua, sendo fundamental para atender às necessidades dos alunos. É essencial que haja um investimento maior na formação inicial e continuada dos professores, com ênfase na educação especial. Somente assim poderemos garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, recebam uma educação de qualidade e inclusiva.

Os cursos de formação continuada oferecidos pelas secretarias de educação estão previstos pela Lei nº 11.738/2008, conhecida como a Lei do Piso Salarial dos Professores, que estabelece que pelo menos 1/3 da carga horária dos professores deve ser destinada a atividades extraclasse, como planejamento, estudo e avaliação. Então, facilitaria o empenho dos profissionais a realizarem o curso.

Na tabela 1, a seguir, consta o percentual de docentes com formação continuada em Educação Especial específica de 80 horas, certificada pelo MEC, escolas sem nenhum recurso de acessibilidade e de estudantes matriculados em classes comuns de acordo com o Censo Escolar 2023.

Tabela 1 - Indicadores da Educação Especial no Brasil - 2023

Município	Formação continuada (em %)	Escolas sem nenhum recurso de acessibilidade (em %)	Estudantes em classes comuns (em %)
Porto Velho (RO)	3,2	15,9	95,8
Rio Branco (AC)	14,0	16,5	96,5
Manaus (AM)	3,0	15,4	88,5
Boa Vista (RR)	13,4	7,1	100,0
Belém (PA)	5,7	15,6	98,0
Macapá (AP)	6,4	27,6	94,8
Palmas (TO)	2,9	3,8	95,3
São Luís (MA)	3,7	13,8	98,1
Teresina (PI)	1,6	13,6	99,8
Fortaleza (CE)	1,5	10,7	97,7
Natal (RN)	3,3	8,7	100,0
João Pessoa (PB)	2,4	11,8	99,2
Recife (PE)	3,2	5,7	99,3
Maceió (AL)	3,1	16,4	100,0
Aracaju (SE)	5,7	4,6	91,6
Salvador (BA)	2,9	16,0	99,4
Belo Horizonte (MG)	2,7	8,4	93,1
Vitória (ES)	19,3	3,9	100,0
Rio de Janeiro (RJ)	2,8	16,7	87,2
São Paulo (SP)	4,8	45,2	95,8
Curitiba (PR)	9,5	6,8	70,5
Florianópolis (SC)	6,9	1,6	100,0
Porto Alegre (RS)	3,4	12,5	88,3
Campo Grande (MS)	8,0	7,1	88,4
Cuiabá (MT)	3,4	2,6	82,5
Goiânia (GO)	3,3	2,6	84,9

Fonte: Painel de Indicadores da Educação Especial do Instituto Rodrigo Mendes, com base no Censo Escolar – 2023.

Conforme a Tabela 1, é fato que há o avanço no número de matrículas da educação especial no Brasil e em Fortaleza, pois representa o resultado das políticas públicas e o cumprimento das leis, incluindo os estudantes nas escolas regulares de ensino, tornando um

ambiente diverso, assim como é a sociedade. Porém, é importante atentar para a necessidade de que as políticas públicas impulsionem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, principalmente no sentido de melhorar as condições de permanência, garantindo ensino e aprendizagem de qualidade.

Com a melhor qualificação dos professores e dos profissionais que atendem essa demanda, além de livros e materiais didáticos adaptados para atender a todos e recursos humanos. Podemos perceber o avanço das matrículas dos estudantes em classe comum e a acessibilidade, em contrapartida a formação continuada dos professores deixa a desejar, configurando a capital do país com o menor índice percentual em formação continuada de professores para a educação especial, dado que deve ser trabalhado para que as políticas públicas possam atender ao que se pretende.

São esses profissionais que estão diretamente envolvidos com o ensino, manejo de comportamento, formando conceitos e ajudando a superar as barreiras atitudinais de uma sociedade marcada por anos de exclusão. Um dado que chama atenção em Fortaleza é que apenas 1,5% dos professores têm formação para trabalhar com esse público. Quais seriam os motivos para um quantitativo tão baixo? Quais as barreiras enfrentadas pelas Secretarias de Educação das capitais brasileiras para que ofereçam cursos de apenas 80 horas sobre a educação inclusiva aos seus professores?

Uma das hipóteses são as barreiras atitudinais, que podem ser os maiores problemas que o Brasil ainda enfrenta, seja o preconceito ou até a descrença de que os alunos com deficiência sejam capazes de aprender, ou até que não serão “produtivos à sociedade”, que já possui o auxílio do governo, o Benefício assistencial à pessoa com deficiência (BPC-Loas). Capacitismo refere-se a atitudes, comportamentos e práticas que marginalizam ou desvalorizam indivíduos com deficiência, tratando-os como inferiores ou menos capazes.

6.3 Formação de professores em fortaleza e a recente experiência do projeto vincular

O Projeto Vincular é implementado por meio de uma parceria entre a Secretaria da Educação de Fortaleza (SME) e o Instituto da Primeira Infância (IPREDE), que tem por objetivo a melhoria da qualidade da educação dos alunos com deficiência. O investimento da Prefeitura de Fortaleza é de R\$ 12,9 milhões, investidos principalmente na criação do Centro de Vivências Inclusivas, que oferece atendimento multiprofissional especializado, beneficiando

dois mil estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outros transtornos do desenvolvimento.

O Projeto Vincular foi lançado oficialmente no dia 21 de março de 2023, durante um evento na Academia do Professor Darcy Ribeiro. Segundo informações publicadas no site da SME, o Projeto Vincular se constitui de três eixos que se complementam. O Eixo 1, é responsável pelo atendimento, no IPREDE, de duas mil crianças com deficiência, além do apoio a suas famílias;

Já o Eixo 2, compreende formações continuadas inclusivas para diretores, coordenadores pedagógicos, professores de Atendimento Educacional Especializado – professores do AEE –, professores de salas comuns da educação infantil e do ensino fundamental I e II, famílias e/ou responsáveis e profissionais que atuam na escola;

Por fim, o Eixo 3, é responsável pela orientação de implantação de painéis sensoriais (equipamentos estimulantes para crianças/estudantes com necessidades sensoriais específicas), nas 609 unidades de ensino da rede pública de Fortaleza.

Figura 1 - Eixos do Projeto Vincular



Fonte: Elaborado pelo autor, com base na pesquisa de campo.

Ainda segundo informações oficiais da Prefeitura de Fortaleza, a formação continuada para professores em educação especial ofertada no âmbito do Projeto Vincular conta com especialistas na área de educação especial, que ministram conteúdos atualizados e relevantes, tais como: fundamentos da Educação Especial, trabalho colaborativo, adaptações curriculares,

metodologias de ensino, avaliação, aspectos emocionais e sociais. Além de ter profissionais qualificados, conta com a participação de diversas professoras dedicadas à formação continuada de docentes e vinculadas a instituições de ensino superior e à Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc).

A formação à distância possui carga horária total de 180 horas, divididas em módulos de 40 horas cada, intercaladas por *webinars*, seminário online, em vídeos, gravados. A participação no curso é obrigatória para os professores que atuam diretamente com alunos com deficiência – AEE, mas é opcional e não assegura tempo na carga horária de trabalho para os professores das salas regulares, pois eles já participam, uma vez por mês, da formação do seu respectivo ano de atuação e matéria que ministra. O curso é oferecido de forma assíncrona, com possibilidade de interação dos participantes e instrutores através de mensagens.

Os dados referentes ao número de professores que concluíram o curso oferecido pela Prefeitura de Fortaleza, do Projeto Vincular, não foram disponibilizados até o momento. Em virtude disso, o curso foi prorrogado, visando proporcionar mais tempo para que os professores possam participar e concluir a formação. Essa prorrogação busca garantir que um maior número de docentes tenha a oportunidade de se qualificar.

O quadro abaixo, apresenta o resumo das formações, conforme os atores envolvidos no processo de inclusão escolar da SME:

Quadro 3 - Formações, Público e Carga Horária do Projeto Vincular (2024).

PÚBLICO	MODALIDADE DE FORMAÇÃO	CARGA HORÁRIA
Diretor e coordenador pedagógico	Formação presencial	40 horas
	Formação EaD	180 horas
Professor do AEE	Formação presencial	40 horas
	Formação EaD	180 horas
Professor de sala comum	Formação EaD	180 horas
Comunidade escolar	Formação no contexto da escola	64 horas

Fonte: Site da SME (2025)

A SME e o IPREDE estabelecem metas a serem cumpridas acerca do Eixo 2, até dezembro de 2024, conforme descritas a seguir:

Quadro 4 - Metas do Eixo 2

META 1	Formação continuada na perspectiva da inclusão, híbrida, para 1.560 gestores (diretores, coordenadores pedagógicos e professores do AEE), abrangendo as seguintes modalidades: Formação presencial; Formação EaD e; Formação no Contexto da Escola.
META 2	Formação EaD, assíncrona, destinada aos 9.773 professores de salas comuns da educação infantil e ensino fundamental I e II, com C/H de 180 horas.
META 3	Acompanhamento e monitoramento das ações inclusivas (práticas pedagógicas e ambiência inclusiva), em 70% das escolas, no mínimo.
META 4	Avaliação dos processos formativos.

Fonte: Site da SME (2025)

A Meta 2: Formação EaD Continuada na Perspectiva da Inclusão - para professores de salas comuns, disponível em Plataforma Virtual, é constituída de um módulo introdutório ao curso e de nove módulos temáticos, conforme Quadro 5.

