



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS

MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

ERILANE MARIA RODRIGUES SARAIVA

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA
INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM AQUIRAZ-
CE**

FORTALEZA

2025

ERILANE MARIA RODRIGUES SARAIVA

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA
INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM AQUIRAZ-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção de Título de Mestre em Avaliação de Políticas públicas.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Costa Guerra

Coorientadora: Prof. Dra. Ana Paula Lima Barbosa

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)

- S246a Saraiva, Erilane Maria Rodrigues.
Avaliação da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Aquiraz-CE / Erilane Maria Rodrigues Saraiva. – 2025.
152 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Eliana Costa Guerra.
Coorientação: Prof. Dr. Ana Paula Lima Barbosa.
1. Educação Especial. 2. Educação Inclusiva. 3. Avaliação em profundidade. 4. Políticas públicas. 5. Ensino Fundamental. I. Título.

CDD 320.6

ERILANE MARIA RODRIGUES SARAIVA

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA
INCLUSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM AQUIRAZ-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção de Título de Mestre em Avaliação de Políticas públicas.

.

Aprovada em: 28/04/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Eliana Costa Guerra (Orientadora)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof. Dra. Alba Maria Pinho de Carvalho

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Rita de Cássia B.P. Magalhães

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e nossa senhora por me fazer forte e corajosa todos os dias, para ser e fazer o meu melhor na missão que Deus me consagrou, sendo feliz por estar na educação e poder contribuir na formação de cada ser que encontro na caminhada de Professora.

Agradeço a minha família, que são o meu guia de vida, meu maior incentivo e sempre confiaram em minhas escolhas.

Agradeço ao meu esposo por seu companheiro de todas as lutas, nessa caminhada da vida, sendo parceiro e incentivador nas palavras e nos gestos.

Agradeço à coordenação do Mestrado em Políticas Públicas (MAPP/UFC) que me concedeu a oportunidade de cursar nesta conceituada universidade.

Agradeço a minha super orientadora Eliana Costa Guerra, que acreditou no meu potencial, me fazendo olhar além do que se pode ver e direcionou todo o percurso dessa conquista com mãos de artesã. Obrigada por me aceitar como orientanda. Agradeço minha coorientadora, Ana Paula Lima Barbosa que não soltou minha mão neste caminhar.

Agradeço à banca, Dra. Alba Maria Pinho de Carvalho e Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães pela leitura cuidadosa deste trabalho, e com suas valiosas contribuições ampliaram meu olhar sobre este estudo.

Agradeço à minha equipe da escola que me apoiou no caminhar. Aos colegas professores, gestores e técnicos que contribuíram para esta pesquisa. Nós fazemos juntos a transfiguração da escola tradicional para a escola inclusiva, porque não deixamos ninguém para trás.

RESUMO

A educação inclusiva constitui direito universal de todos os seres humanos, essencial para a formação humana, tendo sua trajetória marcada por movimentos de lutas de diversos grupos que foram aliados do processo de formação do saber escolar. Esta pesquisa tem por objetivo geral avaliar a política de educação especial na perspectiva inclusiva, nos anos iniciais do ensino fundamental em Aquiraz, Estado do Ceará. Os seguintes objetivos específicos norteiam a pesquisa: i) Analisar o conteúdo e o contexto da política de Educação Especial na Perspectiva inclusiva, identificando as escolas que ofertam salas de recursos e professores do Atendimento Educacional Especializado. II) Compreender a trajetória da política, e as percepções dos agentes institucionais nas experiências do contexto da Educação Especial/inclusiva; III) Investigar a política de educação especial no âmbito de sua territorialidade e temporalidade, com vista a fortalecer a educação inclusiva na rede de ensino de Aquiraz; A avaliação em profundidade constitui a perspectiva teórico-metodológico utilizada para trilhar o caminho da pesquisa, levando em conta seus eixos avaliativos de análise de contexto e de conteúdo, trajetória institucional e o espectro territorial e temporal. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, em que se buscou alcançar os objetivos propostos através de pesquisas bibliográficas e documentais, a partir autores importantes na área da educação especial e inclusiva a exemplo de Mantoan (2003), Kassar (2011), Sassaki (2008), Silva (2011) dentre outros, assim como, documentos oficiais tal qual a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008), LDB (1996), Constituição Federal (1988) e documentos legais de carácter institucional no âmbito do município de Aquiraz-Ceará, ainda utilizou-se de entrevistas realizada com os sujeitos envolvidos na implementação. Diante das respostas coletadas, os dados foram organizados utilizando a análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2016), articulando com o referencial teórico identificando as seguintes categorias: “atendimento Educacional Especializado em Aquiraz”; “Educação Especial e sala de aula comum”; “Da Educação Especial à perspectiva inclusiva”. Conclui-se que a política de Educação Especial de Aquiraz tem ampliado de modo significativo os serviços de atendimento especializado para os estudantes com deficiência, necessitando de aprimoramento para atuar de forma intersetorial. Aponta-se a necessidade de investimentos em formações continuadas para todos os educadores, mais práticas e específicas às necessidades enfrentadas no ambiente da escola fomentando a construção de uma educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; avaliação em profundidade; políticas públicas; Ensino Fundamental.

RESUMEN

La educación inclusiva es un derecho universal de todos los seres humanos, esencial para el desarrollo humano, y su trayectoria ha estado marcada por las luchas de diversos grupos que fueron excluidos del proceso de elaboración del conocimiento escolar. Esta investigación tiene como objetivo general evaluar la política de educación especial desde una perspectiva inclusiva, en los años iniciales de la enseñanza fundamental en Aquiraz, Estado de Ceará. Los siguientes objetivos específicos orientan la investigación: i) Analizar el contenido y contexto de la política de Educación Especial desde una perspectiva inclusiva, identificando los centros educativos que ofrecen salas de recursos y docentes de Servicios Educativos Especializados. II) Comprender la trayectoria de la política y las percepciones de los agentes institucionales en las experiencias del contexto de Educación Especial/inclusiva; III) Investigar la política de educación especial en su territorialidad y temporalidad, con vistas al fortalecimiento de la educación inclusiva en la red educativa de Aquiraz; La evaluación en profundidad constituye la perspectiva teórico-metodológica utilizada para seguir la trayectoria de investigación, teniendo en cuenta sus ejes evaluativos de análisis de contexto y contenido, trayectoria institucional y el espectro territorial y temporal. Se trata de una investigación cualitativa, en la que se buscó alcanzar los objetivos propuestos a través de la investigación bibliográfica y documental, con base en importantes autores en el área de la educación especial e inclusiva, como Mantoan (2003), Kassir (2011), Sassaki (2008), Silva (2011) entre otros, así como documentos oficiales como la Política Nacional de Educación Especial en una perspectiva inclusiva (2008), LDB (1996), Constitución Federal (1988) y documentos legales de carácter institucional en el ámbito del municipio de Aquiraz-Ceará, también se utilizaron entrevistas con los sujetos involucrados en la implementación. Con base en las respuestas recolectadas, los datos fueron organizados mediante análisis de contenido temático, según Bardin (2016), articulándose con el marco teórico, identificando las siguientes categorías: “Servicios Educativos Especializados en Aquiraz”; “Educación especial y aula regular”; “De la Educación Especial a la perspectiva inclusiva”. Se concluye que la política de Educación Especial de Aquiraz ha ampliado significativamente los servicios de atención especializada a estudiantes con discapacidad, siendo necesario mejorar para actuar de forma intersectorial. Se destaca la necesidad de invertir en formación permanente para todos los educadores, más práctica y específica a las necesidades enfrentadas en el ámbito escolar, promoviendo la construcción de una educación inclusiva.

Palabras clave: Educación Especial, Educación Inclusiva, evaluación en profundidad, políticas públicas, Educación Primaria.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Configuração acerca das perspectivas de avaliação tradicional e de avaliação contemporânea.....	60
Figura 2 – Mapa conceitual da Análise de conteúdo (Bardin,2016).....	67
Figura 3 – Mapa da Região Metropolitana de Fortaleza.....	75
Figura 4 – Trajetória dos marcos da Educação Especial em Aquiraz.....	87
Figura 5 – Mapa da Divisão político-administrativa de Aquiraz-CE.....	89
Figura 6 – Número de matrículas por etapas de ensino, na rede pública municipal de Aquiraz, conforme os dados do Censo Escolar, em 2023.....	92
Figura 7 – Infraestrutura da escola Primeira Capital.....	96
Figura 8 – Divisão territorial das salas de Recursos multifuncionais no Município de Aquiraz.....	106

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 – Evolução da matrícula por rede de ensino - Educação Especial (2014-2023).....	86
Gráfico 2 – Escolas públicas municipais por localização.....	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Definição do conceito de deficiência intelectual e doença mental.....	27
Quadro 2 –	Programas de fomento às Políticas de Educação Inclusiva.....	38
Quadro 3 –	Educação Especial x Educação Especial na perspectiva inclusiva.....	48
Quadro 4 –	Objetivos da pesquisa avaliativa.....	62
Quadro 5 –	Sujeitos participantes da pesquisa de campo.....	64
Quadro 6 –	As etapas da pesquisa avaliativa.....	65
Quadro 7 –	Políticas de Educação destinadas às pessoas com deficiência.....	70
Quadro 8 –	Quadro comparativo de matrículas na educação básica.....	74
Quadro 9 –	Escolas x salas de AEE x Matrículas da Educação Especial.....	93
Quadro 10 –	Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas de Aquiraz-CE.....	97
Quadro 11 –	Síntese dos dados da Educação especial em Aquiraz-Ce.....	105
Quadro 12 –	Quantitativo de alunos por deficiência na rede de ensino em 2024.....	105
Quadro 13 –	Escolas com salas de atendimento psicopedagógico para alunos com transtornos ou dificuldades de aprendizagem.....	117
Quadro 14 –	Atendimento do núcleo (NAPE) para o serviço de Psicopedagogia.....	118

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Divisão do Município.....	76
--------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACD	Associação De Assistência À Criança Deficiente
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação De Pais E Amigos Dos Excepcionais
BPC	Benefício De Prestação Continuada
CAA	Comunicação Alternativa
CAPS	Centro De Atenção Psicossocial
CEIS	Centro De Educação Infantil
CDPD	Convenção Dos Direitos Das Pessoas Com Deficiência
CME	Conselho Municipal De Educação
CMEA	Conselho Municipal De Educação De Aquiraz
CENESP	Centro Nacional De Educação Especial
CF/88	Constituição Federal De 1988
CNCA	Campanha Nacional Da Criança Alfabetizada.
CREAECE	Centro De Referência Atendimento Especializado Do Ceará
CONADE	Conselho Nacional Dos Direitos Da Pessoa Com Deficiência
DIA	Departamento De Inclusão De Aquiraz
ECA	Estatuto Da Criança E Do Adolescente
FNDE	Fundo Nacional De Desenvolvimento Da Educação
FUNDEB	Fundo De Manutenção E Desenvolvimento Da Educação Básica E De Valorização Dos Profissionais Da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística
IDEB	Índice De Desenvolvimento Da Educação Básica
IDH	Índice De Desenvolvimento Humano.
ICES	Instituto Cearense De Estudante Com Deficiência
INEP	Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPECE	Instituto De Pesquisa E Estratégia Econômica Do Ceará.
LDBEN	Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional
LBI	Lei Brasileira De Inclusão
MAPP	Mestrado Profissional Em Avaliação De Políticas Públicas
MEC	Ministério Da Educação
NAAH/S	Núcleos De Atividade Das Altas Habilidades/Superdotação
NAPE	Núcleo De Atendimento Pedagógico

ONU	Organização Das Nações Unidas
PAIC	Programa De Alfabetização Na Idade Certa.
PCD'S	Pessoa Com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto Na Escola
PDE	Plano De Desenvolvimento Da Educação
PDE	Escola Plano De Desenvolvimento Da Escola
PNAD	Pesquisa Nacional Por Amostra De Domicílios
PNE	Plano Nacional De Educação
PNEDH	Plano Nacional De Educação Em Direitos Humanos.
PNEE	Política Nacional De Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva
PSF	Programa Saúde Da Família
SAEFA	Sistema De Avaliação Ensino Fundamental De Aquiraz
SEB/MEC	Secretaria De Educação Básica Do Ministério Da Educação
SECADI	Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade E Inclusão Continuada, Alfabetização, Diversidade E Inclusão
SEDUC	Secretaria Da Educação Do Estado Do Ceará
SEESP	Secretaria De Educação Especial
SENEB	Secretaria Nacional De Educação Básica
SRM	Sala De Recursos Multifuncionais
STF	Supremo Tribunal Federal
TDAH	Transtorno Do Déficit De Atenção Com Hiperatividade
TDA	Transtorno Do Déficit De Atenção.
TGD	Transtornos Globais Do Desenvolvimento.
TEA	Transtorno Do Espectro Autista.
UNESCO	Organização Das Nações Unidas Para A Educação, A Ciência E A Cultura
UNICEF	Fundo Das Nações Unidas Para A Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	VETOR TEÓRICO DA PESQUISA AVALIATIVA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA UMA OPÇÃO POLÍTICA.....	20
2.1	Educação Especial: Da exclusão à inclusão como decisão político pedagógica.....	20
2.2	Terminologias e conceitos do campo da Educação Especial.....	26
2.3	Políticas Públicas: A tomada de decisão para promoção da inclusão escolar	30
2.3.1	<i>A jornada para compreender o passado e iluminar o presente e o futuro da política de inclusão.....</i>	30
2.4	A Perspectiva inclusiva da Educação Especial: Não deixar ninguém para trás e aprender no coletivo.....	45
2.4.1	<i>A colaboração como catalisador da Educação inclusiva efetiva.....</i>	54
3	TECENDO OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO.....	56
3.1	Políticas Públicas: O sentido de avaliar.....	56
3.2	A Perspectiva da avaliação em profundidade no campo das políticas públicas.....	58
3.3	Em busca de elementos para apreender o real em suas múltiplas determinações: a pesquisa avaliativa e a avaliação em profundidade como fio condutor.....	64
3.4	Para além da aparência: o que revelam os dados empíricos, os documentos oficiais, os discursos dos sujeitos?.....	66
4	A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM AQUIRAZ-CE: UMA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE.....	69
4.1	A Educação Especial no contexto brasileiro: entre avanços legais e necessidades urgentes para a consolidação da perspectiva inclusiva.....	69
4.2	A Educação Especial no Ceará em sintonia com o cenário nacional: adentrando no cenário estadual.....	73
4.2.1	<i>A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO AQUIRAZ-CE: descortinando intenções e realidades do contexto local</i>	75

4.2.2	<i>Avaliando o conteúdo da política da Educação de Aquiraz: tecendo redes para um futuro inclusivo.....</i>	78
4.2.3	<i>A trajetória da Educação Especial e inclusiva na Educação em Aquiraz-CE.....</i>	81
4.2.4	<i>Política de Educação Especial e inclusiva de Município de Aquiraz: configuração territorial e temporal.....</i>	88
4.2.5	<i>Cores e Saberes: A rede de Ensino de Aquiraz-CE.....</i>	90
4.3	A pesquisa de campo e o conteúdo da política: a Educação Especial/Inclusiva na Escola Municipal Primeira Capital.....	95
4.3.1	<i>O Atendimento Educacional Especializado em Aquiraz-Ce: dimensão do conteúdo da política.....</i>	97
4.3.2	<i>Da Educação Especial à Educação Inclusiva: Um estudo avaliativo do conteúdo da política.....</i>	108
4.3.3	<i>Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado: uma inovação local.....</i>	114
4.3.4	<i>A Educação Especial e Sala de Aula Comum: a conexão do conteúdo da política de Educação Especial/inclusiva.....</i>	119
5	CONSIDERAÇÕES QUE EMERGEM DA PESQUISA AVALIATIVA NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA.....	127
	REFERÊNCIAS.....	132
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	143
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	145

1. INTRODUÇÃO

A política de Educação Especial com perspectiva inclusiva é a temática central deste trabalho. Durante décadas, as pessoas com deficiências, transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação, dentre outros grupos minoritários, foram marginalizadas e segregadas dos processos de escolarização. Incontestavelmente, na atualidade, a Educação constitui um direito adquirido, fruto de um movimento dialético na sociedade com fortes movimentos sociais que defende uma Educação libertadora e emancipatória. Mas, de fato, essa temática ainda envolve fortes embates políticos e pedagógicos para dar conta de prestar um serviço de qualidade para todos os estudantes.

O cenário conflituoso da Educação Inclusiva dialoga historicamente com movimentos internacionais que questionam as bases da Educação Especial, expressos, por exemplo, na Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Conectados com as discussões que aconteciam no mundo, em 2006, a Secretaria de Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça brasileiros elaboraram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que “incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade” (BRASIL, 2007, p. 11). Ao incorporar os princípios da inclusão e dos direitos humanos na educação, o plano (PNEDH) orientou o desenvolvimento de políticas e legislações mais específicas sobre a educação especial na perspectiva inclusiva nos anos seguintes.

A Educação Especial permeia todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, compreendendo a oferta de recursos e serviços especializados complementares ao ensino regular para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/ou superdotação. (Brasil, 2009).

Diante da nova perspectiva da Educação especial e das demandas apresentadas à Educação contemporânea, a implementação da política envolve as dimensões sociais, históricas e políticas, a serem consideradas para o alcance dos objetivos propostos. Nesse sentido, delimita-se como objeto desse estudo avaliar a política de Educação Especial/Inclusiva no município de Aquiraz-Ceará.

No Brasil há 18,6 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. No que se refere à Educação especial/inclusiva, os dados do Censo Escolar 2023, registram haver 47,3

milhões de estudantes, considerando todas as etapas educacionais, distribuídos em 178,5 mil escolas. Em 2023, as matrículas da Educação Especial chegaram a 1,8 milhão de estudantes. Os dados revelam ter havido um crescimento de 41,6% nas matrículas de alunos da Educação Especial entre 2019 e 2023, representando um avanço significativo de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, em todas as etapas da Educação Básica.

A maior concentração de matrículas está no Ensino Fundamental, com 62,90% das matrículas totalizando 1.114.230 (Um milhão, cento e quatorze mil e duzentos e trinta) de estudantes com deficiência nas classes comuns de ensino. Tais dados demonstram que 95% dos estudantes público-alvo da Educação Especial estão matriculados nas classes comuns. Esse avanço no acesso à Educação escolar pressupõe ordenamento de diversos eixos da estrutura organizacional dos sistemas de ensino para que as práticas historicamente utilizadas não se reconstruam na escola regular (Fonte: Inep/Censo Escolar 2023).

Estudos realizados por (Bueno, 1999a; Carneiro, 1999; Magalhães, 1999; Glat, 2000; Glat; Nogueira, 2002 E 2003; Ferreira; Glat; Ferreira; Oliveira; Senna, 2003; Braun; Sodré; Pletsch, 2003; Glat; Pletsch, 2004; Pletsch, 2005; Glat; Pletsch, Oliveira; Antunes, 2006; Pletsch, 2006) acerca da realidade da Educação Inclusiva em alguns municípios do Brasil, apontam a necessidade de políticas públicas robustas de formação continuada para professores. A ausência ou insuficiência dessas ações tem se revelado uma das barreiras para que a educação seja de fato inclusiva. Ora, a formação continuada é considerada essencial para que os professores adquiram as competências necessárias para atender às necessidades de todos os alunos, tanto aqueles com deficiência quanto aqueles sem deficiência. (Afonso, 2012).

A Educação Especial vem sendo abordada a partir de diversos paradigmas orientadores de diferentes legislações e concepções, desde a exclusão, segregação, inclusão até a emergente Educação Inclusiva. Em função do amadurecimento dos debates e da correlação de forças em cada formação social, estes paradigmas mudam, sem, contudo, deixarem de existir nos discursos silenciosos da inclusão. Essa realidade torna complexa a concretização da educação inclusiva. Como afirma Mantoan (2015, p. 21), “[...] os velhos paradigmas da modernidade continuam sendo contestados, e o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, mais do que nunca, passa por uma reinterpretação”. É importante reafirmar que a promoção da educação inclusiva exige mudanças culturais e sociais na estrutura, percepção e atitudes de todos da sociedade.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

vem consolidar as legislações e ações voltadas para a educação Especial/Inclusiva e tem por objetivo assegurar o acesso, a permanência, o atendimento educacional especializado e a educação especial de forma transversal em todos os níveis, etapas e modalidades para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). A PNEEPEI orienta e viabiliza mecanismos e estratégias para atender alunos com deficiência em escolas regulares, recomendando a construção de sistemas inclusivos que promovam educação para todos.

O conjunto das políticas e leis estabelecem normativas para a inclusão educacional no Brasil, na perspectiva de construir uma educação equitativa e acessível. De fato, a existência desses dispositivos legais que fundamentam o direito à Educação para todos, são essenciais na conquista do direito. Todavia, por si só, não implica em consecução do direito à educação de qualidade, inclusiva e equitativa. O “chão da escola” ainda mostra muitos entraves na garantia de uma aprendizagem efetiva, de um currículo acessível, de práticas pedagógicas que permitam a participação efetiva. Conhecer como se desenvolvem essas políticas, no cotidiano de seus territórios, pode vir a ser o caminho para a proposição de transformação na cultura escolar.

A motivação para o estudo desse objeto se deu a partir da relação de proximidade da pesquisadora com os labirintos da inclusão escolar. A experiência da pesquisadora na Educação é marcada pela atuação inicial como cuidadora de uma criança “especial” da turma de educação infantil, cujo olhar expressava um profundo desejo de conhecer e aprender sobre o mundo, mas as barreiras que se somavam no ambiente educacional pareciam ultrapassar os muros da escola. A partir dessa experiência todas as oportunidades de estudos foram direcionadas em busca de compreender melhor como contribuir com processos de escolarização desse público no ambiente escolar. A vivência da pesquisadora no cotidiano da escola, deixa cada vez mais evidente os desafios comuns no contexto escolar, especialmente, diante da emergente proposta de educação inclusiva e, ao mesmo tempo, tão necessária para garantir Educação para todos.

O olhar de docente num espaço coletivo com tamanha neurodiversidade e sua inquietação pelos processos enviesados e permeados por discursos genéricos, torna necessário para a pesquisadora buscar conhecimentos capazes de contribuir para nova demanda da inclusão com qualidade, onde as singularidades possam ser alcançadas no espaço coletivo, a aprendizagem seja o foco do processo educativo para todos sem as perspectivas de aluno com ou sem deficiência, classes sociais, gênero, raça, etnia, contexto histórico, social, cultural ou

econômico, apenas entendido na perspectiva do direito e da capacidade de aprender de cada aluno.

Nesse sentido, a pesquisa parte da inquietação acerca de como incluir efetivamente os estudantes público-alvo da Educação Especial no processo de aprendizagem centrando-se, em particular, nas políticas públicas de Educação especial e inclusiva do município de Aquiraz-Ceará, para investigar como esta política se materializa no âmbito do ensino fundamental, de anos iniciais da rede de ensino.

Considerando a Educação especial /Inclusiva como uma política pública de contexto nacional que viabiliza a consecução do direito à Educação, pesquisar sobre esta política pública de inclusão no contexto municipal contribui para a produção de conhecimento científico sobre um tema relevante e complexo. Ela permite analisar as particularidades locais, comparar diferentes realidades e desenvolver teorias e metodologias mais adequadas ao contexto brasileiro.

Para uma análise das práticas locais é de extrema relevância a pesquisa em sua realidade específica do município para fornecer um panorama detalhado de como a política de inclusão está sendo implementada, seus desafios e possibilidades, ampliando o conhecimento acerca do objeto passíveis de permitir ajustes e aprimoramentos contínuos.

Diante da questão central desta pesquisa, definiu-se como objetivo geral avaliar a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, no ensino fundamental - anos iniciais, no município de Aquiraz-ce. Especificamente, elencaram-se três objetivos:

- i) Analisar o conteúdo e o contexto da política de Educação Especial na Perspectiva inclusiva, identificando as escolas que ofertam salas de recursos e professores do Atendimento Educacional Especializado.
- ii) Compreender a trajetória da política, observando as percepções dos agentes institucionais nas experiências do contexto da Educação Fundamental;
- iii) Investigar a política de educação especial no âmbito de sua territorialidade e temporalidade, com vista a fortalecer a educação inclusiva na rede de ensino de Aquiraz;

Metodologicamente esta pesquisa se caracteriza como de natureza qualitativa, na perspectiva da avaliação em profundidade que buscou utilizar uma combinação de estratégias

investigativas para compreender a política de Educação especial/Inclusiva em Aquiraz.

Quanto aos procedimentos utilizados, foram escolhidos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo, que permitiu explorar as perspectivas de execução da política nas particularidades locais.

Para atender os objetivos propostos neste trabalho as técnicas utilizadas foram: levantamento bibliográfico; análise de documentos; entrevista semiestruturada.

A pesquisa de campo teve como lócus uma escola de Ensino Fundamental, anos iniciais, que possuía o maior número de alunos matriculados nessa etapa, incluindo alunos público-alvo da Educação Especial. A escola conta também com uma sala de recursos e Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de uma sala de atendimento para alunos neuro típicos (NAPE), estando localizada no distrito sede de Aquiraz. Esses equipamentos eram ferramentas destinadas ao atendimento de alunos da rede de ensino. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram os professores da sala comum e do AEE, profissionais do núcleo gestor da escola e técnicos da Secretaria de Educação de Aquiraz.

O presente trabalho compreende as seguintes seções:

A primeira seção, Introdução, na qual consta a contextualização da temática, motivações, relevância, objetivos de estudos e aspectos gerais da metodologia.

Na segunda seção onde é apresentada uma revisão bibliográfica acerca da Educação Especial constando reflexões sobre o percurso histórico e seus paradigmas pautados em autores relevantes no campo de estudo. Esse segmento compreende temas acerca das Políticas Públicas de Educação Especial e Inclusiva, os paradigmas que constituem a Educação Especial e os embates Políticos e pedagógicos que permeiam o campo da Educação Inclusiva.

Na terceira seção, apresenta-se o desenho da pesquisa, caminho metodológico, refletindo acerca da perspectiva da avaliação em profundidade proposta por Rodrigues (2008-2011). traçando o percurso metodológico, caracterização do universo da pesquisa e procedimentos de coleta e análise de dados com base na análise de conteúdo de Bardin (2016).

Na quarta seção, análise e discussão dos dados, trabalha-se densamente nos eixos constitutivos da avaliação em profundidade que fundamentam a pesquisa avaliativa, explorando a particularidade do município de Aquiraz. Discute-se as categorias provenientes do estudo em campo, fundamentadas nas bases teóricas da pesquisa e alinhadas ao eixo de análise do conteúdo da política de Educação Especial de Aquiraz, no sentido de melhor compreender a política no espaço da escola de ensino fundamental.

Por fim, são expostas as considerações oriundas do estudo avaliativo realizado para compreensão das políticas em seus territórios próprios, eivados de contradições, avanços, continuidades e/ ou rupturas.

2. BASE TEÓRICA DA PESQUISA AVALIATIVA: EDUCAÇÃO INCLUSIVA UMA OPÇÃO POLÍTICA

Nesta apresentação, mergulha-se na fundamentação teórica da Educação Inclusiva, um movimento transformador que redefine o próprio conceito de educação. Explora os principais conceitos e a evolução da terminologia que moldaram a luta por uma educação para todos, onde a participação ativa e o aprendizado são direitos inalienáveis, independentemente das diferenças individuais. Além disso, analisa-se a trajetória e o impacto das políticas públicas de inclusão escolar e, finalmente, apresenta a Educação Especial sob uma perspectiva inclusiva no Ensino Fundamental.

2.1 Educação Especial: da exclusão à inclusão como decisão político pedagógica

No Brasil a educação para as pessoas com deficiência é uma conquista recente, sendo fruto de lutas e mobilizações sociais para a garantia dos direitos fundamentais a este público, historicamente marginalizado dos sistemas de Educação. Para compreender o percurso transitório das formas de educação da pessoa com deficiência, é necessário olhar o contexto histórico das práticas educacionais de caráter segregacionista e integracionista desenvolvido de forma paralela ao sistema regular de ensino no período em que não havia entendimento de que seria possível escolarizar as pessoas que têm a condição de deficiência. As primeiras iniciativas que desencadearam a caminhada para a inclusão desse grupo nas escolas regulares se colocaram em oposição às práticas segregacionistas, então hegemônicas na nossa sociedade.

Conforme Silva (2012) e Fernandes (2011), as primeiras formas de educação dos “deficientes” se deu em um contexto de crescimento econômico no Brasil, por volta do século XVIII e início do século XIX, com fortes influências europeias. Naquele contexto, adotavam-se ideias de precursores profissionais da medicina que tinham uma visão pautada na ótica clínico-terapêutica das deficiências. Os sujeitos eram olhados a partir do que lhes “faltava” e, por conseguinte, eram percebidos como limitados e até incapazes. Alguns eram atendidos nas instituições totais, de forma precária e com perspectivas assistencialistas. Essa lógica servia a um contexto econômico do início da industrialização quando estes sujeitos eram dominados como mão de obra barata e disciplinada. Essas ações incipientes e fragmentadas foram influenciadas por precursores estrangeiros e baseadas em práticas já consolidadas em países norte-americanos e europeus, totalmente dissociadas do contexto brasileiro.

Conforme Meletti (2014), a Educação para as pessoas com deficiência iniciou-se principalmente em instituições privadas, de caráter filantrópico e com políticas voltadas para a formação de classes especiais nas instituições públicas. Conforme Kassir (2011), nesse período, havia uma necessidade de identificação e tratamento dos alunos “anormais”, fator que separava grupos, diferenciando os alunos “normais” dos “anormais”. Havia ainda uma preocupação com os alunos integrados nas escolas que não se beneficiam totalmente da educação proposta. Com a divisão desses grupos, formavam-se as salas homogêneas e as classes especiais para os excepcionais na escola pública.