Quadro 5 - Módulos da formação EaD: temáticas e carga horária

MÓDULO	TEMÁTICAS	CARGA HORÁRIA
Introdução ao curso	Apresentação do Projeto Vincular e do curso vídeos institucionais; Avaliação de expectativas	02 horas
M1	Abordagem geral sobre deficiências, o Autismo e as Altas habilidades/Superdotação.	26 horas
M2	Gestão de sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas e o atendimento educacional especializado	20 horas

M3	Avaliação da aprendizagem na educação infantil e ensino fundamental: processos pedagógicos inclusivos.	20 horas
M4	Autonomia e acessibilidade da criança/estudante no ambiente escolar, promovendo acessibilidade	18 horas
M5	Construindo Vínculos: narrativa oral de histórias na perspectiva da inclusão	18 horas
M6	Estratégias de regulação comportamental para estudantes da educação infantil e ensino fundamental com Transtorno do Espectro Autista (TEA).	18 horas
M7	Enfrentamento ao capacitismo no contexto escolar: os desafios educativos dos estudantes autistas na perspectiva inclusiva.	18 horas
M8	A gestão na construção de uma cultura escolar inclusiva: a participação colaborativa de todos e de cada um.	18 horas
M9	Desafios e oportunidades para atender às diferentes habilidades e estilos de aprendizagem de crianças/estudantes com e sem deficiência.	20 horas

Fonte: Site da SME (2025)

Atualmente, ano de 2024, a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza tem 306 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e atende 13,8 mil estudantes da educação especial, sendo a maior parte estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). O número inclui ainda alunos com altas habilidades, deficiência intelectual, paralisia cerebral, síndrome de down, deficiência auditiva e outros diagnósticos

A SME realiza, ainda, parceria com sete organizações da sociedade civil que prestam serviço de atendimento educacional especializado, com atendimento multidisciplinar de fonoaudiólogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais. As instituições conveniadas são: Instituto Moreira de Souza, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, Recanto Psicopedagógico, Associação Pestalozzi, Instituto Filippo Smaldone, Associação de Cegos do Estado do Ceará (Acec) e Centro de Integração Psicossocial.

Uma das ações do Projeto Vincular com impacto positivo na comunidade escolar de Fortaleza é o investimento na formação dos professores e na criação de estruturas de apoio. Assim, é possível afirmar que a prefeitura está não apenas melhorando a qualidade da educação,

mas também promovendo uma cultura de inclusão e respeito à diversidade. Esse esforço conjunto entre a Secretaria Municipal de Educação e o IPREDE demonstra um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que visa colaborar para que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial

Ao focar na formação continuada dos professores e no atendimento especializado, Fortaleza dá um passo importante rumo à inclusão e à equidade educacional. Este projeto não apenas oferece formação aos educadores, mas também fortalece a comunidade escolar como um todo, buscando criar uma ambiência onde todos são valorizados e têm a chance de desenvolver.

6.4 Resultados da pesquisa de campo

Conforme já citado anteriormente, este estudo tem como um de seus objetivos analisar as percepções dos professores da Escola Municipal sobre a Educação Inclusiva, com foco nas práticas pedagógicas, na formação, nas condições estruturais das escolas e no impacto das políticas públicas. Para a coleta de dados, foi utilizado um formulário aplicado por meio da plataforma *Google Forms*, possibilitando que os participantes respondessem de maneira anônima e reflexiva.

Essa metodologia permitiu a obtenção de um conjunto diversificado de respostas, abrangendo diferentes perspectivas sobre os desafios e as potencialidades da inclusão no ambiente escolar, expressando suas preocupações e sugerindo melhorias na educação especial em Fortaleza. Uma das respostas mais recorrentes foi a crença de que a prefeitura poderia fazer uma diferença significativa ao investir mais na formação dos professores, na melhoria do material didático e na contratação de mais profissionais de apoio.

6.5 Maiores desafios enfrentados pelos professores

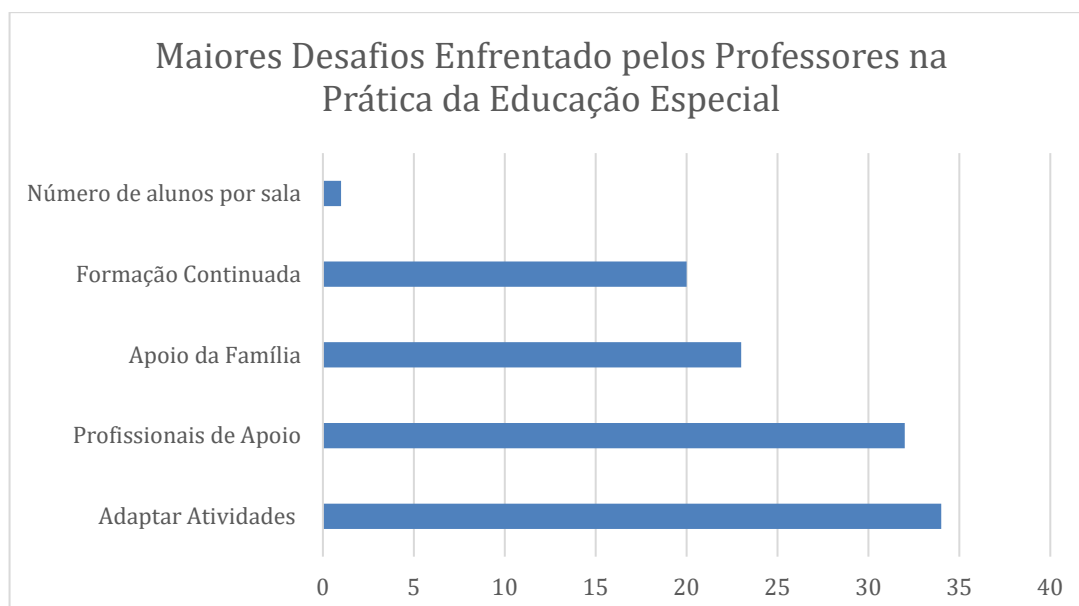
A análise das respostas foi conduzida de forma a respeitar a integridade das opiniões expressas pelos respondentes. Esse cuidado visou garantir que os resultados fossem apresentados de maneira fiel, preservando a autenticidade das percepções e experiências relatadas. A articulação dos dados obtidos com a literatura existente permitiu aprofundar a discussão sobre os temas emergentes, como a formação dos professores, os materiais didáticos, a infraestrutura escolar e o envolvimento familiar.

Essas propostas estão alinhadas à revisão de literatura sobre o tema, que reforça a importância de políticas integradas para garantir a inclusão plena, conforme preceituam Mantoan (2006) e Capellini e Mendes (2007). A implementação dessas soluções exige esforços coordenados entre gestores, professores e famílias, além de investimentos significativos em infraestrutura e formação.

Dessa forma, o presente estudo não apenas explora as dificuldades enfrentadas na implementação da Educação Inclusiva, mas também aponta caminhos para o aprimoramento das políticas e práticas educacionais. Ao unir os relatos dos entrevistados com uma análise fundamentada, busca-se contribuir para a construção de uma educação que atenda às necessidades dos alunos.

A leitura das respostas permitiu identificar temas recorrentes que refletem as percepções e experiências dos entrevistados sobre a Educação Inclusiva. Foram atribuídos códigos qualitativos para organizar os dados de maneira sistemática. Entre os principais temas identificados estão: "Formação Docente", "Profissionais de Apoio", "Materiais Didáticos", "Envolvimento Familiar", "Desafios na Prática Pedagógica" e "Soluções Propostas", conforme o Gráfico 6.

Gráfico 6 - Maiores Desafios Enfrentados pelos Professores na Prática da Educação Especial



Fonte: elaborado pelo autor, pesquisa de campo (2024).

Esses temas abrangem aspectos estruturais, pedagógicos e sociais que emergiram das entrevistas, através do questionário semiestruturado, enviados de forma individual e

respondidos de forma online. Por exemplo, respostas que mencionaram a insuficiência de formação inicial ou continuada foram agrupadas sob o tema "Formação Docente".

Já os relatos sobre a ausência de materiais adaptados e a dificuldade de improvisação pelos professores foram atribuídos ao tema "Materiais Didáticos". Esse processo de codificação qualitativa é fundamental para organizar e interpretar os dados, destacando os elementos mais relevantes e frequentes encontrados com os resultados das entrevistas.

6.6 Formação continuada

Os resultados dos formulários revelam uma preocupação significativa entre os educadores quanto à sua preparação para atender às demandas dos alunos com deficiência. De um total de 40 pessoas, 59,5% responderam que não se sentem preparados, 33,3% expressaram incerteza e apenas 7,1% afirmaram que se sentem prontos. Tais percepções permitem inferir que há uma lacuna importante na formação e no suporte oferecido a esses profissionais. Esse cenário destaca a necessidade urgente de investimentos em capacitação e recursos, para que todos os educadores possam desempenhar seu papel de forma eficaz e inclusiva, garantindo uma educação de qualidade para todos os alunos.

Questionados sobre o estudo da modalidade educação especial na graduação, 57,1% dos participantes afirmou ter tido alguma disciplina sobre o tema durante a graduação, 40,5% relataram não ter tido essa oportunidade, e 2,4% mencionaram ter feito apenas um curso de Libras. Esses dados sugerem que, embora uma maioria tenha tido algum contato com a Educação Especial, ainda há uma parcela significativa de educadoras que não estão preparadas para lidar com a diversidade. Isso reforça a importância de uma formação inclusiva nas universidades, garantindo que todos os professores estejam bem preparados.

A formação continuada é essencial para que esses profissionais estejam sempre atualizados com as melhores práticas pedagógicas, baseadas em evidências, e possam atender às necessidades dos alunos com deficiência, melhorando suas habilidades de fazer adaptações curriculares, de manejar comportamentos inapropriados e implementar diversas metodologias, além de aumentar a sensibilização e empatia com esse público.

A formação docente foi um dos aspectos mais mencionados pelos entrevistados, evidenciando a insuficiência tanto na formação inicial, de base, quanto na continuada. Muitos professores relataram que as formações oferecidas carecem de profundidade prática, o que compromete a implementação de estratégias inclusivas. O Professor 1 afirmou que: "*Tudo*

muito superficial." Por sua vez, O Professor 2 ressaltou: *"Precisamos de mais estudos e leituras sobre a temática."* Já o Professor 6 pontuou: *"Ampliar a formação com orientação para educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com estudo de casos, elaboração de planejamentos nessa mesma vertente."* Essa lacuna entre o discurso e a prática foi mencionada pelo Professor 8, que destacou: *"Em termos teóricos, excelente. Mas quando chega na prática, pouco vale."* Essas percepções indicam a necessidade de reformulações que integrem teoria e prática no processo formativo, alinhando as formações continuadas às demandas reais das salas de aula.

Em contrapartida, quando questionados sobre a conclusão do curso em Educação Especial, oferecido pela Prefeitura de Fortaleza e Projeto Vincular, os dados podem orientar melhorias na formação dos professores. Dos 41 professores entrevistados, mais da metade, 56,1%, ainda não concluíram o curso, enquanto 43,9% conseguiram concluir. Esses números são significativos e apontam para a necessidade de uma análise aprofundada sobre os fatores que influenciam a conclusão do curso.

Primeiramente, é essencial considerar a obrigatoriedade do curso e como ela se encaixa na carga horária de trabalho dos professores. Muitos educadores enfrentam desafios para conciliar as demandas do curso com suas responsabilidades diárias na escola. A falta de tempo adequado para se dedicar aos estudos pode ser um dos principais obstáculos para a conclusão do curso. Portanto, uma revisão da carga horária destinada ao curso pode ser uma estratégia para aumentar a taxa de conclusão.

Outro aspecto a ser considerado é o suporte oferecido aos professores durante o curso. A criação de grupos de estudo e momentos de acompanhamento pode proporcionar um ambiente de apoio e motivação, ajudando os professores a superar dificuldades e a manterem-se engajados no processo de formação.

Por fim, a análise dos dados obtidos na pesquisa pode servir como base para o planejamento de ações futuras. Identificar os principais desafios enfrentados pelos professores e implementar estratégias para superá-los é fundamental para garantir que todos tenham a oportunidade de concluir o curso e melhorar suas habilidades em Educação Especial. Dessa forma, será possível promover uma educação mais inclusiva e de qualidade, beneficiando tanto os professores quanto os alunos com deficiência.

O acompanhamento e suporte dado aos professores e alunos é de extrema importância, pois o estudo de caso é uma metodologia de valiosa aprendizagem, pois permite a

identificação de estratégias pedagógicas, como adaptação do currículo e até estratégias de comportamento, para atender melhor às demandas de cada estudante.

Cappellini (2023), destaca que o estudo de caso é essencial para compreender a complexidade das situações educacionais e para promover a inclusão dos alunos, pensando em intervenções previamente planejadas. A autora destaca: “O estudo de caso é uma ferramenta essencial na educação especial, pois permite uma análise detalhada das necessidades individuais dos alunos, facilitando a adaptação do currículo e a implementação de estratégias pedagógicas eficazes”.

Nesse sentido, o Plano Educacional Individualizado (PEI) é uma ferramenta essencial para a educação inclusiva, pois permite que as necessidades específicas de cada aluno com deficiência sejam atendidas de maneira personalizada. Ele é desenvolvido em colaboração com a equipe escolar, a família e, quando necessário, especialistas externos, garantindo que o aluno receba o suporte adequado para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

A obrigatoriedade do PEI é fundamentada na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e fortalecida pelo Parecer CNE/CP nº 50/2023, recentemente aprovado e homologado, assegurando que as escolas devem adaptar seus currículos, métodos e recursos para atender às necessidades específicas de cada aluno, garantindo que todos os alunos recebam uma educação de qualidade.

A análise dos dados revelou que o Plano Individualizado do Aluno – PEI não está sendo uma prática recorrente na escola. O Gráfico 6, adiante, demonstra que de 40 respostas, apenas 4 pessoas (10%) responderam que já participaram de um planejamento junto à professora do AEE.

Gráfico 7 - Diálogo com AEE para elaboração do Plano Individualizado do Aluno – PEI



Fonte: Elaborado pelo autor.

Deve-se trazer essa questão para discussão, buscando entender as barreiras que impedem a implementação do PEI e encontrar soluções para promover uma colaboração entre as partes envolvidas. Somente assim será possível assegurar que todos os alunos recebam o suporte necessário para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

A formação de professores para a educação especial precisa ir além da simples aquisição de conteúdos teóricos. Ela deve capacitar os educadores a lidar com a diversidade de necessidades dos alunos e a criar um ambiente de ensino inclusivo, onde cada estudante seja valorizado por suas singularidades.

Para isso, é essencial que o docente tenha habilidades para adaptar metodologias de ensino, realizar avaliações diferenciadas e trabalhar em conjunto com equipes multidisciplinares. Assim, a formação continuada deve proporcionar oportunidades para que os professores reflitam sobre sua prática e troquem experiências, fortalecendo sua capacidade de transformar as salas de aula em espaços de verdadeira inclusão.

Segundo Mantoan (2006), a formação docente deve priorizar a construção de uma mentalidade inclusiva, que integre teoria e prática de forma articulada. Além disso, Tardif (2014) ressalta que a formação continuada é essencial para capacitar os professores a lidar com a diversidade em sala de aula, promovendo estratégias pedagógicas adaptadas às especificidades dos alunos com deficiência. A análise evidencia que a ausência de formação

prática contribui para a insegurança dos professores e limita a implementação de metodologias inclusivas.

A fragmentação das políticas públicas também foi um tema mencionado nas respostas. Embora iniciativas como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) sejam reconhecidas como avanços, mais da metade dos participantes da pesquisa destacaram que sua aplicação é limitada e pouco integrada às práticas pedagógicas regulares, tendo que aperfeiçoar o ensino colaborativo. A necessidade de uma abordagem sistêmica, que conecte as diferentes iniciativas e promova uma atuação mais coordenada entre os setores educacional e social, foi sugerida como uma solução viável para superar essas limitações.

6.7 Recursos humanos insuficientes

Em relação a esse quesito, a situação na Escola é preocupante, pois possui 58 crianças com deficiência e ainda 67 em investigação matriculadas e apenas duas profissionais de Apoio à Inclusão juntamente com 2 cuidadores. Fica evidente que o número de profissionais é insuficiente para atender adequadamente às necessidades dessas crianças. Essa escassez de recursos humanos não só dificulta a realização de um trabalho verdadeiramente inclusivo, como também sobrecarrega as professoras, afetando diretamente sua qualidade de vida e condições de trabalho.

A falta de apoio adequado pode levar ao esgotamento físico e emocional, comprometendo o ensino e o bem estar das crianças. É essencial que haja um aumento no número de profissionais de apoio e cuidadores para garantir um ambiente escolar inclusivo e saudável, onde todas as crianças possam receber a atenção e o cuidado que merecem, e as professoras possam desempenhar suas funções de maneira sustentável e satisfatória.

Outro aspecto a ser considerado se refere ao trâmite burocrático para requerimento de um profissional de apoio, segundo o documento das Orientações Pedagógicas para Educação Inclusiva da PMF de 2024, dá-se em quatro passos, a saber:

1º passo: A escola faz a matrícula do estudante, observando-o em diferentes espaços escolares. Quando identificada a necessidade de acompanhamento, o gestor solicita visita do técnico dos Distritos da Educação, por meio de ofício e laudo para análise da situação.

2º passo: A equipe técnica desloca-se até a unidade escolar e observa as especificidades do estudante em sua rotina, bem como as ações pedagógicas planejadas para favorecer a sua adaptação. Após a visita, deve ser elaborado um parecer técnico sobre a condição e necessidade do estudante.

3º passo: Constatado que o estudante tem necessidade de acompanhamento do Profissional de Apoio Escolar (PAE), no âmbito da higiene, alimentação e/ou locomoção, solicita-se à SME, a contratação do profissional via processo.

4º passo: A SME, após verificar a frequência do estudante na escola, consolida o processo de solicitação de PAE enviado pelo Distrito e analisa o parecer técnico. Posteriormente, as demandas são encaminhadas para o setor de contratação e aguarda-se a seleção e a formalização da contratação do PAE. (Fortaleza, 2024).

Apesar da evolução do atendimento aos alunos com deficiência, com a crescente contratação de profissionais de apoio em Fortaleza, podemos perceber que ainda existe uma grande burocracia, que exige tempo para que seja cumprida. Indagamo-nos como esse aluno será amparado pela escola durante todo o período que corre o trâmite burocrático. Quem seriam as pessoas responsáveis por esse suporte? Instala-se o caos na rotina pedagógica, alocando pessoas, desestruturando rotinas ou simplesmente esse aluno não vai à escola até que o profissional de apoio tenha sido contratado.

A presença de profissionais de apoio foi destacada como essencial para a inclusão, mas os relatos indicam que sua quantidade é insuficiente para atender à alta demanda. Além disso, os professores mencionaram que, quando disponíveis, esses profissionais nem sempre possuem a qualificação necessária para atuar de forma eficaz. Nesse aspecto, o Professor 3 observou: *"Existem salas com três a quatro laudos especiais, mas os professores não têm apoio suficiente."* Essa carência reflete uma lacuna significativa nas políticas públicas voltadas ao suporte escolar, comprometendo o acompanhamento individualizado e a qualidade do ensino.

Sobre a qualificação da equipe com vistas à inclusão efetiva, Capellini e Mendes (2007) enfatizam a relevância de equipes multidisciplinares que atuem de forma colaborativa com os professores. A falta de qualificação específica dos profissionais de apoio, mencionada por vários entrevistados, também reflete a necessidade de políticas públicas que priorizem a formação desses profissionais, garantindo um suporte mais qualificado e eficaz.