Magalhães (2006) explica que a Educação Especial surgiu com intenção de amparar os estudantes que não se encaixavam nos métodos tradicionais de ensino. Ao mesmo tempo em que buscava educar, temia segregar ou discriminar aqueles que não atendiam o padrão de estudante ideal. Essa ambivalência em atender as necessidades individuais sem discriminar ou excluir o estudante do grupo constitui um desafio constante na Educação em todos os níveis e etapas de ensino. Professores e educadores ainda carecem de entendimento acerca dos processos de aprendizagem para considerar, na prática, os estudantes em suas singularidades, na maneira de aprenderem, posicionarem-se no mundo, usarem as diferentes linguagens e, assim, poderem realizar mediação diferenciada para cada estudante.

As classes especiais eram formadas por estudantes com “retardos mentais, deficientes sensoriais, e de linguagem, crianças com distúrbios de motricidade, orgânicos (classe D) e com desvios de comportamento (Classe E)”. Estes alunos recebiam tratamentos específicos, na tentativa de restaurá-los de acordo com suas necessidades, a partir de uma compreensão clínico-médica da deficiência, que pressupunha tratamento individualizado e medicalizado para ajustar o indivíduo ao padrão “normal” da sociedade. (Kassar, 2011).

No Brasil, em meados do século XIX, especificamente nas regiões Sul e Sudeste, havia uma maior concentração de instituições com vistas a atender esse público, com destaque para as Santas Casas de Misericórdias, os asilos, e as instituições especializadas como o Instituto Benjamin Constant, criado em 1854 e o Instituto dos Surdos-mudos, fundado em 1857. Ambos foram os pioneiros em atender as pessoas com deficiência e tiveram um papel fundamental na expansão na Educação Especial para esses grupos. Todavia, a concepção de deficiência centrava-se no indivíduo e buscava as causas da deficiência para promoção de correção e/ou adaptação, com práticas guiadas pela perspectiva da medicina clínica, ignorando o fator social como fonte de estigmatização e marginalização dessas pessoas no convívio em

sociedade. (Silva, 2012).

Aranha (2001) e Silva (2012) concordam que o período de institucionalização das pessoas com deficiência, foi marcado por fortes práticas de segregação, fundamentada na crença de que a deficiência era uma doença a necessitar de tratamento, medicalização e passível de “cura”. As ações voltadas a esse grupo social, mesmo diante de grandes desafios e limitações, a exemplo da falta de recursos, de profissionais qualificados e diante de uma pedagogia inadequada, somada com o preconceito e as discriminações presentes na sociedade, consistiam na única perspectiva de resposta às demandas educacionais.

Por muito tempo, o processo educativo dos estudantes com deficiência foi apenas uma alternativa de oferecer assistência ou atendimento clínico que expressavam cuidados e medicalização. O modelo de educação ofertado pelas institucionalizações passa a ser alvo de intensas críticas impulsionadas por lutas sociais em defesa dos direitos humanos, das minorias e da liberdade sexual. Paralelamente, as tensões crescentes nos sistemas político-econômicos, somadas aos elevados custos de manutenção dessas instituições e à necessidade de mão de obra produtiva, contribuíram para a desconstrução desse paradigma. A academia, por sua vez, passa a questionar os métodos educacionais utilizados nesses ambientes, buscando modelos humanizados. (Aranha, 2001).

Conforme Garcia (2016), o contexto dos anos 1980, os interesses sociais e políticos movimentavam um cenário de superação das condições políticas herdadas da ditadura civil-militar e clamavam para ampliar o debate público acerca da democratização da educação escolar, atribuindo à escola dimensões de aceitação da diversidade e reconhecimento das diferenças.

Os movimentos sociais ancorados nos discursos de uma escola democrática pressionavam por mudanças legislativas, que garantisse a inclusão social de todos, ampliando o acesso a espaços, recursos e oportunidades. Com as intensas pressões, as bases da Educação Especial começaram a ser formadas, travando-se lutas pela inserção dessas pessoas nas escolas regulares, pautando-se no paradigma da integração.

A partir das lutas e pressões da sociedade, abre-se a possibilidade de matricular pessoas com deficiência nas classes comuns de ensino do sistema regular educacional. Essa mudança de paradigma representou uma ruptura com o modelo anterior e uma busca por uma educação menos segregadora; entretanto, trouxe grandes desafios para o sistema educacional e para os profissionais. (Fernandes, 2011).

Conforme Rabelo (2009), no início, as instituições especializadas, como escolas especiais e centros de reabilitação, tinham como objetivo preparar as pessoas com deficiência para se integrarem à sociedade e às escolas regulares. Acreditava-se que o aluno com deficiência deveria se adaptar aos padrões da escola para ser aceito. No entanto, essa integração se mostrava limitada, pois, mesmo ao ingressarem nas escolas regulares, esses alunos eram frequentemente segregados em classes especiais ou permaneciam em instituições especializadas. A ênfase na adaptação do aluno e não na transformação da escola para receber a diversidade do seu público-alvo era manifesta.

Sanches e Teodoro (2006) explicam que o processo de integração adotava o conceito de “normalização” da deficiência, o que compreende ser possível o sujeito adaptar-se a desenvolver uma vida normal dentro de suas possibilidades, ocorrendo assim, uma transposição dos sujeitos para outros espaços coletivos de aprendizagem. Tal processo possibilitara-lhes o convívio com seus pares sem deficiência e oportunizar-lhe-ia novas experiências de aprendizagem no meio social. Contudo, a ação educativa ainda seria desenvolvida essencialmente pelos professores especializados, com foco na individualização.

Mantoan reflete acerca do paradigma da integração, considerando-o ainda segregador, porque, de fato, a inserção é parcial e elegível, no sentido de que aqueles sujeitos que não se adaptam continuam segregados (2003, p. 23). Nesse sentido, a autora afirma:

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprendizagem. Em suma, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências. (Mantoan, 2003).

Sasaki (2005) e Fernandes (2011) entendem que o período de integração foi de extrema importância para a configuração da Educação Especial, evidenciando caminhos para a concepção de serviços de educação para as pessoas em condição de deficiência e ainda favoreceu a formação de equipes de profissionais multidisciplinares que apoiassem os estudantes para se adaptarem às escolas comuns. No entanto, suas práticas foram incipientes para promover a inserção dos estudantes nas situações de aprendizagens, uma vez que, observava a deficiência como uma barreira para participação social e buscava métodos para preparar o aluno para ingressar na escola regular, e sua permanência se dava pela capacidade adaptativa e pelo seu progresso.

Em suma, havia uma legítima atenção para oportunizar às pessoas com deficiências a educação em contextos de igualdade social. Nos anos 1990, novos desdobramentos foram dando lugar ao surgimento do conceito de integração, nascendo assim o movimento de inclusão, que segundo Mantoan entende:

[...] A inclusão [como] produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que a identidade do aluno se revista de um novo significado. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito sem identidade fixada em modelos ideais permanentes, essenciais. (2005, p.39).

Com base nesta afirmação da Mantoan, entende-se que inclusão escolar requer uma reestruturação do sistema educacional, exigindo a reformulação de práticas e atitudes que reconheçam e valorizem a especificidade de cada estudante presente no contexto escolar. Essa mudança cultural e estrutural implica em repensar o papel da escola e do professor na formação dos discentes para garantir uma educação mais justa e democrática.

Magalhães (2006) alerta para o discurso “hegemônico” acerca da inclusão, e afirma ser preciso atentar-se, tanto no plano teórico quanto prático, para a necessidade de uma análise crítica, não bastando, para tanto, apenas defender a inclusão no discurso, sendo preciso observar como se concretiza na prática. Isso significa questionar se as escolas estão realmente preparadas para receber alunos com diferentes necessidades, se os professores têm a formação adequada, se o currículo é inclusivo e se a comunidade escolar como um todo está engajada nesse processo.

Potencializados pelos documentos internacionais com orientações tratadas na Declaração de Educação para Todos (Conferência Mundial da Educação para Todos, 1990) e na Declaração de Salamanca (1994) e demais legislações que evidenciam o princípio da igualdade e da equiparação de oportunidades na educação, amplia-se o movimento de integração ressignificando seus conceitos e práticas para a luta pela a inclusão escolar das pessoas com deficiências, a fim de que possam ser reconhecidas e valorizadas em suas diferenças no contexto da escola, para, desta forma, não somente integrarem os grupos, mas se tornarem parte do processo de ensino e aprendizagem. Para Mantoan a inclusão é:

produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que a identidade do aluno se revista de um novo significado. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito sem identidade fixada em modelos ideais permanentes, essenciais. (2003, p. 39).

Para Mantoan, para haver a inclusão é necessário prever mudanças estruturais,

quebra de barreiras atitudinais e comportamentais presentes na cultura escolar, exigindo a ressignificação das práticas pedagógicas e a eliminação das atitudes capacitistas no ambiente escolar. A inclusão não se limita à simples transferência de alunos e práticas para o sistema educacional regular ensino, ou apenas, garantir o direito de aprendizagem a todos os estudantes, mas faz um chamamento para a transformação da escola e dos seus atores nos contextos de ensino. Conforme Ferreira (2023), a expansão do movimento de Educação para todos que ancorou a necessidade de inclusão e a massificação do ensino levou a uma crise de paradigmas que acelerou a ruptura do modelo tradicional de escola, com suas propostas inflexíveis que não atendem a diversidade de estudantes. Para tanto, é necessário analisar a realidade e identificar as práticas que perpetuam a discriminação.

Para Sassaki (2005), a inclusão pressupõe o respeito às diferenças, a participação dos indivíduos independente de suas limitações, a valorização das potencialidades e considera a diversidade como fator enriquecedor para a aprendizagem. Afirmar, ainda, que para acontecer a verdadeira inclusão é necessária uma mudança de mentalidade na sociedade quanto ao entendimento da pessoa com a condição de deficiência e as limitações impostas pela sociedade que ignora a igualdade de direitos independentemente de classe e posição social, de gênero, de raça, de etnia, de habilidades, de crenças, com ou sem deficiência.

Santos (2020) afirma ainda que a educação numa perspectiva inclusiva deve promover o ensino colaborativo, fortalecendo as trocas de experiências e conhecimentos entre os estudantes, construindo um ambiente onde todos percebem-se parte do processo e construtores de suas aprendizagens. Apesar dos avanços, há uma necessidade contínua de esforços colaborativos entre as partes interessadas, desenvolvimento de novos métodos de ensino e avaliação contínua do sistema educacional para garantir um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo (Dalapicolla & Santos, 2024).

A trajetória da educação inclusiva é marcada por avanços e retrocessos observados nas várias etapas que a configuram. Em certa medida, vem fortalecendo a construção de uma educação para todos, nos termos da educação inclusiva, considerando que a diversidade e a equidade aparecem nas legislações e nos discursos, associadas às mudanças de atitudes e de mentalidade da população, constituindo aspectos necessários para transformar a sociedade em inclusiva. A próxima seção evidencia as terminologias que, culturalmente, identificam o indivíduo com deficiência no processo histórico e marcam a vida desse grupo estigmatizado no meio social.

2.2 Terminologias e conceitos do campo da Educação Especial

Ao longo da trajetória de vida, o uso de terminologias para identificar ou fazer referência a pessoas com deficiência tem sido objeto de discussão no campo científico, com o objetivo de apreender os significados, a circulação e suas implicações no meio social. A linguagem usada para referir-se às pessoas com deficiência pode causar reflexos indesejados de exclusão e estigmas que marginalizam e discriminam essas pessoas na sociedade. (Nepomuceno *et al.*, 2020).

Conforme Matos *et al* (2022), as diversas nomenclaturas utilizadas na construção histórica da garantia de direitos da pessoa com deficiência sofrem fortes influência das definições presentes no modelo médico, que percebe o sujeito como incapaz, dependente e carente de recursos para se adaptar. Na percepção fundamentada no modelo social, a deficiência é compreendida como proveniente de barreiras sociais e as pessoas com deficiência são consideradas como sujeitos que têm necessidades e direitos.

Nascimento & Magalhães (2023) explicam que o modelo médico trata a deficiência como uma doença, com foco nas características individuais do sujeito, com um problema biológico que necessita de tratamento médico. Essa ênfase na cura, com uma visão negativa, limitada e de responsabilidade apenas da pessoa, exclui a possibilidade de desenvolvimento das capacidades de qualquer ser humano, em seu processo natural de evolução e gera denominações que exprimem essa ideia de pessoas limitadas e doentes.

A visão medicalizada na Educação Especial tem origem no campo da Medicina, por meio da ação de profissionais que assumiram um papel central no atendimento às PCDs, evidenciando hegemonia desse campo do saber em detrimento do campo educacional e pedagógico. Nesse sentido, a deficiência foi conceituada como biológica, criando uma marca sobre as palavras “deficiência - doença - cura - tratamento”, naturalizando essa concepção e “normalizando” a deficiência que necessita ser diagnosticada e corrigida através de tratamento. A medicalização na educação especial consistiu em outro fator que contribuiu para esta perspectiva biomédica, ocasionando o entendimento de que deficiência e doença fossem o mesmo fenômeno. Assim, a expressão “doença mental” constitui-se em termo utilizado por longos anos para caracterizar os indivíduos que apresentavam a condição de deficiência intelectual. (Fernandes, 2011).

Para compreender melhor a influência da concepção médica propõe-se a diferenciação entre a concepção de deficiência e de doença, fundamentada nos estudos de

Fernandes (2011), que assevera que, inicialmente, há uma confusão entre esses conceitos. Essas definições não esclarecidas na linguagem da sociedade geram um olhar deturpado da pessoa com foco epidemiológico e contribui para a produção de estigmas rotuladores dessas pessoas.

Quadro 1 – Definição do conceito de deficiência intelectual e doença mental.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	DOENÇA MENTAL
“Deficiência mental, caracteriza-se pelo funcionamento intelectual significativamente inferior à média. Além disso, o sujeito pode apresentar limitações significativas em outras áreas como a comunicação, o autocuidado, as habilidades sociais e interpessoais, entre outros aspectos. Está relacionado ao coeficiente de inteligência (QI) mas também tem impacto significativo na vida familiar, acadêmica e social.” (Fernandes, 2011, p.48)	“Doença mental é relativa ao comportamento social dos sujeitos que apresentam variações qualitativas significativas em suas atitudes, e práticas em situações sociais, familiares, ocupacionais, e pessoais, tendo como base critérios valorativos normais para um estado completo de saúde mental”. “Doença Mental ou transtorno psíquico, envolve casos de neurose e psicose, ou seja, depressão, transtorno objetivo obsessivo compulsivo, transtorno bipolar e a esquizofrenia.” (Fernandes, 2011, p.49).

Fonte: Fernandes (2011).

A proeminência da Medicina sobre a Educação Especial permitiu a medicalização da deficiência em busca de cura, segregando os indivíduos em instituições consideradas apropriadas, desvalorizando suas potencialidades, desconsiderando a inclusão e a vida em sociedade, influenciando fortemente a forma como se enxerga a deficiência até os dias atuais. (Fernandes, 2011).

Os autores Kassar (2003), Silva (2012), Maciel (2020), Matos *et al* (2022) chamam a atenção para o fato de que a definição de termos para direcionar-se ao grupo social das PCDs sofre alterações ao passo que novos paradigmas emergem no contexto social e educacional, na perspectiva de construir uma sociedade inclusiva e equânime. Dentre as diversas terminologias destacam-se aquelas que designam as pessoas com deficiência como **inválidas, anormais, idiotas, retardados, incapacitados, deficientes, portadores de deficiência, excepcionais, pessoas com necessidades especiais, “especiais”** e, por fim, **pessoas com deficiência**. Quase todos esses termos estão em desuso devido a seu forte teor pejorativo, devendo-se assumir a terminologia pessoa com deficiência, nos termos da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

A terminologia de “Pessoa com Deficiência” foi estabelecida na Convenção da ONU Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência - *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* - CDPD (ONU, 2006), possuindo implicações sociais e políticas importantes. Esse

termo é muito utilizado no Brasil e adotado nos estudos de precursores relativos ao modelo social da deficiência, a exemplo de Colin Barnes, Len Barton e Michael Oliver, que trazem entendimentos distintos, mas que se integram nessa questão (Nepomuceno, 2020). Ainda de acordo com Nepomuceno:

A diversidade dos conceitos está relacionada ao paradigma teórico que o pesquisador possui. Ao se mudar o paradigma teórico, modifica-se o objeto de estudo e as estratégias metodológicas, e consequentemente a terminologia perpassa por essas questões...Se o paradigma teórico for o modelo social, o objeto de estudo torna-se os determinantes sociais que as pessoas com deficiência enfrentam e a estratégia metodológica utilizada será a adaptação e adequação da sociedade para a diminuição do preconceito e da opressão dessas pessoas, tendo como finalidade a inclusão das pessoas com deficiência. (Nepomuceno, 2020).

Nesse sentido, o termo usado para denominar as pessoas com deficiência estabelece consensos e define posicionamentos na cultura para promover a inclusão e a igualdade de direitos das pessoas com deficiência nos diferentes contextos da sociedade. Mas, pode ainda reforçar práticas segregadoras, medicalizadas e visões da pessoa com deficiência como incapaz.

Para definir o público-alvo da Educação Especial e Inclusiva, a denominação *pessoa com deficiência* oriunda da Convenção da ONU Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006), designa de forma respeitosa e inclusiva todas as maneiras de comunicação desse grupo social, no intuito de evitar estereótipos e preconceitos que estigmatizam ou marginalizam as pessoas que têm a condição de deficiência.

Conforme Maciel (2020), esse termo tem sido amplamente utilizado no Brasil e no mundo, para rechaçar o nome “portadores de deficiência” e dizer que essas pessoas não portam nenhuma deficiência e não querem ser assim denominadas. Sendo eliminada a palavra “portar”, pois a pessoa tem uma deficiência e não porta, por não poder abandonar a qualquer tempo. (Matos *et al*, 2022).

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) foi ratificada no Brasil, dando origem à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. O art. 2º da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), conceitua a pessoa com deficiência como aquela que possui:

[...] impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (ONU, 2006).

A definição “pessoa com deficiência” agrega valores à pessoa e reconhece suas singularidades trazendo relevância para o empoderamento e o “uso do poder pessoal para fazer escolhas, tomar decisões e assumir o controle da situação de cada um” (p.73) bem como para participar da sociedade para transformar e incluir todas as pessoas com e sem deficiência. (Maciel, 2020).

No entanto, na literatura, ainda há uma discussão acerca da nomenclatura a ser utilizada para nomear esse grupo social, pois a própria CDPD (ONU, 2006) considera “[...] pessoa com deficiência” uma expressão ainda em construção, haja vista que essa nomenclatura é proveniente de influência internacional associada ao modelo social britânico que origina o termo “*disabled people*”, o qual, se traduzido de forma literal, significa “pessoa deficiente” e essa expressão impulsiona um olhar pejorativo que classifica o sujeito como incapaz, suscitando o preconceito e a exclusão historicamente já enfrentada no Brasil. (Matos *et al*, 2020).

Maciel (2020) afirma: “Finalmente, do ano dois mil em diante há mais incidência de expressões como “deficientes”, “pessoas com deficiência”, “portadores de deficiência” e “pessoas com necessidades especiais” (p. 69). Essas nomenclaturas ainda adjetivam pessoas com foco na deficiência, e não no ser humano sujeito de direitos e oportunidades que independem de quaisquer experiências ou diferenças que carregam. Mas vêm sendo repensadas, pois a linguagem para comunicar algo relativo às pessoas que têm deficiência é de extrema importância para a construção da identidade e promoção da inclusão e do acesso a direitos. Ao longo do tempo, os termos utilizados vêm se modificando. Todavia, percebe-se que, em muitos casos, as mudanças terminológicas não implicam necessariamente em mudança de atitude e de ações.

Para Nepomuceno *et al*, (2020), o uso de uma linguagem mais inclusiva, que foca na pessoa, em suas potencialidades e menos em suas limitações é importante para evitar expressões capacitistas, que contribuem para a construção de uma imagem estereotipada e desumanizada dessas pessoas, além de fazer reconhecer que são indivíduos que têm sua autonomia e capacidade de tomar decisões sobre sua própria vida.

Diante do debate, há estudos apontados por Pereira (2008), Maciel (2022) e Nepomuceno *et al* (2022), acerca da terminologia “diversidade funcional” para se referir às diferenças funcionais, ou às pessoas que têm deficiência para enfatizar a pluralidade de capacidades e habilidades humanas, com a perspectiva de neutralizar denominações inadequadas e até mesmo pejorativas, que contribuem para a estigmatização e a exclusão social.

Conforme Pereira (2008), essa expressão “diversidade funcional” surgiu no Fórum de Vida Independente, na Espanha, em 2005 e tem por objetivo produzir uma nova concepção da deficiência e desconstruir os estereótipos negativos associados à deficiência, promovendo a inclusão e a valorização das diferenças. Maciel complementa enfatizando que:

[...] Em vista a deficiência baseada no modelo de direitos humanos (Palácios; Romañach, 2006) revela-se a necessidade de se acabarem com os paradoxos terminológicos presentes em expressões como eficiência e deficiência, e que sejam criados termos que denotam uma identidade “não negativa” do grupo em questão, sendo então sugeridos como principais expressões mulheres e homens com diversidade funcional e/ou pessoas com diversidade funcional. (Maciel, 2022).

Nesse sentido, um termo com conotação inclusiva e humanizada é ainda, uma lacuna que necessita de consenso para que possa provocar uma mudança cultural de mentalidade nas concepções de deficiência. Para que, desta forma, as pessoas possam se sentir mais respeitadas e acolhidas e novas ações em torno das políticas públicas e ações afirmativas sejam consolidadas para garantir o direito inerente a qualquer ser humano que convive em sociedade.

2.3 Políticas Públicas: A tomada de decisão para promoção da Inclusão Escolar

Nesta seção, embarcaremos em uma análise concisa, porém perspicaz, das políticas existentes, preparando o terreno para discussões transversais desse trabalho. Traçaremos a trajetória histórica dos marcos legais que moldaram a Educação Especial e Inclusiva no Brasil e os avanços mais recentes. Esta exploração nos conduzirá a reflexões profundas sobre a inclusão escolar, alinhando-a intrinsecamente ao direito fundamental à educação para todos. Nosso propósito é clarear o caminho evolutivo da legislação brasileira voltada à inclusão, desvendando não apenas as conquistas, mas também os desafios persistentes que permeiam o debate teórico e a realidade do ambiente escolar.

2.3.1 A jornada para compreender o passado e iluminar o presente e o futuro da política de inclusão.

No Brasil, os serviços de Educação Especial para pessoas com deficiência eram realizados em instituições especializadas divididas em classes econômicas de maior e menor poder aquisitivo. As instituições filantrópicas representadas pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), pela Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) e o

Instituto Pestalozzi, recebiam as crianças pobres e vulneráveis de baixa renda da sociedade e as instituições privadas serviam as pessoas de classes de mais abastadas, um modelo excludente, que perpetuava a ideia de que a pessoa com deficiência era incapaz de frequentar o ensino regular (Silva, 2012). As pessoas com deficiência, um grupo historicamente até exterminado depois marginalizado e excluído dos seus direitos e valores humanos na sociedade, e por um tempo irreparável, deturpados no sistema legal de Educação.

Kassar (2019) destaca que as décadas de 1970 e 1980 representaram um período de grande efervescência e mobilização para os educadores brasileiros que buscavam um sistema educacional mais democrático e inclusivo. A luta contra a ditadura e a defesa da redemocratização impulsionaram a criação de sindicatos e associações, fortaleceram a categoria e deram voz às suas demandas, que se mobilizaram para uma transformação da Educação onde os educadores se uniram para lutar por direitos sociais e por uma educação de qualidade para todos.

Magalhães (2010) analisa que nesse período o modelo de Educação para as pessoas com deficiência passou a encorajar a uma transformação significativa, impulsionada pela filosofia da Integração. Essa nova abordagem defendia que alunos com deficiência deveriam ser incluídos no sistema regular de ensino, desde que recebessem o suporte necessário para desenvolver suas capacidades.

A Resolução da Organização das Nações Unidas, (ONU) nº 2.542, Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975) tinha como objetivo convocar para o desenvolvimento de ações nacionais e internacionais que visavam assegurar os direitos da pessoa com deficiência. Fortalecida pela Resolução nº 3.752, que instituiu o Programa relativo às pessoas com deficiência (ONU, 1982), propôs-se a defender a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência e a melhoria das condições de vida para essa população, as influências internacionais, em destaque as ações da Organização da Nações Unidas (ONU) representam grandes decisões no projeto de Educação para todos no Brasil.

Em uma conjuntura política do processo de finalização da ditadura civil-militar (1964-1985) no país, por meio do Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) - primeiro órgão de Política Educacional para a área com ações voltadas aos deficientes visuais, auditivos, mentais, físicos, múltiplos; educandos com problemas de conduta e superdotados. A Educação Especial estava pautada no atendimento Educacional Especializado, arraigada no modelo assistencialista, não

percebendo um movimento de integração desse grupo no sistema de ensino geral do país (Silva, 2012).

Com o papel de orientar e facilitar o processo de integração das pessoas com deficiências, foi criada a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), pelo Decreto nº 93.481, de 1986. No mesmo período, instituiu-se a Portaria nº 69/1986/CENESP/MEC, reconhecendo a Educação Especial como parte integrante do sistema educacional de ensino, e definindo normas de apoio técnico e financeiro do ensino público ou particular do público da Educação Especial. Ainda em 1986, o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESPE) mantendo a função de criar estratégias para a implementação da Educação Especial. (Brasil, 1986).

Kassar & Rabelo (2011) afirmam que o CENESP por meio da portaria nº69/86 entendia a educação especial como parte integrante da Educação. Este órgão desempenhou um papel crucial na evolução da educação Especial no Brasil, contribuindo para a inserção da Educação Especial nas Secretarias de Educação e Cultura, fortalecendo, assim, a oferta de serviços públicos e promovendo a descentralização das ações, bem como a formação de profissionais e a formulação de políticas públicas na área de educação especial.

Na década de 1980, a Educação Especial tinha fortes influências do modelo médico- pedagógica que tratava dos “excepcionais” - terminologia comum à época, focando na reabilitação e na cura das deficiências, em vez de promover a inclusão e a valorização das diferenças. Então, a integração sem investimento em recursos, adaptações, acessibilidade e informações gerou exclusão das pessoas com deficiências. (Mendes, 2006).

Com a Constituição brasileira de 1988, que instituiu um Estado Democrático de Direito, assegurou-se a todos os direitos fundamentais como o direito à vida, à moradia, à alimentação, à saúde, à segurança e à educação. Nos seus artigos 205 e 206, institui a educação como um Direito de todos com base nos princípios de igualdade, acesso e permanência, nos seguintes termos: “[...] a educação como um Direito de todos e dever do Estado, da família e da sociedade, [visa] o pleno desenvolvimento da pessoa, e a escola e tem como obrigação atender a todos, seguindo os princípios de igualdade, acesso e permanência de aprender e ensinar” (Brasil, 1988). No âmbito da educação das pessoas com deficiência, indica-se, então, que esta deve acontecer preferencialmente na rede pública de ensino, por meio de ações implementadas continuamente, para ampliar os serviços da Educação Especial.

A década de 1990 representou um período de mudanças significativas para a

política educacional brasileira, com reflexos importantes na área da Educação Especial. No cenário internacional, o Brasil participou da Convenção da Organização das Nações Unidas, na Tailândia, em 1990. Esse evento foi um marco ao afirmar que os estados membros devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino. A declaração internacional ressignificou o direito à educação para os estudantes com deficiência, garantindo-lhes frequentar as aulas em escolas regulares e aprender em conjunto com os demais alunos. A partir dessa convenção, o Brasil, assim como outros países, passou a repensar suas políticas e práticas educacionais, buscando a construção de um sistema inclusivo.

Neste movimento, foi promulgada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, agregada a um plano de ação, que visava satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos os estudantes. Os países membros assumiram o compromisso de promover a universalização do acesso à educação e a igualdade de oportunidades a todos os indivíduos. O artigo III é taxativo, compreendendo que “A educação básica deve ser proporcionada a *todas* as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades”. (Unesco, 1990).

A Declaração de Salamanca (1994), na Espanha, veio corroborar com a Política de Educação para todos. Em seus primeiros enunciados contempla aspectos essenciais para fundamentar a educação inclusiva, afirmando que a educação é um direito fundamental da criança, sendo necessário oferecer oportunidades para desenvolver e preservar o “nível de aprendizagem adequado”. Igualmente, considera cada criança como um ser único em suas necessidades, nos seguintes termos: “Toda criança possui interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” e ademais que a “pedagogia deve ser centrada na criança”. Com isso, evidencia que o ser humano tem singularidades que devem ser reconhecidas e experienciadas no processo de ensino e aprendizagem, voltando seu olhar para cada criança que mutuamente diferencia-se em suas necessidades e potencialidades, a demandar um olhar individualizado, no processo de ensino para que todos aprendam. (MEC, 1994).

Para Kassar, Rebelo e Oliveira (2019), a centralidade da política brasileira nos anos 1990, situava-se no compromisso reiterado com a universalização da Educação, entendida como direito essencial e instrumento de redução das desigualdades sociais deveras agravadas no país.

No campo da Educação Especial, os movimentos e discussões provocados pela Declaração de Direitos Humanos (1948), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990, Jomtien, Tailândia) e a Declaração de Salamanca (1994, Espanha) ampliaram a perspectiva inclusiva para a educação chamando a atenção para a diversidade que a escola contempla, e colocando a aprendizagem como objeto das Interrelações estabelecidas no contexto escolar, com suas semelhanças e diferenças. Neste sentido, cada escola deve adequar-se para atender cada criança em sua necessidade específica. Na Declaração de Salamanca (1994, Espanha) o aprendizado coletivo destaca-se como aspecto central da perspectiva inclusiva:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. (MEC, 1994).

De acordo com Mendes (2006) esses documentos inspiraram os debates e as ações em prol de uma educação mais justa e inclusiva, enfraquecendo os movimentos de integração e abrindo caminhos para a construção de escolas que valorizem as diferenças étnicas, sociais e culturais.