Mantoan (2006) afirma que a inclusão deve ser compreendida como a aceitação plena das diferenças, com uma reorganização da escola para garantir que todos os alunos, independentemente de suas capacidades, possam participar ativamente do processo de aprendizagem. Perceber as diferenças não é negligenciar as dificuldades que os alunos têm, pelo contrário, é o trabalho pedagógico em colaboração com a equipe do AEE que deve traçar objetivos nos planejamentos, a fim de colaborar para que a criança supere desafios e tenha progresso na sua vida social e acadêmica.

6.8 Qualidade dos materiais didáticos e pedagógicos

Os livros didáticos utilizados pelas escolas da Prefeitura Municipal de Fortaleza fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), distribuídos gratuitamente às escolas públicas pelo governo brasileiro, que visa garantir o acesso de todos os alunos da educação básica a materiais didáticos de qualidade. O PNLD deve não apenas facilitar o ensino, mas também contribuir para a formação de todos os cidadãos, com e sem deficiência, ao oferecer conteúdos que respeitam a diversidade cultural e social do país.

Uma pesquisa relevante sobre as dificuldades e complexidades dos livros do PNLD é apresentada por Caimi (2015), onde destaca que muitos livros didáticos aprovados pelo PNLD apresentam lacunas pedagógicas significativas, que podem dificultar o acompanhamento por parte dos alunos, especialmente aqueles com deficiência. São livros que apresentam níveis de complexidade elevados, com carga de conteúdos extensos e linguagem técnica, pouco lúdicos. Proporcionando um desinteresse do aluno e maior trabalho ao professor, por ter que adaptar e dar suporte aos discentes, prejudicando sua autonomia.

Para garantir uma inclusão de qualidade, é essencial que os materiais didáticos ofereçam suporte adequado, eliminando a necessidade de constantes adaptações. Isso proporciona maior autonomia tanto para os professores quanto para os alunos. A implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão educacional requer uma revisão contínua dos materiais didáticos, assegurando que eles atendam às necessidades de todos os alunos.

A melhoria e universalização dos materiais didáticos para atender às necessidades de todos os alunos inclui o uso de linguagem simples e clara, ilustrações e imagens, estrutura visual organizada, exemplos práticos, atividades interativas (desenho, ligar, recortar), repetição e revisão dos conceitos, e a possibilidade de atividades de diferentes níveis de complexidade.

Os materiais didáticos foram amplamente criticados pelos entrevistados da pesquisa realizada, pois relataram a ausência de recursos adaptados às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Em muitos casos, os professores precisam improvisar materiais, o que sobrecarrega suas atividades e compromete a eficiência do processo pedagógico. Nesse ponto, o Professor 5 comentou: *"Nós professores corremos atrás, fazemos mais do que nos cabe."* Muitos professores acabam investindo em materiais pedagógicos, cópias e outros instrumentos que facilitem seu trabalho. Já o Professor 4 sugere: *"Espaço adaptado, materiais na sala para crianças manipularem, tapetes e jogos educativos"*

Essa situação reforça a necessidade de investimentos em materiais inclusivos e sua distribuição adequada nas escolas. Já o Professor 1 reforça: “Tem que adaptar o livro PNLD toda aula, eles não conseguem acompanhar”, já o Professor 3 complementa: “*A prefeitura deveria investir em material didático para esse público, ao invés de comprar tanto livro didático*”. Observa-se que alguns professores ainda mantêm uma distinção explícita em suas abordagens pedagógicas entre alunos típicos e atípicos. Essa diferenciação pode refletir uma compreensão limitada sobre práticas inclusivas.

Mantoan (2006), defende que a inclusão deve ser feita de maneira que todos os alunos, sem distinção, participem das mesmas atividades e avaliações. A autora acredita que se o aluno realizar uma atividade diferente dos colegas, pode segregar o aluno, mesmo estando numa sala de aula regular. A autora sugere: “Os planejamentos de caráter inclusivo são propostas de atividades abertas e diversificadas que propõem a abordagem por diferentes níveis de compreensão e desempenho dos alunos.”

É inviável esperar que os professores adaptem os livros didáticos a cada aula, pois essa tarefa exige um tempo e um esforço consideráveis, que muitas vezes ultrapassam suas capacidades e responsabilidades. Os professores não estão aptos a realizar o trabalho de editoras de livros didáticos, portanto, não dispõem dos recursos necessários para realizar essas adaptações de forma contínua. Essa sobrecarga pode comprometer a qualidade do ensino e o bem-estar dos educadores, reforçando a necessidade de materiais didáticos inclusivos e diversificados desde o início.

De acordo com Candau e Moreira (2007), os materiais didáticos devem ser planejados para atender à diversidade, garantindo a inclusão e a equidade no processo de ensino-aprendizagem, além de muitos professores dependerem dos livros didáticos como ferramentas de apoio. Lopes (2008) também ressalta que os recursos pedagógicos precisam ser adaptados às especificidades de cada aluno, promovendo autonomia e desenvolvimento. A ausência de tais materiais evidencia uma lacuna que limita o alcance das políticas inclusivas e sobrecarrega os professores.

Reforçamos a importância do livro didático, que deve ser adaptado pelas próprias editoras, para todos os níveis de aprendizagem, do mais elementar ao mais complexo, para que todos os alunos realizem as mesmas atividades. Oferecendo uma linguagem mais clara e atividades lúdicas, facilitando o trabalho do professor, a autonomia do aluno e sendo um instrumento de motivação ao aprendizado.

Outro aspecto evidenciado é relatado pelo Professor 8 sobre a falta de ambientes lúdicos: *“A escola não tem um parquinho infantil para as crianças brincarem, ficam o tempo inteiro em sala de aula. No recreio, muitos autistas ficam isolados, pois não jogam futebol”*. Esses relatos evidenciam a necessidade de melhorias estruturais que possibilitem um ambiente mais diverso e acolhedor.

Os professores também sugerem um maior investimento em recursos pedagógicos, como jogos educativos e parques infantis adaptados. Esses espaços e materiais são fundamentais para ajudar as crianças a se acalmar, saindo de momentos de crise e terem momentos de lazer e aprendizado fora da sala de aula. Jogos educativos, por exemplo, são ferramentas poderosas que tornam o aprendizado mais dinâmico e envolvente. Eles ajudam as crianças a desenvolverem habilidades cognitivas, sociais e emocionais de maneira lúdica.

Segundo Mantoan (2015), essas atividades são essenciais para promover a interação social, a exploração do ambiente e o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas. Ela enfatiza que brincar ao ar livre permite que as crianças se conectem com a natureza, desenvolvam a criatividade e aprendam a resolver problemas de maneira colaborativa, sendo particularmente benéficas para alunos atípicos, pois oferecem oportunidades para que todos participem de forma igualitária, desenvolvendo a criatividade e linguagem corporal.

Parques infantis são espaços projetados para serem inclusivos, permitindo que todas as crianças, independentemente de suas habilidades, possam brincar e interagir. Através do brincar, as crianças aprendem a se comunicar, a resolver problemas e a trabalhar em equipe. Esses momentos de lazer são fundamentais para a regulação emocional, ajudando as crianças a lidarem com o estresse e a ansiedade.

Investir em recursos pedagógicos e espaços adaptados é, portanto, investir no futuro das crianças. É garantir que elas tenham um ambiente de aprendizado rico e inclusivo, onde possam explorar, descobrir e crescer. Com esses recursos, os professores podem criar experiências educativas mais completas e significativas, promovendo o desenvolvimento integral de cada aluno.

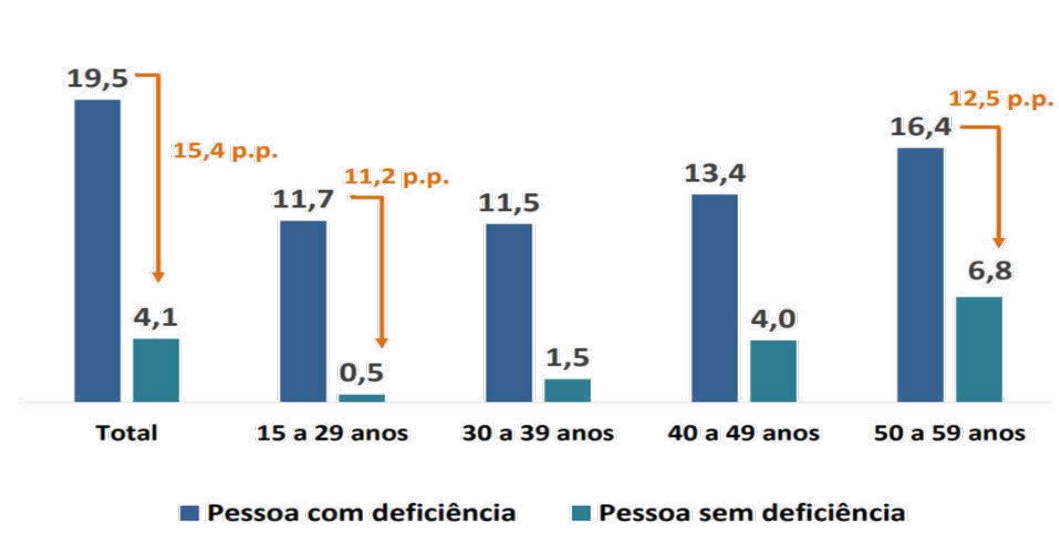
6.9 Defasagem na aquisição da leitura e escrita

Um dos maiores desafios enfrentados pelos professores do 4º e 5º ano do ensino fundamental é o analfabetismo de muitos alunos na turma. Geralmente pessoas com deficiência, principalmente com Deficiência Intelectual não são alfabetizadas na idade certa e vão

avanzando nas séries, acumulando dificuldades devido ao nível de complexidade dos anos escolares, que vai aumentando, demandando maior nível de suporte pedagógico.

De acordo com o gráfico do IBGE existe uma maior incidência nos números de pessoas analfabetas no grupo de pessoas com deficiência no país, pois sabemos que o aprendizado envolve atenção, foco, nível de inteligência e maturidade, o que é prejudicado em pessoas com deficiência, tais como TEA e D.I., por exemplo.

Gráfico 8 - Taxa de analfabetismo, por grupos de idade, segundo a existência de deficiência - Brasil - 2022.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua 2022.

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) são condições neurológicas distintas, mas existe uma correlação entre elas. De acordo com a literatura médica, cerca de 30 a 50% das crianças com autismo também apresentam sintomas de TDAH e algumas combinadas com a deficiência intelectual (DI).

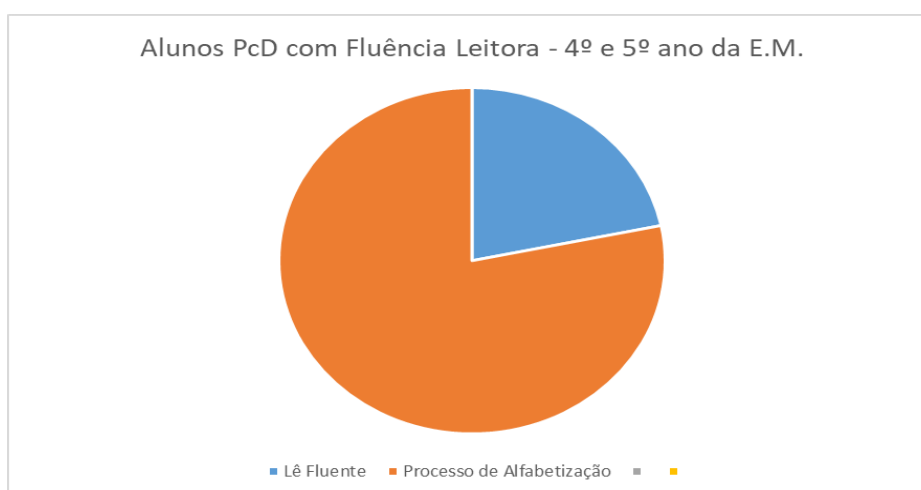
São fatores de risco para um desempenho escolar insatisfatório, comprometendo a capacidade de leitura, ortografia e aritmética. Dificuldades de se manter concentrados nas atividades e dificuldades de aprendizagem, pouca motivação, além das situações sociais, são inquietos, o que leva a alguns a enfrentar uma rejeição social, que aumenta as chances dos riscos de fracasso e abandono escolar, sentimentos de solidão e baixa autoestima, além da interação social e comunicação serem prejudicados.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fluência leitora é uma habilidade essencial para os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Um exemplo disso pode

ser encontrado no plano de aula que aborda a fluência e compreensão leitora, onde se destaca a importância de os alunos lerem e compreenderem textos com autonomia e fluência. Os planos de aula devem estar alinhados com as habilidades da BNCC, como a habilidade (EF35LP01), que enfatiza a leitura e compreensão de textos curtos com autonomia e fluência.

De acordo com dados oferecidos pelo AEE da escola pesquisada, no 4º e 5º anos do ensino fundamental, há um total de 23 alunos com deficiência matriculados, nos turnos manhã e tarde. Porém, mais da metade dos alunos com deficiência (78,3%) estão em processo de alfabetização, o que indica que estão aprendendo a ler e escrever. Apenas 21,7% dos alunos com deficiência têm leitura fluente, o que sugere que já alcançaram um nível mais avançado de habilidades de leitura.

Gráfico 9 - Alfabetização dos Alunos do 4º e 5º ano da Escola Pesquisada



Fonte: elaborado pelo autor.

A relação entre alunos com deficiência e a alfabetização tardia é um tema que merece atenção especial. A alfabetização tardia pode ocorrer por diversos motivos, como a falta de recursos adequados, metodologias de ensino inclusivas, ou até mesmo preconceitos e estigmas, chamado de “capacitismo” que dificultam o aprendizado. Para alunos com deficiência, esses obstáculos podem ser ainda mais pronunciados.

A alfabetização tardia não deve ser vista como um fracasso ou incapacidade, mas como uma oportunidade para reavaliar e melhorar as práticas educativas, com suporte da escola e da família. Com recursos adequados e principalmente apoio educacional, é possível superar

os desafios e garantir que todos os alunos alcancem o sucesso acadêmico e tenham a oportunidade de desenvolver seu pleno potencial.

Diante do exposto, podemos constatar a necessidade da ampliação do suporte oferecido pela equipe escolar, para que o aprendizado de fato ocorra e seu direito à educação seja respeitado, pois precisam não só de suporte na locomoção, alimentação e higiene. A pedagoga terá que dar suporte, que exigirá tempo, um trabalho personalizado que exija adaptação constante das atividades propostas, pois muitos alunos com deficiência não estão no nível de alfabetização adequado a sua faixa etária, não conseguindo sequer acompanhar as atividades propostas do livro didático.

6.10 Estratégias metodológicas

Os desafios na prática pedagógica foram amplamente relatados, incluindo a adaptação de atividades, a superlotação das salas e a falta de recursos adequados. Nessa direção, o Professor 4 mencionou: *"Numa sala de aula com 28/30 alunos e três crianças com laudo, o trabalho de qualidade fica inviável."* Já o Professor 1 relatou: *"Cada sala tem 3 autistas, que temos que dar mais atenção. Mas o pior é quando temos alunos indisciplinados, muitos com TDAH sem diagnóstico"*. Esses fatores dificultam a implementação de práticas inclusivas e geram uma sobrecarga para os professores.

Imbernón (2011) destaca que a prática pedagógica inclusiva exige planejamento cuidadoso e suporte institucional. A ausência desses elementos compromete a qualidade do ensino e sobrecarrega os professores, que frequentemente precisam improvisar para atender às demandas de seus alunos.

Por fim, os interlocutores da pesquisa sugeriram soluções para os problemas enfrentados, tais como o aumento de profissionais de apoio, a oferta de formações continuadas mais práticas e específicas, o aprimoramento da infraestrutura escolar e o fortalecimento do diálogo com as famílias. O Professor 6 destacou: *"Precisamos de estrutura e materiais de trabalho, bem como condições adequadas para garantir não só o acesso, mas a permanência."* Essas propostas refletem caminhos possíveis para a superação dos desafios identificados, contribuindo para a construção de uma Educação Inclusiva mais efetiva e equitativa.

Essa análise de conteúdo temática evidencia as complexidades e limitações da Educação Inclusiva, destacando elementos fundamentais para a formulação de políticas e práticas que promovam o acesso, a permanência e o aprendizado de qualidade para todos os

alunos. A triangulação de dados também evidencia aspectos importantes que vão além da formação e do apoio estrutural.

As falas dos professores destacam que, mesmo quando há esforços pontuais, como a presença de materiais pedagógicos no Atendimento Educacional Especializado (AEE), esses recursos frequentemente não chegam às salas de aula regulares. Professores relataram que, em muitos casos, os materiais didáticos adaptados são insuficientes ou inexistentes, o que os obriga a improvisar, comprometendo a qualidade das práticas inclusivas. Como destaca o Professor 4: “são materiais que não atendem a demanda dessas crianças”, bem como o Professor 6: “Falta material adequado como tamanho, cores e formato para chamar a atenção, mais inclusivos e dinâmicos”,

Esse cenário é agravado pela falta de uma política consistente de distribuição de materiais adaptados, o que reforça a desigualdade entre o que é planejado e o que é efetivamente executado.

Esse sentimento de desconexão entre as políticas planejadas e sua aplicação prática também foi compartilhado pelo Professor 9, que destaca: *"Pode melhorar se tiver mais profissionais de apoio que acompanhem todos os alunos com necessidades especiais, não só alguns."* Esses relatos reforçam a necessidade de alinhar as políticas públicas às realidades das escolas, garantindo que recursos e formações cheguem de maneira equitativa e eficaz. Podemos observar também a nomenclatura usada “necessidades especiais”, isso reforça a importância da formação contínua dos profissionais de educação, pois atualizar a linguagem é fundamental para promover o respeito e a inclusão, refletindo uma compreensão mais sensível das questões enfrentadas por essas pessoas.

Outro dado que merece atenção é a divisão física, dentro da mesma sala, e pedagógica entre alunos que são leitores fluentes e aqueles que não são. Muitos professores relataram a necessidade de implementar atividades de alfabetização e formar grupos distintos dentro da sala de aula, o que resulta em uma sobrecarga para o docente. Embora a qualidade do material oferecido não seja conhecida, essa abordagem é a maneira encontrada pelos professores para garantir que nenhum aluno seja negligenciado.

Os relatos coletados corroboram as lacunas estruturais, pedagógicas e sociais identificadas na análise inicial. Eles reforçam a necessidade de ações integradas e efetivas, que contemplem a distribuição de materiais adaptados, o fortalecimento do envolvimento familiar, a melhoria da infraestrutura escolar, a implementação prática das políticas públicas e a reformulação da formação docente. Essas mudanças são fundamentais para garantir uma

Educação Inclusiva de qualidade, que atenda às demandas reais das escolas e promova a equidade no processo educativo.

Esses desafios dificultam a rotina pedagógica, levando os professores a realizar trabalhos múltiplos e diferenciados, em busca de não negligenciar os alunos que não conseguem acompanhar o livro didático. Apontam também sobre a importância de um maior suporte e colaboração de toda a comunidade escolar, evidenciando que, por vezes, o trabalho do professor é solitário.

A pesquisa também evidencia a importância do envolvimento de todos os sujeitos do processo educativo, incluindo famílias, professores, gestores e profissionais de apoio. A lacuna no diálogo entre escola e família, por exemplo, reflete a necessidade de iniciativas que aproximem esses dois universos, promovendo uma parceria que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência.