Retomando a trajetória nacional, em 1990, por meio do Decreto nº 99.678 foi extinto o SESPE (anterior CENESP). Com a reorganização do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Secretaria Nacional de Educação Básica deu continuidade aos serviços e ações da Educação Especial. Nesta mesma toada, a Lei 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) - passou a estabelecer garantias de proteção à criança e ao adolescente e a assegurar a oferta de atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, sempre que oportuno na rede regular de ensino.

Em 1996, o Governo de Fernando Henrique Cardoso, (1995-2002), foi marcado pelo início de importantes proposições e por um período de integração das pessoas com deficiência ao sistema regular de ensino. Foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, que apresenta em seu texto legal mudanças nos princípios, concepções e conceitos da Educação Especial. Define, em seu artigo 58, a Educação Especial como modalidade de ensino, tendo no sistema regular seu local de desenvolvimento, com todos e para todos os “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. A lei

de diretrizes e bases da educação (1996) assegura a organização curricular e pedagógica que atendam às necessidades educacionais de cada estudante estabelecendo a função do Estado no financiamento da Educação Especial. (LDBEN, 1996).

Em 1999, dois marcos legais são determinados: a criação de um órgão oficial, o Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência (Decreto nº 3.076/1999), o CONADE, considerado um órgão colegiado fundamental para discutir e definir políticas públicas para a inclusão da pessoa com deficiência. E, ainda, a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (Decreto nº 3.298/1999). Esse Decreto define medidas de acessibilidade em várias áreas, incluindo educação, saúde, trabalho e infraestrutura urbana para que esse público possa usufruir de seus direitos de forma integral. (Silva, 2012, p. 77).

Sob o impacto desses documentos oficiais notam-se grandes avanços nesse contexto histórico. A Educação Especial passa de um caráter segregacionista para o integracionista na busca da inclusão escolar. Todavia, são observados limites no tocante às estruturas e acessibilidade para o acolhimento dos estudantes com deficiência. Conforme Aranha (2001), a inclusão da Educação Especial nos sistemas educacionais, “caracteriza como um processo flexível, dinâmico e individualizado”. Assim, a depender de cada contexto, a inclusão adentra os espaços escolares. No entanto, são evidenciadas grandes barreiras que ainda perduram no movimento de inclusão escolar desde a concepção e o conceito de inclusão até o suporte e a operacionalização da inclusão de pessoas com deficiência sem a garantia de participação no processo educativo.

Pires (2006), ao refletir acerca da contradição inerente à sociedade, ressalta que sociedade que luta por direitos, respeito e valorização é a mesma que exclui e discrimina os sujeitos em suas diferenças provocando desigualdades sociais e segregação. No âmbito da mesma sociedade são travadas lutas para que todos sejam incluídos e ocorrem dinâmicas reprodutoras de desigualdades, que criam padrões e operacionalizam o “desejável” e reforçam a aceitação do “normal” e ao mesmo tempo consideram aquelas pessoas que não se assemelham “diferentes”. Os tidos como diferentes sujeitam-se a discriminação e exclusão. Neste ciclo geram-se grupos em que uns são beneficiados e outros são marginalizados, perpetuando as desigualdades sociais.

Garcia (2016) divide o período de desenvolvimento da Educação especial em duas gerações e designa a primeira geração aquela das políticas de inserção de alunos, por meio de um conjunto de estratégias de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com vistas a

oferecer suporte e recursos para o desenvolvimento de cada um. As políticas de segunda geração são implementadas a partir dos anos 2000, caracterizando-se pela inserção compulsória de alunos com deficiência em idade escolar no ensino regular. Essa mudança foi acompanhada por um programa específico de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que se tornaram o principal local de atendimento educacional especializado.

Kassar & Rabelo (2011) concordam com Garcia (2016) ao entenderem que há uma tendência de mudança de paradigma que começa a surgir no decorrer do governo de Luiz Inácio Lula Da Silva (2003-2006; 2007-2010) para um modelo de “Educação Inclusiva”, que preconiza a escolarização das pessoas com deficiência nas classes comuns da escola regular, tecendo um novo discurso para a elaboração das políticas de Educação inclusiva,

Em 2001, a Lei nº 10.172 define o Plano Nacional de Educação; este plano estabelece metas educacionais a serem cumpridas no âmbito federal, estadual e municipal. Ainda, incentiva a intersetorialidade entre os órgãos da saúde, previdência, assistência social e as organizações não governamentais para o alcance dos objetivos traçados. Entre os objetivos destaca-se a acessibilidade em prédios e transportes, a linguagem ofertada, os recursos e materiais adequados para os educandos com deficiência na rede pública de ensino.

Ainda neste ano, a Resolução nº 2/2001 do CNE institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em todas as etapas e modalidades, considerando uma reformulação no sistema de ensino para incluir os alunos e atender suas necessidades educacionais especiais.

Em 2002, um novo cenário estabelece a linguagem de Libras como forma de comunicação e expressão, por meio da Lei nº 10.436/2002. A acessibilidade havia chegado às escolas, por meio do Decreto nº 5.296/2004, proporcionando a adesão ao movimento de inclusão para os espaços comuns das escolas e diversificando o público daquele ambiente antes considerado homogêneo. Mas, os olhares e práticas ainda eram desafios a serem superados no contexto da inclusão escolar (Silva, 2012).

Em 2004, houve a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). Durante o governo Lula, a criação da SECADI foi uma iniciativa impulsionada pelas demandas dos movimentos sociais e pela visão do ministro Tarso Genro, com o objetivo de fomentar as políticas e ações de inclusão social e tornar os sistemas de ensino inclusivos e, desta forma, contribuir para reduzir as desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à

educação.

Em 2005, por meio do Decreto nº 5.626, a linguagem de Libras foi regulamentada na grade curricular dos cursos de Magistério, Pedagogia e Fonoaudiologia, visando a inclusão das pessoas surdas na escola regular. Ainda neste ano, em todos os Estados foram implantados os Núcleos, com foco no público de pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) e organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o Atendimento Educacional Especializado, como apoio às famílias e aos professores. Entretanto, muitos desafios foram encontrados; entre tantos, a falta de recursos financeiros e humanos, o que limitou o alcance e a efetividade dos núcleos em muitos locais. (Pavão, 2018).

No campo da inclusão, merece destaque a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006, promulgada pelas Nações Unidas (ONU), com a finalidade de proteger os direitos e a dignidade da pessoa com deficiência. Esse documento provoca no Brasil grandes mudanças, com a criação de legislações alinhadas aos princípios da educação inclusiva e com garantias à educação para todos. (ONU, 2006). Tais movimentos em torno da inclusão pelo mundo trouxe grandes contribuições para se formularem legislações com o objetivo de incluir a diversidade e a garantia de direitos fundamentais de pessoas com deficiência.

Segundo Kassar (2011) e Fernandes (2011), abria-se uma nova conjuntura ancorada em políticas e programas alinhados ao discurso de construção da “Educação inclusiva”, com impactos evidentes na transformação da Educação Especial. Essas iniciativas certamente representam um avanço significativo na garantia do direito à educação para todos, especialmente para aqueles com necessidades educacionais especiais. Segundo estudos de Kassar (2011) destacam-se os seguintes programas.

Quadro 2 – Programas de fomento às Políticas de Educação Inclusiva

Programa	Objetivo	Ano
Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	O objetivo é capacitar profissionais da educação gestores e educadores no âmbito estadual e municipal para que possam atuar promovendo uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva.	2003
Programa educação Inclusiva: Direito à Diversidade;	Tem objetivo de promover o desenvolvimento de políticas institucionais de acessibilidade às pessoas com deficiência no ensino superior, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação.	2005
Programa escola Acessível	O objetivo é adequar arquitetura ou estruturalmente das escolas para acolher as pessoas com deficiência.	2005
Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais	Tem o objetivo de apoiar os sistemas de ensino na implantação das SRM com materiais pedagógicos e de acessibilidade para promover o atendimento educacional especializado.	2007
Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC)	Visa garantir o acesso e a permanência na escola das pessoas com deficiência até 18 anos de idade.	2007
Programa Nacional de Professores para o Atendimento Educacional Especializado	A formação continuada de professores, prioritariamente na modalidade à distância, promovida pela Universidade Aberta do Brasil (UAB).	2007-2008

Fonte: Kassir (2011).

Esse conjunto de programas provenientes de políticas são frutos das lutas sociais pelo direito à educação para todos e se tornam tentativas para promover a inclusão e fazer da escola um espaço de encontro e aprendizagens, independente de gênero, raça, cor, idade, condição física, religião, crença, classe social, condição financeira, ou quaisquer outros tipos de atributo. No entanto, a Educação inclusiva depende de transformações que necessitam de colaboração, empenho e participação da sociedade.

Em 2008, a partir de um trabalho a múltiplas mãos, com envolvimento dos movimentos sociais pró-inclusão, delineia-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de garantir “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares[...]” (Brasil, 2008, p. 10). A Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva estabelece diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado para que esse ocorra de forma complementar ou suplementar, nas Salas de Recursos Multifuncionais.

A PNEEPEI define como pessoas com deficiência aquelas que têm limitações de carácter físico, mental, sensorial permanente e que, somados a obstáculos no ambiente, dificultam a igualdade de oportunidades na educação e na vida em sociedade (Brasil, 2008). No que se refere aos alunos com transtornos globais do desenvolvimento, a Política considera que estes são “[...] sujeitos que apresentam interações qualitativas nas interações sociais recíprocas e, na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo”. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndrome do espectro do autismo e psicose infantil. Quando se trata dos alunos com altas habilidades/superdotação, estes são conceituados como indivíduos que “demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas, intelectual acadêmica, liderança, psicomotora dentre outras, com grande criatividade, envolvimento e realização de tarefas em sua área de interesse” (Brasil, 2008, p.15). Doravante, a Educação Especial passa a ser uma forma de atendimento integrada ao ensino regular em todas as etapas e níveis do ensino, ofertando recursos e serviços e o atendimento educacional especializado para o educando com deficiência de maneira transversal a todos os níveis e etapas na escola de ensino regular.

Ainda, em 2009, através da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Esse documento norteador impulsionou a oferta de serviços especializados e inclusivos, contribuindo para a ampliação da educação inclusiva.

Em 2011, no Governo de Dilma Rousseff (2010-2014), as Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva seguiam em continuidade. Houve uma reestruturação ministerial que deu origem novamente à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que no ano seguinte, com a extinção da secretaria de Educação Especial, passou a vincular as políticas e programas da Educação Especial. A extinção da SEEPS, responsável pela formulação, implementação e monitoramento das políticas de Educação Especial, gerou insegurança e críticas.

Ferreira (2015) considera um retrocesso no processo de inclusão educacional e na garantia de igualdade e acesso das PCDs à educação comum, tendo em vista que somente a criação das SRM e a institucionalização do AEE não garantem a qualidade e a efetividade do atendimento educacional especializado. De fato, fatores como a formação dos profissionais, a disponibilidade de recursos e a articulação com o ensino regular são cruciais e podem variar

significativamente, com efeitos para o sucesso ou o retrocesso da perspectiva da educação inclusiva.

Os Decretos nº 7.611/11 e nº 7.612/11, que tratam da Educação Especial, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, com foco no atendimento do educando em seus aspectos pedagógico, subtrai a necessidade do laudo para garantia do AEE. O Plano Viver sem Limites teve por objetivo “promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações nas três esferas [pautados na] intersectorialidade das políticas de Educação, Saúde e assistência, no exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência” (Brasil, 2011b).

Caiado (2014) realiza uma pesquisa, com objetivo de analisar o impacto do Programa de Prestação Continuada (BPC) para as PCDS nas matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais os resultados mostram avanços significativos no acesso, mas a permanência, a participação e a aprendizagem eficaz desse grupo de estudantes na escola, ainda necessita de muito trabalho persistente que de fato, possa impactar na vida acadêmica de todos os estudantes. As discussões precisam ser aplainadas e guiadas em prol de esclarecer efetivamente, o real projeto que a sociedade deseja em torno da Educação Especial, o que implica em questionar quais valores e princípios para um projeto educação que possa promover uma transformação social a partir da participação e do aprendizado efetivo de todos os indivíduos.

Outro dispositivo fundamental que consolida o direito à educação inclusiva surgiu em 2012, com a promulgação da Lei nº 12.764, popularmente chamada de Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012). Esse documento trouxe um olhar para as crianças com autismo ao defender o direito, a proteção social, o acesso à educação, tratamentos e ampliar o acompanhamento especializado, com a proposta de buscar um diagnóstico precoce, que garanta atenção e estímulos eficazes no desenvolvimento do estudante.

Em 2014, o avanço nas legislações seguia em crescente, mas a Educação necessitava definir metas e caminhos para garantir qualidade, acesso e permanência. Para tanto, dá-se a reformulação do Plano Nacional de Educação, (PNE – Lei 13.005/2014), sendo colocada em destaque nesse trecho, a meta 4, que versa sobre a universalização para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, além do acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo,

de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Em 2015, um novo marco legal foi estabelecido visando a inclusão da pessoa com deficiência - a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) - conhecida nacionalmente como Estatuto da Pessoa com Deficiência. O Estatuto trata da igualdade e da não discriminação da pessoa com deficiência perante a sociedade. (Brasil, 2015). Para alcançar a garantia dos direitos das pessoas com deficiências e efetivar a política de sistemas educacionais inclusivos, esta lei regulamenta como crime atos de exclusão e discriminação, a exemplo da recusa de matrícula ou de dificuldades postas ao acesso de estudantes com deficiência à escola comum, da cobrança de valor adicional nas mensalidades e anuidades escolares devido à deficiência.

Para Serra (2017), a implementação da Lei Brasileira de Inclusão (2015) nas escolas pressupõe a discussão sobre a mediação e a avaliação da deficiência dos estudantes. Tal dimensão está presente no art. 2º, §1º “A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar [...]”. Consoante a LBI, a avaliação ocorrerá somente quando necessária, sendo facultada a exigência de um laudo que possa fornecer dados sobre a criança. O professor, seja do atendimento especializado ou da sala comum, pode buscar informações e estratégias passíveis de ajudar na elaboração do plano de desenvolvimento individual deste estudante. As práticas pedagógicas devem contemplar as necessidades específicas de cada aluno, sendo o Plano de Atendimento Educacional Especializado um importante norteador para a promoção da aprendizagem dos alunos que necessitam de atendimento especializado (Serra, 2017).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, como ficou conhecida a Lei Brasileira de Inclusão (2015), assegura um conjunto de recursos e serviços tidos como essenciais ao desenvolvimento da aprendizagem e ao exercício da cidadania, como a tecnologia assistiva, o fomento ao desenvolvimento científico e a acessibilidade. Tais ferramentas capazes de favorecer o acesso à comunicação e à inclusão social, devem ser disponibilizadas aos estudantes da Educação Especial ou àqueles que delas necessitem em todos os níveis e modalidades de ensino.

Em 2018, após uma década da implantação do PNEEPEI (2008), a grande conquista foi representada pela ampliação do acesso a escolas regulares. Com efeito, o Censo Escolar (2017) revela que 61,3% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência incluídos em turmas regulares de ensino fundamental, enquanto no ano de 2008, esse percentual era de apenas 31%

de estudantes públicos da educação especial incluídos em salas de aulas comuns. Rabelo e Kassar (2018) afirmam que o aumento das matrículas nas classes comuns é extremamente relevante e pode indicar o sucesso da Política de Educação Inclusiva, mas que é necessário compreender o contexto em que as ações da Política são implementadas e os aspectos que favorecem esse crescimento.

Autores como Ferreira (2015); Garcia (2014) tecem críticas aos rumos que a política de Educação Especial tem tomado nas últimas décadas, dadas as mudanças nas diretrizes e a ênfase no atendimento Educacional Especializado e na redefinição do público-alvo, com foco nas pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Persistem os desafios de sustentar o conhecimento hegemônico sobre a política, a centralidade na disponibilização de recursos e serviços, a ausência de discussões sobre proposta pedagógica capaz de guiar a implementação de uma educação inclusiva de qualidade.

O ano de 2020 foi marcado pelo negacionismo e o retorno da discussão de espaços segregados revogando os direitos das pessoas com deficiência, conduzidos pelo governo Bolsonaro que apresentava propostas de políticas que priorizam o fortalecimento de instituições especializadas que representam retrocesso social de segregação e isolamento do público-alvo da Educação Especial. Diante do cenário Pandêmico de Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas e iniciou-se um tempo de aulas remotas para todos os estudantes. Conforme a Resolução de CNE/CP nº 11/2020, assim foi orientado o ensino, e no que tange à Educação Especial destaca-se a seguinte orientação:

[...] Os sistemas educacionais devem garantir que os estudantes atendidos pela Educação Especial tenham acesso às atividades remotas e/ou às não presenciais, com especial atenção às condições de acesso aos meios e tecnologias de comunicação e informação, em permanente diálogo com a família, disponibilizando aos mesmos os apoios possíveis para que o atendimento escolar e do AEE ocorra de acordo com as especificidades de cada estudante. O público da Educação Especial alguns precisarão ser acompanhados de forma mais intensa, como numa “tutoria individual”, tanto no processo de escolarização, quanto nas atividades realizadas pela equipe do AEE[...] (Conselho Nacional de Educação, 2020).

O País estava sob um novo governo, de Jair Messias Bolsonaro, (2019-2022), cujo marco para a Educação Especial foi a promulgação da nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Acerca da nova Política houve muitas críticas de estudiosos da área, de Entidades Educacionais, pais, comunidades e precursores envolvidos com o tema. Tais críticas alertavam que o foco da Política estava no ensino especializado, com possibilidade de estudantes “portadores de deficiência” serem matriculados em classes e instituições separadas dos demais discentes. Esses elementos suscitam discussão a respeito do compromisso do Estado com a inclusão. A concepção de deficiência da nova Política evidenciava contradições com o Decreto nº 6.949/2009, que tem status de Emenda Constitucional e que torna a educação inclusiva um direito fundamental. Por isso, para Gallert et al (2022) a Política de 2020 representa um retrocesso na história de lutas e conquistas da Educação Especial.

Orrú (2020) avalia a Educação especial, naquele contexto, como sistema educacional que revela falhas e ainda marginaliza e exclui pessoas com deficiência, perpetuando práticas segregacionistas baseadas em um modelo médico da deficiência. Essa abordagem, ao invés de promover a inclusão, expõe a "ferida" da exclusão, tornando-a suscetível a diversas formas de discriminação e controle social.

Conforme Gallert et al, (2022), o Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu a Política Nacional de Educação Especial (PNEE-2020) por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6.590, considerando-a contrária à Constituição Federal. A principal razão para essa decisão foi o fato de o PNEE-2020 não priorizar a escola regular como o local mais adequado para a educação de estudantes com deficiência, indo contra o princípio constitucional da inclusão.

Em 2023, no contexto de transição de governo, em que o Presidente Lula toma posse pela 3ª vez, uma das principais ações foi a revogação do Decreto que viabiliza o PNEE 2020, e confirmando, assim, a luta coletiva das pessoas com deficiência e a resistência a ações de retrocesso.

Com o Decreto nº 11.793/2023, o governo reformula o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência - Novo Viver Sem Limite, compreendido como plano que pretende dar garantias e dignidade às pessoas com deficiência, suas famílias e comunidades no Brasil. O Plano prevê investimento em formação, infraestrutura, transporte, recursos de tecnologia assistiva e pedagógicos, num valor estimado em mais de R\$3 bilhões em quatro anos. (Brasil, 2023).

Ainda no referido ano, o MEC definiu uma Comissão Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que passa a se reunir com o Ministro da

Educação, Camilo Santana, para tratar da construção de políticas educacionais inclusivas. Nesta ocasião, o Ministro informou ser preciso garantir acesso a todos, garantindo a qualidade da aprendizagem, e ainda elucidou a importância da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC) para a elaboração de ações efetivas para a educação inclusiva. (MEC, 2023).

A ampliação do Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência - Novo Viver Sem Limite, visa fortalecer as ações da PNEEPEI (2008), demonstrando um compromisso com a promoção dos direitos humanos e da cidadania plena. Ainda, dispõe de uma plataforma chamada *Observatório do Novo Viver sem Limite*, que busca promover a gestão inclusiva e participativa, garantindo a transparência e o monitoramento das ações, além da comunicação articulada com as esferas federais, estaduais e municipais. (MEC, 2023).

Pela primeira vez, o Plano apresenta em textos legais, o termo capacitismo. No segundo eixo, "Enfrentamento ao capacitismo e a violência" destaca-se o objetivo de fortalecer ações para o enfrentamento ao capacitismo, e a quaisquer tipos de violência causados com base na interseccionalidade, seja institucional ou simbólica, que excluam, inviabilizem e discriminem as pessoas com deficiência. (MEC, 2023)

A análise aprofundada proposta por este estudo, em consonância com Rodrigues (2008), parte do princípio de que a compreensão da formulação de uma política pública exige a observação do seu contexto histórico, social, político e cultural mais amplo. Nesse sentido, a abordagem desse percurso revela-se fundamental para a compreensão das lutas, conquistas e perspectivas que permeiam esse campo, visando a construção de uma sociedade mais justa e igualável.

Dessarte, promover a educação inclusiva para a diversidade com escolas inclusivas, além da construção de propostas pedagógicas inclusivas e do arcabouço legal, exige corresponsabilidade entre o ensino comum e especial e todos os agentes que fazem a política na prática, em um movimento de transformação social proveniente de mudanças estruturais e de atitudes que respeitem e acolham às diferenças, com políticas intersetoriais de cunho econômico e social que ofereçam a dignidade da população com e sem deficiência.

2.4 A Perspectiva Inclusiva da Educação Especial: Não deixar ninguém para trás e aprender no coletivo.

A educação de estudantes público alvo da educação especial nas escolas regulares vem sendo garantida por diversas legislações que reconhecem a educação como um direito, público e subjetivo para todos (Brasil, 1988) sinalizando que os sistemas de ensino devem promover estratégias políticas e pedagógicas que permitam a esses educandos apropriarem-se dos conhecimentos curriculares necessários ao seu desenvolvimento, considerando ainda, suas experiências como importantes elos para serem atendidos em suas necessidades específicas de aprendizagem (Brasil, 2008).

Nesse sentido é importante compreender a Educação Especial como uma modalidade de ensino, que percorre toda etapas e níveis da Educação escolar e traz a Perspectiva Inclusiva como concepção teórico-política a colocar o ensino como direito de todos os alunos, no sentido de construir o ambiente da escola mais comunitário, de modo que todos tenham o seu lugar a partir de suas características específicas em uma relação cuidado e interdependência com o outro.

Kassar (2006); Mazzotta (2009); Silva (2012) e Michels (2017) consideram que, por um longo período, a educação da pessoa com deficiência foi desenvolvida em diversos espaços como escolas e classes especiais, salas de recursos e apoio, além de instituições especializadas e de acolhimento, com um atendimento que nem sempre teve caráter educativo, apresentando-se, em grande parte da trajetória, como assistencialista e/ ou clínico. Todavia, estimam que conquistas obtidas pelos movimentos sociais e trabalhadores dessas políticas educacionais levaram a Educação especial a distanciar-se do olhar patológico e do diagnóstico para integrar-se à Educação formal como um direito. Tal avanço tem sido essencial para a construção de estratégias para o desenvolvimento motor, cognitivo, social da diversidade de estudantes da escola regular.

Mantoan e Prieto (2006), Laplane (2004) e Oliveira (2004) defendem a transformação da escola e dos seus profissionais para que seja possível desenvolver ações inclusivas que valorizem o potencial de aprendizagem de cada indivíduo, independente de suas diferenças. Somente desta forma, pautando-se em nova abordagem a educação dos novos tempos, exige dos sistemas de ensino.

As mudanças educacionais presumem que seja transformada em primeira instância

é a cultura escolar, de fato, no ambiente da escola ainda reverberam atos de discriminação, violência, exclusão alimentados pelo despreparo dos profissionais da Educação que exaustivamente buscam prover com suas experiências pedagógicas estratégias que incluam todos os alunos, mas que não são suficientes porque a cultura é algo enraizado, cuja transformação exige mais do que conhecimento teórico, demanda mudanças políticas e na prática, implica em romper com crenças de atitudes cristalizadas e ainda exige humanização da Educação.

Nos aspectos concretos implicam em ampliação e melhoria da qualidade dos serviços, maiores aportes financeiros, valorização dos profissionais e formações continuadas significativas para os atores que implementam a política.

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001 institui diretrizes para a educação especial na educação básica, assegurando o acesso e a permanência, independentemente de suas necessidades, definida como uma modalidade transversal a todos níveis e etapas da educação básica. Tal resolução representou um importante marco na entrada dos estudantes públicos-alvo da educação especial na escola regular, ao indicar perspectivas de inclusão, igualdade de acesso e permanência para todos na educação.

O Decreto nº 6.571/2008 e a Resolução 04 de 2009 definem a educação especial como complementar ou suplementar ao ensino comum, assegurando a escolarização dos estudantes públicos da especial no sistema comum de ensino. A partir dos novos contornos dados à modalidade da Educação Especial, há um crescimento significativo do número de matrículas nas escolas regulares, em evidência na etapa do ensino fundamental, com esse “novo” público. Todavia, os desafios no processo de escolarização dos estudantes são ampliados e novas discussões emergem no campo da Educação básica.

O ensino fundamental compreende uma etapa da formação básica do indivíduo, de caráter público e obrigatório, que tem o objetivo “a formação básica do cidadão”, com frequência obrigatória para todas as crianças, inclusive para aquelas que necessitam de apoio pedagógico especializado durante a permanência na escola (BRASIL, 1996), o ensino fundamental ainda carece de avaliação acurada e de apoio no sentido de enfrentar as iniquidades entre as regiões e municípios do país.

Com relação aos dados de alunos da educação especial nesta etapa do ensino fundamental, este trabalho destaca, segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), que em 2023, estes somavam 1.114.230 estudantes. Analisando a pesquisa estatística,

ao observar a faixa etária de 4 a 17 anos da educação especial, constatou-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns vem aumentando gradativamente, passando de 94,2%, em 2022, para 95% em 2023. (INEP,2023).

Voltando-se para esses dados que estão citados na seção anterior, constata-se que o processo de inclusão dos educandos públicos-alvo da educação especial no sistema regular de ensino vem trilhando caminhos progressivos, com relação ao acesso. Todavia, o sistema ainda é carente de dados qualitativos sobre a permanência e a qualidade do ensino promovido, com o acesso às escolas. Ora, adentrar as salas de aulas não significa participação efetiva no processo de ensino. Somente com a garantia da participação efetiva na dinâmica do ensino se oportuniza aprendizagem significativa e pleno desenvolvimento dos educandos;

Diante do exposto, observa-se que vem se estabelecendo uma nova tendência para a educação especial, com a perspectiva de deixar de ser um sistema separado para se tornar parte do ensino regular. Essa mudança representa uma abordagem inclusiva, que apresenta como objetivo principal a eliminação das barreiras que impedem a participação plena de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, público-alvo da Educação Especial nos processos de ensino e aprendizagem.

As concepções de mudanças que presumem garantia de direito à educação para todos na escola comum. Entretanto, a qualidade da oferta da Educação ainda está em pauta, a necessitar de transformação do ambiente escolar tradicional em lugar de transgressão das diferenças, sem privilégio ou exclusão dos educandos partícipes no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Carvalho (2010, p. 160) afirma que:

Para incluir (inserir, colocar) um aluno com características diferenciadas numa turma dita comum, há necessidade de se criarem mecanismos que permitam, com sucesso, que ele se integre educacional, social e emocionalmente com seus colegas e professores e com os objetos do conhecimento e da cultura. Tarefa complexa sem dúvida, mas necessária e possível.

Mantoan e Prieto (2006) enfatizam que o ensino especial deve ser oferecido concomitantemente ao ensino comum, pois, se apresentado da forma tradicionalmente, antes do indivíduo frequentar a escola comum, se confunde com as práticas de integração que o preparavam para a entrada na escolar regular; se ofertado ao final da formação escolar exclui o direito da inclusão das pessoas com deficiência no ensino comum, sendo classificados como serviços da educação especial segregada que não atendem a diversidade dos educandos e fere um direito constitucional.

Em síntese, a Educação Especial constitui uma modalidade de ensino que transita em todos os níveis do ensino. Almeja-se que está se torne inclusiva, incorpore a perspectiva inclusiva para que todos os estudantes sem classificação, sejam parte do processo de aprendizagem. Nesse sentido, recorre-se ao Instituto Rodrigo Mendes que exemplifica as diferenças que a *perspectiva inclusiva* atribui à Educação Especial [grifo da autora].

Quadro 3 – Educação Especial x Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Educação Especial	Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
Substitui o ensino regular	Complementa ou suplementa o processo de escolarização em sala de aula.
Dinâmica independente, total ou parcialmente dissociada do ensino regular	Dinâmica dependente, totalmente articulada com o trabalho realizado em sala.
Restritiva e condicional. Somente os alunos considerados aptos para o ensino regular podem frequentá-lo	Incondicional e irrestrita. Garante o direito de todos à educação e à plena participação e aprendizagem
O referencial é o que se convencionou julgar como “típico” ou estatisticamente mais frequente	Parte do pressuposto de que a diferença é uma característica humana
Baseia-se no modelo médico de deficiência. Foca nos aspectos clínicos, ou seja, no diagnóstico	Baseia-se no modelo social de deficiência. Foca na articulação entre as características da pessoa e as barreiras à sua participação presentes no ambiente
Nem todos os estudantes conseguem se adaptar à escola. Nem todos correspondem ao padrão estabelecido por ela	A escola deve responder às necessidades e interesses de todos os alunos, sem exceção, partindo do pressuposto de que todas as pessoas aprendem
Estratégias pedagógicas diferentes para somente alguns estudantes	Diversificação de estratégias pedagógicas para todos

Fonte: Diversa.org.br

Com base no quadro compreende-se que a Educação especial na perspectiva inclusiva vem como suplementar ou complementar, com acesso incondicional e irrestrito, totalmente articulada ao ensino comum, valorizando a participação do educando, compreendendo a diferença como uma característica inerente à vida humana e promovendo práticas pedagógicas diversificadas para todos os educandos.