O envolvimento das famílias no processo educacional, que também foi apontado como uma barreira significativa. Foi mencionado sobre a resistência de alguns pais em relação aos diagnósticos dos filhos ou colaborar com a escola, o que prejudica o desenvolvimento integral dos alunos. Nesse sentido, o Professor 5 afirmou: *"Os alunos, na maioria, não possuem diagnóstico, e os pais, na maioria, rejeitam a hipótese da criança ser portadora de alguma necessidade especial."* Esse cenário demanda estratégias que promovam o diálogo entre a escola e a família, fortalecendo a parceria necessária para o sucesso da inclusão. Ademais, a fala do professor permite inferir o desconhecimento da atual nomenclatura, PCD e não "portador de necessidade especial".

Semensato e Bosa (2013) argumentam que o envolvimento familiar é fundamental para o sucesso da inclusão, pois fortalece o vínculo entre escola e aluno e facilita o desenvolvimento integral. A análise sugere que campanhas de conscientização e ações integradas entre escola e família são necessárias para superar essa barreira e promover uma parceria mais eficaz.

Outra demanda que deve ser priorizada seria uma maior agilidade nas consultas médicas pelo sistema único de saúde, permitindo com que os diagnósticos e o início imediato de terapias efetivas ajudem na qualidade de vida dessas crianças e de suas famílias. Isso não só beneficia a saúde dos alunos, mas também facilita que o aluno tenha direito ao atendimento na sala do AEE e um planejamento educacional adequado. A importância do diagnóstico e das terapias para alunos com deficiência é imensa e multifacetada.

Quando um aluno recebe um diagnóstico preciso, abre-se uma porta para um mundo de possibilidades e suporte adequado. Esse diagnóstico é o primeiro passo para entender as necessidades específicas do aluno, permitindo que educadores, terapeutas e familiares possam trabalhar juntos, seja na clínica ou na escola, para criar possibilidades de aprendizado de qualidade. As terapias, por sua vez, desempenham um papel importante no desenvolvimento dessas crianças. Elas podem incluir desde terapias ocupacionais e de fala até intervenções comportamentais e emocionais.

Cada tipo de terapia é adaptada para atender às necessidades individuais da PCD, ajudando-o a superar desafios específicos e a desenvolver habilidades essenciais para a vida cotidiana e acadêmica. Além disso, o diagnóstico e as terapias adequadas promovem a autoestima e a confiança dos alunos. Quando eles percebem que estão recebendo o suporte necessário para aprender e crescer, sentem-se mais motivados e engajados. Isso não só melhora o desempenho acadêmico, mas também contribui para o bem-estar emocional e social.

Outro ponto a ser estudado que gera um grande impacto financeiro é a diminuição do número total de alunos por sala, possibilitando melhores condições de trabalho para os professores. Não deve ser limitado o número de deficientes por sala, de acordo com a LBI, a inclusão é um direito garantido, e as escolas devem se adaptar para atender as necessidades de todos os alunos, independentemente do número de estudantes com deficiência por sala.

Por fim, os docentes relataram a necessidade de um maior apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das famílias como essencial. A colaboração entre escola e família fortalece o processo educativo e garante que as necessidades dos alunos sejam atendidas. A relação entre a família e a escola é fundamental para o sucesso do aluno. Quando pais e educadores trabalham juntos, criam uma rede de apoio e compreensão que é essencial para o desenvolvimento do aluno.

Essas sugestões demonstram o interesse e a preocupação dos professores com a qualidade da educação especial, buscando apoio e ajuda, seja da Secretaria Municipal de Educação, seja da gestão da escola, da família e até do sistema público de saúde, sempre visando o melhor para seus alunos, pois para que a educação inclusiva seja de fato de qualidade, não é apenas dever do professor, mas de toda a sociedade atuar de mãos dadas.

Essa complementaridade reforça que, embora os desafios sejam significativos, as soluções estão ao alcance das políticas públicas e da gestão escolar, desde que haja um compromisso real com a transformação da inclusão em uma prática cotidiana e efetiva. O caminho para a Educação Inclusiva plena passa por investimentos estruturais, formação

contínua, suporte emocional e material aos professores e, sobretudo, pela construção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e promova a equidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leis e políticas públicas são fundamentais para transformar a realidade da educação especial no Brasil, para que os alunos tenham acesso a um ambiente inclusivo e de qualidade. A implementação dessas normativas cria um marco legal que obriga as instituições de ensino a adaptarem suas práticas pedagógicas e a oferecerem os recursos necessários para atender às necessidades de todos os estudantes, embora esta realidade não seja condizente com a que os professores encaram em sua rotina.

O fortalecimento e a aplicação rigorosa dessas políticas são essenciais para reduzir as disparidades educacionais e promover uma sociedade mais justa e equitativa, desde que implementadas com todo o rigor a que se exige.

A presente pesquisa avaliativa se propôs a abordar temas relacionados à trajetória histórica da construção do arcabouço legal da Educação Especial no Brasil e no mundo, discutida mediante as conquistas de leis e obrigações impostas, através da luta da sociedade civil, buscando conciliar inclusão, política e economia.

Desde a promulgação de legislações pioneiras até as mais recentes, cada fase representa um avanço significativo na luta por igualdade e inclusão. A inclusão escolar passou por diversas fases, cada uma marcada por desafios e conquistas. Compreender essas fases ajuda a identificar os progressos feitos e os obstáculos que ainda precisam ser superados para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

A legislação atual assegura que todas as pessoas com deficiência tenham seus direitos garantidos. No caso das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, fica evidenciado que há um número crescente nessa demanda no âmbito da educação especial. Discutir as especificidades do transtorno e as melhores práticas para a inclusão de alunos com TEA é essencial para promover um ambiente educacional acolhedor e inclusivo.

Pelos dados coletados é possível perceber os potenciais da troca de saberes entre os professores da sala regular e da sala do AEE. Tal interlocução é fundamental para que exista o ensino colaborativo e consequentemente, promover a inclusão. Este modelo de ensino tem mostrado resultados positivos, bem como a tecnologia assistiva, que proporciona ferramentas que facilitam o aprendizado.

Para que os alunos atípicos possam progredir, é essencial que a escola conte com o apoio dos pais e que a criança seja amparada por uma equipe multidisciplinar em espaços terapêuticos, com profissionais de distintas áreas, tais como psicologia, terapeuta ocupacional

e fonoaudiologia. Além disso, o ensino colaborativo entre a equipe do AEE e professores da sala regular, garante que as estratégias pedagógicas sejam alinhadas e integradas, promovendo o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. A parceria entre escola, família e equipe multidisciplinar é, portanto, essencial para o sucesso dos alunos com deficiência.

Em casos de barreiras que impeçam o pleno desenvolvimento dos alunos, é imperativo se valer de adaptações razoáveis, com ajustes no ambiente escolar para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Discutir essas adaptações é importante para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário à educação, preservando a dignidade da pessoa humana.

Para facilitar o trabalho pedagógico e torná-lo mais dinâmico e inclusivo, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) pode ser proposto como uma atualização do programa PNLD. Essa abordagem visa criar currículos acessíveis a todos os alunos, independentemente de suas habilidades, incorporando nos livros didáticos uma variedade de atividades com diferentes níveis de complexidade sobre os temas abordados, além de atividades mais lúdicas e interativas. Este tópico destaca a importância de um planejamento educacional inclusivo desde o início, a partir da adoção do livro didático, eliminando a necessidade de adaptações posteriores e evitando distinções entre os alunos.

Em âmbito municipal, propõe-se a ampliação da formação de uma equipe de professores da própria rede, reduzindo custos e reconhecendo a qualificação dos seus docentes, dedicada à elaboração de materiais de apoio, a exemplo de apostilas, que já incluem adaptações do currículo escolar. Esses materiais devem conter atividades extras e diversificadas, com características lúdicas, interativas e atrativas, visando atender a todos os alunos de maneira inclusiva e engajadora. Facilitando, portanto, o trabalho pedagógico e assegurando a qualidade dos materiais oferecidos aos estudantes, de forma unificada.

Como sugestão ao Programa Vincular, seria interessante a nomeação de um grupo de professoras que realizassem a função de coordenar a educação especial, funcionando como um vínculo entre professores regulares, professores do AEE e família, para uma melhoria da qualidade do ensino colaborativo. Entre as funções desta coordenação, podemos citar: realização de reuniões regulares, elaboração de material de apoio, estudos de caso na prática, intervenções com as pedagogas, alunos e familiares durante a aula, com suporte necessário.

Esse grupo de apoio ao AEE, poderia coordenar e apoiar a elaboração do Plano de Ensino Individualizado, em parceria com toda a comunidade escolar, além do acompanhamento periódico, reavaliando objetivos e metas para o desenvolvimento dos educandos. A

obrigatoriedade do PEI assegura que as escolas devem adaptar seus currículos, métodos e recursos para atender às necessidades específicas de cada aluno, garantindo que todos os alunos recebam uma educação de qualidade.

Uma opção de perfil para esse grupo seriam professores readaptados e as pedagogas que possuem redução de carga horária, por serem mães de autistas, pois possuem conhecimento teórico e prático no assunto, desejo intrínseco de melhorar a vida de crianças atípicas, expertise e um maior poder de sensibilização dos demais profissionais. Essas profissionais, designadas pela expressão “mães atípicas” poderiam atuar para promover um ambiente escolar mais inclusivo, oferecendo suporte emocional e prático tanto para os alunos quanto para os professores. Sua presença poderia facilitar a comunicação e a colaboração entre todos os envolvidos, garantindo que as necessidades dos alunos sejam atendidas de maneira mais colaborativa e integrada.

Este estudo colabora com o campo educacional, especialmente no contexto da Educação Inclusiva, ao proporcionar uma análise aprofundada das percepções dos professores sobre os desafios e potencialidades dessa prática. A pesquisa contribui para a compreensão das lacunas existentes entre as políticas públicas e a realidade das escolas, destacando a necessidade de ações mais integradas e eficazes para promover a inclusão.