Nesse sentido, a escola se adapta para acolher as necessidades individuais de cada

um, com foco na eliminação das barreiras que podem dificultar o aprendizado. Com isso infere-se que a educação especial se torna um componente essencial da proposta pedagógica da escola, alinhada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) que desempenha um papel de extrema importância na oferta de recursos e serviços que contribuam para o desenvolvimento e participação do educando no processo de construção do conhecimento.

Desta forma, a Educação Especial ganha novos tripés que, alinhados, podem efetivar a inclusão com qualidade. No projeto Político Pedagógico que dá vida à comunidade escolar, munido de suas identidades, visão e propósito para com a educação dos seus estudantes, o Atendimento Especializado (AEE) pode consistir em um elo e colaboração entre os segmentos da escola, que reconhecem os estudantes e suas peculiaridades.

Deve nortear a atuação em benefício da identificação de estratégias para eliminar as barreiras existentes na comunicação, na estrutura, no pedagógico e conduzir à inclusão. Quando se observa a Educação Especial deixando de trabalhar de forma solitária e se adentra a escola, campo permeado pela diversidade de estudantes, famílias, educadores de diferentes áreas, gestores entre outros que se entrelaçam em prol do aprendizado, é possível vislumbrar mudanças na perspectiva da inclusão.

Para Mantoan (2006), a relação entre igualdade-diferença na escola, deve pautar o ajuste das práticas para atender os princípios inclusivos, evitando o entendimento de que todos são iguais, mas com foco na compreensão de que a inclusão é sustentada na igualdade de oportunidades e em mecanismos equitativos para o ensino-aprendizagem. Para o autor, a "inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que é rompida por formas segregadas de ensino especial e regular." (2006, pág. 16). Nesse sentido, a inclusão não ignora as diferenças, mas as utiliza como ponto de partida para construir um ambiente educacional mais justo.

Tratar desigualmente os desiguais não é uma contradição e sim uma estratégia para promover a igualdade de oportunidades e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas individualidades e necessidades específicas. Nesse contexto, uma corrente se fortalece no processo educativo na busca por transformar os sistemas de educação, em um sistema educacional inclusivo capaz de assegurar o direito de todos a aprenderem juntos.

As legislações acerca da inclusão, analisadas ao longo desta pesquisa, bem como o aumento progressivo do número de matrículas em escolas regulares confirmado nas pesquisas

censitárias e analisadas por autores como Rodrigues (2022); Paiva (2020); Laplane(2014) Hass (2017); Ribeiro (2023), em consonância às mudanças de paradigmas, refletem a dinâmica contraditória dos processos de inclusão escolar de alunos público da educação especial no ensino fundamental. Mas, segundo Bueno (2008) há um movimento mais amplo, que se direciona para a luta por uma educação inclusiva que evidencia perspectiva diferente. Para o autor, a inclusão escolar, como uma "proposição política em ação", constitui exatamente esse movimento dinâmico de acesso do público tradicionalmente excluído das salas de aulas comuns, independentemente de suas características ou necessidades, enquanto a educação inclusiva é definida como um "objetivo político a ser alcançado", consistindo em um sistema educacional que se mostra transformador da cultura, das políticas e das práticas para que todos sintam-se acolhidos, respeitados e valorizados no processo de ensino e aprendizagem. (Bueno, 2008).

Kassar (2011) afirma que o grande desafio contemporâneo na educação inclusiva reside na criação de uma modalidade de educação especial que efetivamente coopere com o ensino escolar de todas as crianças, sob uma ótica pedagogicamente abrangente, sem negligenciar as necessidades singulares de cada indivíduo. Para adentrar a seara da educação inclusiva é essencial refletir sobre aspectos apontados na Declaração de Salamanca:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades (Brasil, 1994, p.11-12).

Em consonância com as regulamentações constantes na Política Educacional, na educação especial na perspectiva inclusiva, observa-se a necessidade de cada escola perceber sua realidade social e seus determinantes para delinear suas formas de organização e reconhecer e valorizar a todos independente de etnia, credo, cor, origem, deficiência, ou gênero no processo de aprendizagem a proposição é fortalecida por Oliveira, (2004) quando argumenta que “Falar em uma educação inclusiva é, exatamente, tocar nesses aspectos nevrálgicos da organização, estrutura e funcionamento de todo o nosso sistema educacional” (p. 79-80) para estabelecer seus planos pedagógicos estratégicos, abertos, flexíveis e dinâmicos.

Magalhães (2016) considera o currículo escolar como uma ferramenta importante na promoção de transformação das práticas pedagógicas e no favorecimento da educação

inclusiva para estudantes público-alvo da educação especial na escola regular ao mesmo tempo, alerta para a excessividade em suas individualidades, o que pode segregar ou rotular os educandos dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Bueno (2008) corrobora ao afirmar que educação inclusiva se concretiza em cada escola por meio do Projeto Político Pedagógico e das práticas curriculares desenvolvidas. O Projeto Político Pedagógico é o documento que orienta as ações da escola e define as metas e estratégias para alcançar a educação inclusiva. As práticas curriculares, por sua vez, são as atividades e experiências de aprendizagem que os alunos vivenciam em sala de aula.

Conforme as Diretrizes Operacionais (2009), a institucionalização do AEE pressupõe sua definição e organização no Projeto Político Pedagógico da escola, em parceria com os professores da sala de aula comum, as famílias, os profissionais e os demais serviços de apoio ao público-alvo da educação especial.

O Atendimento Educacional Especializado constitui uma política pública fundamental para o fortalecimento e a implementação da Educação Especial na perspectiva inclusiva, atuando como um serviço de apoio nas escolas regulares destinado aos estudantes e professores no atendimento específico das necessidades do aluno, desenvolvendo atividades com objetivos e estratégias diferentes das aplicadas no ensino regular, mas em parceria com o ensino da sala de aula comum. O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos adaptados e materiais acessíveis que possibilitem aos estudantes participarem ativamente das atividades escolares, superar as barreiras e desenvolver o máximo potencial de aprendizagem e de autonomia. Conforme Baptista (2011), o trabalho realizado pelo professor do atendimento Educacional Especializado deve pautar-se em (p. 53):

[...] uma prática [...] que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser corrigido, mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento.

Influenciada por essa afirmação de Baptista (2011), entende-se que o trabalho do profissional do AEE, precisa superar o fazer da sala de aula e expandir-se para outros espaços da escola e da comunidade. Não se limitar às práticas isoladas, mas conectar diferentes atores, métodos, técnicas e recursos pedagógicos que desafiem as potencialidades máximas dos educandos.

Gomes *et al* (2016) apontam que:

[...] a educação inclusiva é exigente em seus propósitos. Trata-se de uma ideia poderosa e desafiadora defendida pelos que assumem o compromisso de disseminar e garantir a todos o direito à diferença, na igualdade de direitos, em um mundo povoado e habituado às diferenciações excludentes (p. 18).

Nesse sentido, é válido salientar que a escola constitui um espaço em que as diferenças se reconhecem e se integram. Mas, ao mesmo tempo, é comum a construção de diferenças que excluem. Na prática docente, atender as especificidades de cada aluno, ainda é processo em construção, a necessitar de conexão com os diferentes saberes para ampliar a articulação de ações e ter mais eficácia no atendimento das necessidades dos estudantes de forma integral. Araújo já suscita essa concepção (1998, p. 44) ao afirmar que:

[...] a escola precisa abandonar o modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto às relações interpessoais.

Transformar a escola em inclusiva implica em ressignificar as práticas pedagógicas na tentativa de encontrar melhores estratégias e metodologias para garantir a aprendizagem efetiva de todos. A educação especial requer práticas inclusivas na sala comum, no espaço do AEE e para além da sala de aula, de forma integrada, a envolver todos os colaboradores no processo educativo.

Por conseguinte, neste tópico, observa-se que diferentes conceitos perpassam a Educação das pessoas com deficiências, a inclusão diferencia-se da Educação inclusiva, a Educação Especial se insere numa perspectiva inclusiva, mas a intenção não é conceituar e ou definir cada paradigma, pois um deles, não retira a importância do outro, cada modelo representa lutas e mudanças, que agregam valores os quais ressignificados se complementam porque representam avanços, mas que podem indicar retrocessos.

O teor do estudo é refletir sobre a real necessidade da escola se tornar inclusiva, um lugar onde todos possam aprender e vivenciar experiências significativas que auxiliam cada educando na construção do conhecimento. Entende-se que a abordagem educacional da Pedagogia inovadora Freinetiana, coloca o educando no centro do processo de aprendizagem, valorizando a experiência, a autonomia, a cooperação e a expressão livre, constituindo um aporte deveras importante para se avançar na perspectiva da educação inclusiva.

Os eixos como o trabalho, a livre expressão, a autonomia e a cooperação, convergem para a formação de indivíduos críticos, criativos e participativos no aprendizado, afastando-se de particularizações que restringem o conhecimento do mundo e avançando nas

metodologias que favorecem a colaboração e o engajamento.

Transformar a educação tradicional em uma Educação inclusiva *para todos e com todos*, evidência desafios que existem no sistema educacional, desde os seus primórdios e não, apenas, com a inclusão do público-alvo da educação especial nas escolas regulares. De fato, tal perspectiva inclusiva defronta-se a um sistema arcaico que não priorizou a *Educação*, desde a formação de professores e agentes educacionais para exercer a função educativa e atender a diversidade de estudantes. Somente a partir das conquistas das políticas e legislações, novas diretrizes suscitaram a formação de professores, o que ainda está em processo no sistema educacional brasileiro.

A Lei nº 9.394/96 (LDB) estabelece que a formação de professores deve garantir a capacitação para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais. Por sua vez, a Resolução CNE/CP nº 2/2001 define as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, incluindo a formação de professores. O Decreto nº 7.611/2011 institui o Plano Nacional de Educação (PNE) que prevê a formação continuada de professores para a educação especial. Todavia, tratar conteúdos sobre as deficiências em formações de professores não garante que as práticas se modifiquem.

Para Pletsch (2009), apesar dos avanços na legislação e na produção de conhecimento acadêmico, ainda há desafios significativos na formação de professores para atender às necessidades da educação inclusiva. O investimento em políticas públicas educacionais direcionadas para práticas inclusivas, a adequação da formação de professores às novas exigências educacionais no sentido de que a escola comum, seja transformada em espaço-tempo de todos, onde a igualdade e a diferença se encontrem e se complementam são aspectos a merecerem ainda atenção por parte de todos os entes da federação, bem como do corpo de profissionais e demais sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Para Monteiro (2008), a implementação da educação inclusiva pode ser favorecida por ações como a qualificação dos professores, a redução de alunos nas turmas, a formação continuada e o trabalho em conjunto, o que requer uma mudança de concepção dos profissionais e a compreensão de que há um interdependências entre as áreas para a formação integral dos sujeitos, no sentido de que a formação compartilhada de saberes são passíveis de contribuir para direcionar as tomadas de decisões e melhorar a prática .

As concepções de educação inclusiva moldam a forma como os profissionais da educação enxergam a diversidade e as necessidades dos alunos com deficiência, e o modo como

proporcionam as oportunidades de aprendizagens para que todos possam participar e acessar o conhecimento. A colaboração entre os diferentes atores na educação é uma possibilidade de ampliar o conhecimento e discutir as soluções para efetivar a Educação de todos os alunos nas salas de aulas comuns com pertencimento e aprendizagem comunitária e efetiva.

2.4.1 A colaboração como catalisador da Educação inclusiva efetiva.

A Educação inclusiva é um paradigma que busca garantir o acesso e a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas características, necessidades ou condições. Nesse sentido a inclusão não se limita a entrada das pessoas com deficiência ou quaisquer necessidades educacionais específicas no ensino regular, mas a participação e as oportunidades de aprendizagens que são ofertadas a esses alunos e as mediações realizadas na interação e na relação ensino e aprendizagem. Para que essa inclusão seja verdadeiramente efetiva, superando a matrícula e promovendo o desenvolvimento integral de cada estudante, a colaboração emerge como um pilar que fortalece os processos de ensino e aprendizagem no ambiente da escola.

Mendes (2011) afirma que equipes colaborativas se desenvolvem melhor quando reúnem as competências dos diversos educadores, somando as habilidades que os tornam capazes de encontrar soluções para os problemas, criando uma interdependência positiva, o apoio mútuo e a responsabilidade compartilhada entre todos.

As demandas da escola inclusiva exigem a necessidade urgente de repensar as práticas escolares à luz da diversidade dos estudantes. Ao ampliar o acesso de todos à escola, a democratização da educação tenciona as instituições a se adaptarem a essa nova realidade e oferecer um ensino de qualidade para todos. A educação inclusiva preconiza a colaboração de diversos setores da sociedade, como família, comunidade, para que seja possível oferecer uma educação integral aos estudantes.

Gomes et al (2016) apontam que “[...] a inclusão é exigente em seus propósitos. Trata-se de uma ideia poderosa e desafiadora defendida pelos que assumem o compromisso de disseminar e garantir a todos o direito à diferença, na igualdade de direitos, em um mundo povoado e habituado às diferenciações excludentes (p. 18)”. Nesse sentido, é válido salientar que a escola é um espaço em que as diferenças se reconhecem e se integram, mas também é costume construir diferenças que excluem. Assim, na prática docente, atender a especificidade

de cada aluno e incluir, ainda é um processo em construção, que necessita de conexão com os diferentes saberes para ampliar a articulação de ações e ter mais eficácia no atendimento das necessidades dos estudantes com maior efetividade

Silva (2012) e Mendes (2011) concordam que o ensino colaborativo ou coensino é essencial para promoção da educação inclusiva, definido pelas autoras como o trabalho realizado em parceria entre o professores do Atendimento Educacional Especializado e o professor da sala comum, em que esses partilham o planejamento, aplicação de conteúdos, a prática de sala de aula e a avaliação com um único objetivo, melhorar o ambiente de aprendizagem e atender as necessidades dos alunos necessidades educacionais específicas no processo de escolarização. Os professores operam em parceria compartilhando conhecimentos e responsabilidades.

Glat (2018) defende que a transformação das práticas pedagógicas tradicionais para práticas inclusivas e efetivas começam a partir da autorreflexão dos educadores, onde os professores reflitam e mudem suas próprias percepções e atitudes, mudando o modo como o currículo é trabalhado, garantindo que todos os alunos sejam incluídos, participem ativamente e realmente aprendam.

A parceria entre professores do ensino regular e professores de apoio ou especialistas é o primeiro passo para desenvolver a colaboração no contexto da escola regular. Essa interação entre os profissionais permite a compreensão das especificidades de cada aluno e para a elaboração de intervenções pedagógicas mais eficazes no ensino e aprendizagem da diversidade dos alunos em sala de aula comum.

3. TECENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA AVALIATIVA

Nesta seção traçamos o desenho do caminho metodológico pelo qual esta pesquisa avaliativa perpassa, a perspectiva adotada se alinha a perspectiva de Avaliação em Profundidade que permite compreender profundamente os processos da política pública, os atores envolvidos e os múltiplos significados atribuídos ao ato de avaliar. Nesta apresentação, explica-se a jornada metodológica que explora os alicerces desta pesquisa

3.1 Políticas Públicas: O sentido de avaliar

As políticas públicas no Brasil se viabilizaram nos últimos 30 anos em virtude dos valores públicos e direitos sociais como dignidade da pessoa humana, justiça social, solidariedade, respeito à diversidade, entre outros que estão fundamentados na constituição, os quais garante compromisso e orienta a ação pública.