Os resultados obtidos revelam uma série de questões críticas que impactam diretamente a qualidade da Educação Inclusiva, como a insuficiência de materiais didáticos adaptados, a precariedade da infraestrutura escolar e a falta de formação adequada para os professores. Esses achados são fundamentais para informar políticas públicas mais alinhadas às necessidades reais das escolas, oferecendo subsídios para que gestores e formuladores de políticas possam desenvolver estratégias que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem de qualidade para todos os alunos.

Por fim, o estudo ressalta a urgência de investimentos em formação continuada, infraestrutura e materiais pedagógicos. As soluções propostas pelos entrevistados, como o aumento de profissionais de apoio e a criação de formações mais práticas e contextualizadas, oferecem diretrizes valiosas para ações futuras. Dessa forma, este estudo não apenas ilumina os desafios enfrentados, mas também aponta caminhos para a construção de uma Educação Inclusiva mais equitativa e eficaz.

A educação especial em Fortaleza enfrenta desafios que demandam atenção urgente e medidas estruturantes. É essencial que o número de alunos por sala seja reduzido, proporcionando um ambiente mais acolhedor e que favoreça o aprendizado individualizado.

Além disso, o aumento dos recursos humanos e a oferta de uma formação adequada aos profissionais de apoio à inclusão são passos fundamentais para garantir uma educação de qualidade.

Uma ação prioritária é a inclusão da formação de professores na área de Educação Especial como parte integrante de sua carga horária de trabalho, no tempo reservado para estudos e planejamento. Grupos de formação continuada no contexto da escola e de estudo de caso devem ser incentivados para promover reflexões práticas e trocas de experiências enriquecedoras.

Outro ponto relevante é a criação de um Grupo Pedagógico vinculado à Prefeitura de Fortaleza, com a finalidade de elaborar materiais de apoio ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), beneficiando diretamente professores e alunos. É igualmente importante a expansão do grupo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com a demanda do número de matrículas de alunos com deficiência, redefinindo e separando as atribuições de atendimento em contraturno, coordenação e acompanhamento dos professores, além da criação e avaliação periódica do Plano Educacional Individualizado (PEI), realizado com estudos de caso em parceria com as famílias e a equipe escolar.

Por fim, é urgente que haja avanço nas políticas públicas de saúde, para o bem-estar e tratamento das nossas crianças com autismo, agilizando o encaminhamento para neuropediatras e intervenções terapêuticas, garantindo que os alunos recebam suporte médico e terapêutico adequados. A implementação dessas propostas fortalecerá a base da educação especial em Fortaleza, promovendo um sistema mais inclusivo, humano para todos os envolvidos no processo educativo.

Estamos em pleno desenvolvimento em torno da Educação Especial, ao concluir esta pesquisa de mestrado, é evidente que os avanços na educação especial têm sido significativos, proporcionando melhores oportunidades e desenvolvimento para alunos com deficiência, especialmente os autistas. A sociedade está se adaptando a essas mudanças, reconhecendo a importância social e pessoal da educação inclusiva. Estamos confiantes de que o trabalho dedicado dos professores, aliado à ampliação do suporte pedagógico, estudos na área e novas metodologias, continuará a promover um ambiente de aprendizagem mais acessível para todos os estudantes, tornando uma sociedade mais justa e igualitária.

A produção técnica do mestrado profissional consiste no desenvolvimento de uma oficina de formação em educação especial, com foco no autismo e no Plano Educacional Individualizado (PEI). Essa oficina visa colaborar com os educadores e profissionais de apoio

para atender às demandas dos estudantes com autismo, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade. O PEI será um componente fundamental da oficina, permitindo que os participantes sintam-se seguros e motivados a elaborar planos personalizados para cada aluno com TEA, considerando suas habilidades, necessidades e objetivos. A oficina será estruturada de forma prática e interativa, com discussões teóricas e atividades práticas, visando garantir que os participantes adquiram conhecimentos e habilidades para implementar o PEI em suas práticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. M.; RIBEIRO, R.; SIMÕES, F. Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola para todos. **Tecnologia da Informação em Educação – Indagatio Didáctica**, Aveiro, v. 5, n. 4, p. 121-146, 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papiros, 2016.

ASSIS, M. C. **Metodologia do trabalho científico**. Irecê, BA: UESSBA, 2013.

BATISTA, E. C; MATOS, L. A. L; NASCIMENTO, A. B. **A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, TRI III 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial de União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jul. de 2024

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. **Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo nico do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 18 set. 2008b.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 22 de jul. de 2024

BRASIL. **Lei n 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 04 ago. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB** n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: raízes, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/ideb.html. Acesso em: 07 de ago. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 24 de ago. de 2024.

BRAUN, P. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CAIMI, F. E. As disciplinas escolares no contexto do PNLD: avanços, lacunas e desafios na avaliação do livro didático. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 24, n. 57, p. 525–543, 2015. DOI: 10.29286/rep.v24i57.783. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/783>. Acesso em: 22 de jul. 2024.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2007.

CAPELLINI, V. L. M. F.; O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educere**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 113-128, 2007. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659>. Acesso em: 22 de jul. de 2024.

CAPPELLINE, A. **Educação Especial: Abordagens e Práticas**. São Paulo: Editora Educação Inclusiva, 2023.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o ensino colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Revista Educar**. Curitiba, n. 31, 2008, p. 213-230.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (CAST). **Universal Design for Learning: theory and practice**. Wakefield, MA: Cast, 2014.

DESLANDES, S. F. A Construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. (Org.) **Pesquisa Social**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DRAGO, R. **Inclusão na Educação Infantil**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

FERREIRA, Bárbara Carvalho; MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre o ensino regular e especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, p. 1-7, 2007. Bimestral.

FORTALEZA, Prefeitura Municipal de. **Fortaleza 2040**. Iplanfor, Fortaleza, 2013. Disponível em: <https://fortaleza2040.fortaleza.ce.gov.br/site/>. Disponível em: 09 de out. 2024.

GAUTHIER, Clermont. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Iju-RS: Editora INIJUI, 2013.

GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. Educação, psicologia escolar e inclusão: aproximações necessárias. **Revista de Psicopedagogia**, v. 28, n. 86, p. 173–181, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-4862011000200009&script=sci_arttext. Acesso em: 9 out. 2024.

GUSSI, A. **Avaliar em Profundidade**. São Paulo: Editora Exemplo, 2020.

IMBERNN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KASSAR, M. C. M. Política de educação especial no Brasil: escolha de caminhos. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília, SP: ABPEE, 2012. v. 1, p. 93-106.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

LDKE, M.; ANDR, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. *In*: LDKE, M.; ANDR, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8. ed. São Paulo: EPU, 2004. cap. 3, p. 25-44.

LOPES, M. G. R. A. A. Especificidade do trabalho do professor de Educação de Jovens e Adultos. *In*: MOURA, T. M. M. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento**. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 93-112.

MACHADO, Andréa Carla; ALMEIDA, Maria Amália. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Revista de Psicopedagogia**, [S. l.], v. 27, n. 84, p. 344-351, 2010.

MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: Ótica da diferença e ações afirmativas**. 2. ed. São Paulo. Saraiva, 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. *In*: PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valeria Amorim (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 5. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. *In*: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

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

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em revista [online]**. [S. l.], 2011, n. 41, p. 80-93. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/25003><http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewArticle/25003>. Acesso em: 11 de dez. 2014.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, [S. l.], 2006. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 10 abr. de 2024.

ONU – UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 09 abr. de 2024.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 2 edição. Porto Alegre: Artmed, 2005. 118 p.

PRIETO, R. G. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. (Org.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2008.

ROSSETO, M. C. Falar de inclusão... falar de que sujeitos? In: LEBEDEFF, T. B. P. **Educação especial, olhares interdisciplinares**. Passo Fundo: UPF Editora, 2005. p. 41-55.

SANTOS, Luiza do Socorro Silva dos. A Importância da Democratização da Política Judiciária para a Defesa dos Direitos Fundamentais na Sociedade de Riscos e Perigos Globalizados. In: MATTOS NETO, Antônio José de. (Org). **Direitos humanos e democracia inclusiva**. São Paulo: Saraiva, 2012.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Desenho Universal para a Aprendizagem: Revisão de Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-748, Out.-Dez., 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis RJ: Vozes, 2014.

TOLEDO, Elizabete Humai; VITALIANO, Celia Regina. Formação de professores por meio de pesquisa colaborativa com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 2, p. 177-358, 2012.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, abr., 2014.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA ODNILRA CRUZ MOREIRA

Esse questionário será útil para uma pesquisa de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, MAPP - Universidade Federal do Ceará. Pesquisadora: Suelen Girão.

Consentimento de pesquisa e aceite do TCLE: “Declaro que li e concordo em participar desta pesquisa conforme descrito acima.”

Seu nome:

1. Qual sua lotação na Escola Professora Maria Odnílra Cruz Moreira?
2. Qual sua formação?
3. Na graduação você teve alguma disciplina sobre a Educação Especial?
4. Já participou de algum curso de formação continuada, de qualquer instituição, voltada para a Educação Especial?
5. Você se sente preparado(a) para atender às necessidades dos alunos com deficiência?
6. Você recebe algum apoio da escola para trabalhar com alunos com necessidades especiais? Se a resposta for sim, especifique qual ajuda recebe.
7. Já planejou ou participou do Plano Individualizado do Aluno - PEI, junto aos profissionais do AEE?
8. Na formação continuada oferecida pela Prefeitura Municipal de Fortaleza já tratou sobre o tema da Educação Inclusiva?
9. Na sua percepção, a PMF poderia investir mais na formação dos professores na perspectiva da educação inclusiva?
10. Como você avalia a Educação Inclusiva oferecida pela Prefeitura Municipal de Fortaleza?
11. Deixe sua contribuição sobre a qualidade da Educação Inclusiva oferecida pela PMF:
12. Como você avalia o material didático usado pelos alunos com deficiência em sala de aula? (Livros, jogos pedagógicos, etc)
13. Deixe sua contribuição sobre o material didático usado pelos alunos com deficiência:
14. Quais os maiores desafios enfrentados na sua prática de Educação Inclusiva:
15. Seu aluno consegue acompanhar as atividades propostas no livro PNLD?
16. O que poderia ser feito para melhorar a qualidade da Educação Especial de nossas crianças?

17. Qual sua lotação na Escola Professora Maria Odnílra Cruz Moreira?
18. Qual sua formação?
19. Na graduação você teve alguma disciplina sobre a Educação Especial?
20. Já participou de algum curso de formação continuada, de qualquer instituição, voltada para a Educação Especial?
21. Você se sente preparado(a) para atender às necessidades dos alunos com deficiência?
22. Você recebe algum apoio da escola para trabalhar com alunos com necessidades especiais? Se a resposta for sim, especifique qual ajuda recebe.
23. Já planejou ou participou do Plano Individualizado do Aluno - PEI, junto aos profissionais do AEE?
24. Na formação continuada oferecida pela Prefeitura Municipal de Fortaleza já tratou sobre o tema da Educação Inclusiva?
25. Na sua percepção, a PMF poderia investir mais na formação dos professores na perspectiva da educação inclusiva?
26. Como você avalia a Educação Inclusiva oferecida pela Prefeitura Municipal de Fortaleza?
27. Deixe sua contribuição sobre a qualidade da Educação Inclusiva oferecida pela PMF:
28. Como você avalia o material didático usado pelos alunos com deficiência em sala de aula? (Livros, jogos pedagógicos, etc)
29. Deixe sua contribuição sobre o material didático usado pelos alunos com deficiência:
30. Quais os maiores desafios enfrentados na sua prática de Educação Inclusiva:
31. Seu aluno consegue acompanhar as atividades propostas no livro PNLD?
32. O que poderia ser feito para melhorar a qualidade da Educação Especial de nossas crianças?

APÊNDICE B – MATERIAL DA OFICINA: FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: AUTISMO E PEI

O Plano Educacional Individualizado (PEI)

1 O que é o PEI e para que serve?

O PEI é um documento elaborado pela equipe pedagógica da escola em conjunto com a família e profissionais que acompanham o aluno. Ele tem como objetivo definir estratégias personalizadas para o aprendizado, respeitando as necessidades e potencialidades de cada estudante.



4 O colocar no PEI?

- Informações gerais do aluno:
 - Nome completo, idade e série escolar, nome e contato dos responsáveis
- Diagnóstico ou avaliação inicial:
 - Laudo médico, Relatório dos terapeutas, se houver.
 - Observações do aluno no ambiente escolar.



2 Benefícios:

- Maior autonomia e participação do aluno
- Redução de barreiras no aprendizado
- Fortalecimento da parceria entre escola e família
- Melhor adaptação do aluno ao ambiente escolar

5 Objetivos:

- Metas acadêmicas (exemplo: alfabetização, resolução de problemas matemáticos).
- Desenvolvimento social (exemplo: interação com colegas, habilidades de comunicação).
- Metas comportamentais (exemplo: concentração, gestão emocional).
- Estratégias de ensino: adaptações no currículo, metodologias e recursos para facilitar o aprendizado.

3 O PEI é obrigatório?

Sim.

A obrigatoriedade do PEI está prevista em diversas legislações e normativas que asseguram o direito à educação inclusiva.

O Parecer nº 50/2023, homologado pelo Ministro da Educação Camilo Santana, aborda diretrizes específicas para a educação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e destaca o papel central do PEI. O documento garante que cada estudante com TEA tenha um plano de ensino personalizado, adaptado às suas necessidades e potencialidades.



6 Acompanhamento contínuo:

Avaliação frequente, a cada etapa, para ajustar o plano conforme as necessidades do estudante.

Saiba mais em:
<https://cnmp.mp.br/portal/publicacoes/245-cartilhas-e-manuais/17719-manual-de-atuacao-do-ministerio-publico-em-defesa-da-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva>

VAMOS FALAR SOBRE O AUTISMO?



O que é Autismo?

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento. O termo "espectro" é usado porque os sintomas podem variar amplamente entre os indivíduos.

Os Sinais de Autismo:

Podem aparecer em diferentes estágios da vida, mas geralmente são identificados na infância. Alguns sinais comuns incluem:

- Pouco contato visual.
- Dificuldade na comunicação: Atrasos na fala, dificuldade em entender linguagem corporal e faciais.
- Comportamentos repetitivos: Movimentos repetitivos como balançar o corpo.
- Interesses restritos: Foco intenso em interesses específicos, como carro, dinossauro.
- Sensibilidade sensorial: Reações exageradas a sons, luzes, cheiros ou texturas.
- Dificuldade com mudanças na rotina: Resistência a mudanças e preferência por rotinas.

Níveis de suporte:

A Organização Mundial da Saúde (OMS) divide o autismo em três níveis, baseados na necessidade de suporte:

1. **Nível 1 de suporte:** Necessidade de suporte mínimo. Indivíduos podem ter dificuldades na interação social e comunicação, mas conseguem com pouca ajuda.
2. **Nível 2 de suporte:** Necessidade média de suporte. Indivíduos têm dificuldades mais significativas na interação social e comunicação, e podem apresentar comportamentos repetitivos.
3. **Nível 3 de suporte:** Necessidade de muito suporte. Indivíduos têm dificuldades graves na interação social e comunicação, e apresentam comportamentos repetitivos intensos.

Você Sabia?

Que o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), nos Estados Unidos, estima que aproximadamente:

1 em cada 36 crianças são diagnosticadas com autismo.



Autismo no Instagram:

- @Fortalezaazul - Associação de familiares
- @InstitutoRodrigomendes - ONG voltada para Ed. Inclusiva
- @Simonepiresdra - Médica e mãe atípica
- @Dratiellemachado - Médica e mãe atípica
- @Lucelmo.lacerda - Pai atípico e especialista em Educação Inclusiva
- @Neuroandrecabral - Neuropediatra
- @Aquinopsi - Psiquiatra



EDUCAÇÃO ESPECIAL

É O ENSINO DESTINADO A ALUNOS:

1. COM DEFICIÊNCIA: FÍSICA, AUDITIVA, VISUAL E INTELECTUAL.
2. TEA - TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO E
3. AH/S - ALTAS HABILIDADES SUPERDOTAÇÃO.

SEU OBJETIVO É GARANTIR QUE TODOS TENHAM ACESSO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE, RESPEITANDO SUAS NECESSIDADES INDIVIDUAIS, INTERAGINDO E APRENDENDO TODOS JUNTOS!



Educação Especial no Brasil

Desde 2016, com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), é obrigatório matricular todos os alunos com deficiência em escolas regulares, independente da sua deficiência!

Antigamente existiam escolas especializadas para receber pessoas com autismo, hoje é direito que todos estejam estudando juntos.

A escola não pode negar matrícula ao aluno em razão da sua deficiência!

Pela lei - LBI - é crime e pode ser punível com reclusão de 2 a 5 anos e multa.

Não tem limites de alunos com deficiência por sala, cabe a escola perceber a necessidade de mais recurso humano para acompanhar a turma.



Quem Tem Direito a Auxiliar de Sala?

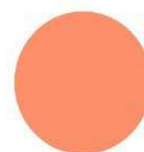
Resolução nº4/2009 – Aponta a existência do profissional que presta apoio escolar nas necessidades relativas as atividades de:

1. Precisar de ajuda na Alimentação,
2. Precisar de ajuda na Higiene e
3. Precisar de ajuda na Locomoção.

Esse profissional ajuda a promover a autonomia e independência do aluno. A parte pedagógica é trabalho dos professores e não do cuidador.

Nomenclatura Utilizada:

- Pessoa com Deficiência (PCD).
- Criança Especial, doentinha, portadora – são termos que não são mais utilizados.



APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA PEI**EM Professora Maria Odnira Cruz Moreira**

Objetivo: conhecer melhor os alunos com deficiência e suas particularidades.

Nome completo do aluno(a): _____.

Aluno estuda no _____ ano, turno: _____ turma: _____.

Professores:

Maior CH: _____

Menor CH: _____

Educador Físico: _____

Nome e telefone dos responsáveis:

Qual a data de nascimento do aluno(a) ? _____ - _____ anos

Onde moram? _____

Qual o hiperfoco do aluno(a)? Objetos, desenho que ele ama. Exemplo: carros, dinossauros, sonic.

Tem hipersensibilidade ao barulho (coloca as mãos no ouvido, usa abafador)?

Tem hipersensibilidade com texturas e toque (não gosta de contato, toque ou abraço)

Faz alguma terapia fora da escola? (Fono, T.O. Fisioterapia...) Onde? Qual dia e horário?

Tem alguma restrição alimentar? (Intolerância à lactose, não gosta de peixe...)

Quanto a comunicação, linguagem e fala:

Toma algum medicamento? Qual?

Faz algum esporte ou gosta de praticar alguma atividade física? (Futebol, Dança, natação)

Apresenta algum comportamento agressivo consigo mesmo ou com os outros? (Morder, bater, beliscar...)

Autonomia:

Come, se alimenta sozinha

Vai ao banheiro e se limpa

Gosta de brincar? Cite.

Consegue ficar sentado fazendo uma atividade da escola?

Quais suas maiores dificuldades na educação do seu filho(a)?

O que você gostaria de falar para ajudar a equipe da Escola Maria Odnira a conhecer melhor seu filho(a)?

O que você gostaria que seu filho(a) aprendesse na escola?

Observações Gerais:

—