Gussi (2008) afirma que não se pode pensar a política como um elemento estático e uniforme, mas é necessário observar suas transformações e adaptações ao percorrer diferentes espaços institucionais e ao interagir com diversos grupos sociais.

Para Souza (2003), políticas públicas são:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele por meio do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão os resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (Souza, 2003, p. 13).

Carvalho (2011, p. 28) apresenta uma definição para as políticas públicas como “O conjunto de objetivos e intenções, que em termos de opções e prioridades, dão forma a um determinado programa de ação governamental, condicionando sua execução.”

Bucci (2006) destaca que as políticas públicas não são ações isoladas ou aleatórias, são:

Arranjos institucionais complexos, que se expressam em estratégias ou programas de ação governamental e resultam de processos juridicamente definidos para a realização de objetivos politicamente determinados, com o uso de meios à disposição do Estado.” (p. 36).

Por sua vez, Agum (2015) discute como sendo, “política pública a discussão e prática de ações relacionadas ao conteúdo, concreto ou simbólico, de decisões reconhecidas

como políticas; isto é, o campo de construção e atuação de decisões políticas.” (p. 16).

Nesse sentido, entende-se por políticas públicas o conjunto de decisões que são transformadas em ações que funcionam como ferramentas essenciais para o Estado intervir em diversos setores da vida social, buscando afetar as necessidades e anseios da população.

Quanto à avaliação de políticas públicas, é uma ação que permeia o campo da política desde sua implementação ou anterior, para acompanhar o processo de execução, monitorar, ajustar, intervir ou modificar em um processo contínuo de compreensão da política e seus deslocamentos nos contextos institucionais. Quando se trata de avaliação da política, refere-se ao desenho da política, que antes de ser colocada em ação, ganha forma em seu processo de construção.

A avaliação das políticas ou programas chegou ao Brasil diante da demanda de reforma do Estado, influenciada por modelos que buscavam a homogeneização do objeto, para compreender os seus objetivos estava sendo atingido, se não estiver, o que pode ser feito para melhorá-la, do ponto de vista da efetividade, eficácia e eficiência em uma lógica de custo-benefício que almeja resultados, tornando-se uma visão gerencialista da gestão de resultados das políticas públicas (Araújo, 2000).

Para Gussi (2015) essa abordagem positivista negligência os contextos socioculturais, simplifica a realidade dos sujeitos, o que não permite absorver as contradições e nuances presentes que são fundamentais para entender na implementação das políticas.

De acordo com Souza (2015, p. 131), “avaliação de políticas públicas evoca a ação de submeter a uma análise particular, um conjunto de programas e projetos institucionais, para verificar o alcance dos objetivos neles fixados”. Nesse sentido, a avaliação é um processo complexo e intencional de investigar as políticas implementadas e suas aplicações.

Conforme Faria (2005), a ideia de avaliação de política é uma ação que, em conjunto com seus avaliadores, age ativamente interpretando a situação em que a política está inserida e, ao fazer isso, ajuda a moldar e a construir essa própria realidade, ajustando ou regulando as políticas e seus determinantes sociais.

Gussi (2015) afirma que, nas últimas décadas, com a expansão das políticas sociais impulsionadas pelo governo brasileiro, passaram a ser questionados os sentidos de avaliar, a forma, o uso, as motivações que se escondem atrás das avaliações. Diante do fortalecimento da sociedade civil e da crescente necessidade de mecanismos de controle social, surgem indagações acaloradas, que se referem ao entendimento de qual é o propósito de avaliar, quais

métodos utilizar, a quem serve a avaliação. Essas perguntas desafiam os princípios da agenda neoliberal e seus modelos de avaliação pautados na homogeneização do objeto. Ao expor as próprias contradições do Estado, levanta-se o questionamento: qual é, afinal, o real significado de avaliar políticas públicas no atual cenário político brasileiro?

Sem incorrer no risco de responder tamanha indagação, porque este não é o objetivo do trabalho. Mas contribuindo para a permanência de buscar novas tendências de avaliação que se aproxime mais dos atores da política que vivenciam a experiência em primeira mão e na prática, infere-se que a avaliação se dá pela relevância de fornecer atributos para traçar um caminho mais assertivo no enfrentamento dos problemas sociais.

Conforme Rodrigues (2011) diante dessa nova perspectiva, surge a necessidade de construir-se outras formas de avaliar as políticas e programas sociais, com abordagens que considerem a importância do contexto em que elas se inserem, os sujeitos e as relações sociais. A avaliação da política pública é uma atividade com extremo potencial para aprimorar o desempenho de uma política e a tomada de decisão acerca dela.

Para esta pesquisa, a perspectiva de avaliação está fundamentada na avaliação em profundidade proposta por Rodrigues (2008), Gussi (2015) no modelo de avaliação contra hegemônica, pautado no paradigma hermenêutico, proposto por Lejano (2011) com enfoque abordagem interpretativa das dimensões que envolvem os processos de elaboração e implementação da política de Educação Especial/inclusiva no município de Aquiraz-CE.

A pesquisa coloca o pesquisador em um estado de tensão permanente, pois ele sabe que sempre haverá algo a *mais* a ser apreendido e desvendado, assim expressa a autora Mirian Goldenberg no livro "A Arte de pesquisar" (2004). Essa tensão permitiu à pesquisadora entender que o caminho metodológico de uma pesquisa científica, não pode ser compreendido, tão somente, como um percurso que define práticas, concepções e instrumentos para uma pesquisa social ou avaliativa, é preciso se aproximar cada vez mais do objeto pesquisado e buscar as linhas que tecem o aprendizado acerca de fenômeno.

3.2 A Perspectiva da avaliação em profundidade no campo das políticas públicas

Esta seção apresenta o caminho da investigação, quanto à natureza, tipologia e caracterização bem como à problemática e aos objetivos traçados, os métodos e instrumentos de coleta de dados.

Aqui são apresentados o lócus e os sujeitos bem como o desenho da pesquisa. Para

fundamentar os procedimentos e técnicas adotados nesta pesquisa, foram buscadas contribuições da avaliação em profundidade de Rodrigues (2008-2011) e Gussi (2015) e os fundamentos de Bardin (2016) para os procedimentos de análise, tendo como base a análise de conteúdo.

Com o intuito de construir o conhecimento da política pública, a pesquisadora precisou deleitar-se a estudar metodologia e proceder a um desenho capaz de contribuir com a investigação desse fenômeno, na perspectiva de avaliação em profundidade.

Construir um caminho para essa avaliação requer uma análise cuidadosa e reflexões não apenas das raízes, mas do contexto sócio-histórico em que a Educação Especial vem sendo implementada no passado e na atualidade. Ao se falar de Educação, se trata de relações humanas, que estão para além do ambiente pedagógico, mobilizando crenças, valores e significados que cada sujeito atribui a sua realidade.

Com base nessa reflexão pensou-se acerca da abordagem metodológica da pesquisa, à luz dos estudos de Minayo sobre a natureza qualitativa de estudo do campo das ciências sociais e humanas. Para a autora,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (Minayo, 2009, p. 21).

O contexto educacional constitui fenômeno social complexo permeado por interações e relações sociais partilhadas com seus semelhantes, que se diferenciam em suas diferenças. Nesse sentido, a natureza única da pesquisa qualitativa pode auxiliar na compreensão das subjetividades presentes nos contextos essenciais e no entendimento das manifestações sociais a partir da perspectiva dos atores e de suas experiências na Educação.

Na avaliação de políticas públicas e de seus processos de construção, assume-se, aqui, a pertinência do paradigma da Avaliação em Profundidade, elaborado por Rodrigues (2008; 2016)

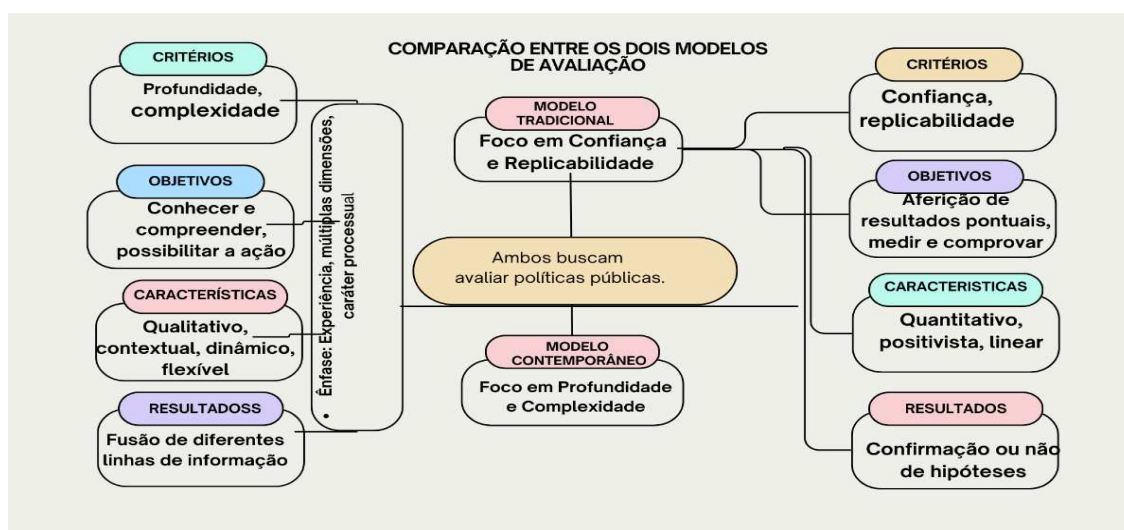
O interesse em avaliar a política de Educação especial na perspectiva da Educação inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental, na rede de ensino em Aquiraz-CE, sob a ótica da avaliação em profundidade foi construído a partir dos estudos no curso de pós-graduação do MAPP que revelam o potencial dessa perspectiva da avaliação, desenvolvida

inicialmente por Léa Rodrigues (2008) amparada nas reflexões construídas sobre o modelo de avaliação experiencial do Lejano (2012).

As duas propostas buscam oferecer ferramentas para a avaliação de políticas, ultrapassando os métodos tradicionais. De fato, Raul Lejano (2012) evidencia a experiência e Rodrigues (2008) imprime categorias de entendimento e conhecimento das dimensões de tempo e de espaço.

A seguir apresenta-se um quadro que mostra a síntese dos modelos de avaliações pautado no texto de Rodrigues (2011) que traz pontos divergentes entre os paradigmas com base na perspectiva de Lejano (2012) e o modelo tradicional de pensar a avaliação de política pública, a fim de que se compreenda que não são diferenças meramente semânticas e técnicas, mas de entendimentos do objeto, a indicar percursos ou desenhos distintos da avaliação no campo da política pública. Rodrigues (2011) apresenta o seguinte quadro com mapa mental comparativo, destacando os modelos de avaliação tradicional e contemporâneo.

Figura 1 – Configuração acerca das perspectivas de avaliação tradicional e de avaliação contemporânea.



Fonte: Adaptado por Rodrigues (2011).

A oposição demonstrada no mapa explica que o modelo contemporâneo com abordagem crítica busca superar as avaliações de políticas públicas que se limitam a medir resultados, pautadas na neutralidade com foco positivista e gerencial das políticas. Este paradigma teve sua importância para a pesquisa gerencial, no ciclo das políticas. Lejano (2012), Lea Rodrigues (2011) e Gussi (2015) defendem que é preciso compreender os processos sociais, políticos e culturais que estão por trás dessas políticas, com uma abordagem holística, que

permita identificar os efeitos das políticas sobre a vida das pessoas, as desigualdades sociais e as dinâmicas de poder.

A avaliação em profundidade, contra hegemônica, está ancorada em duas dimensões analíticas, pautadas na forma como se compreendem e se interpretam os fenômenos sociais relacionados a uma determinada política. Carvalho e Gussi (2011) descrevem a avaliação em duas dimensões interligadas. A primeira considera as conexões da avaliação com diferentes grupos sociais que participam das políticas, vivenciam seus próprios entendimentos e valores dentro de suas culturas. A segunda dimensão foca no desenvolvimento gradual do avaliador-pesquisador, que toma decisões sobre os métodos de avaliação à medida que a investigação caminha.

A importância do paradigma da Avaliação em Profundidade, proposta por Rodrigues (2008, 2011) consiste na busca por compreender as diversidades do contexto local, sem negligenciar os sujeitos envolvidos na implementação da política. Tal proposta se distancia das abordagens tradicionais de avaliação marcadas pela busca de métodos científicos de quantificação e de técnicas de gestão para tornar as políticas públicas mais eficientes e eficazes.

Desse modo, a avaliação é compreendida como um processo intrinsecamente sociopolítico e cultural, que exige análise crítica e contextualizada.

Como construção é um processo em aberto. E, neste sentido, é decisivo ter clareza que a avaliação de políticas públicas nunca é um exercício desinteressado e formal. É um processo de aproximações sucessivas que assumem uma dimensão política. O avaliador pensa e avalia de um lugar sociopolítico, a exigir uma vigilância permanente para não cair nas armadilhas da subjetividade, dos próprios interesses, da vinculação institucional que podem implicar em vieses avaliativos” (Carvalho; Gussi, 2011, p. 7).

Apoiada nas ideias apresentadas pelos autores Carvalho e Gussi, foi possível compreender a natureza adaptativa e evolutiva das políticas públicas, que não são objetos de natureza estáticas, mas são transformadas pelo meio e por seus atores. Ainda, foi possível entender que avaliação deve acompanhar essa dinâmica, enriquecer-se de diferentes vozes e percepções para atingir uma amplitude maior e mais robusta.

Os eixos da avaliação em profundidade serão densamente trabalhados no corpo desta pesquisa, a fim de se obter aproximações sucessivas do objeto da avaliação da política pública de Educação Especial e inclusiva. Aqui será brevemente exposta a intenção em cada eixo ou dimensão.

1. A análise de conteúdo da política compreende a origem e a base teórica da

política e ocorre através da análise de documentos institucionais, como leis, decretos e planos de ação, para identificar os objetivos, as justificativas e os princípios que norteiam a política;

2. A análise de contexto da formulação da política consiste em compreender aspectos políticos e socioeconômicos presentes no momento da criação da política e no processo de transformação perpassando pelos mais diversos governos;

3. A trajetória institucional procura analisar como a política se articula com as diferentes esferas de governo e instituições envolvidas, com um olhar sobre a política nos níveis federal, estadual e municipal. O último eixo, 4. Espectro temporal e territorial busca apreender a política que se adapta às mudanças sociais e econômicas e como se manifesta em diferentes contextos locais (Rodrigues, 2008).

Desta forma a pesquisa avaliativa aqui proposta está alinhada aos eixos analíticos da pesquisa fundamentada na perspectiva da avaliação em profundidade proposta por Rodrigues (2008) e Gussi (2015) - no modelo de avaliação contra hegemônica, pautado no paradigma hermenêutico, proposto por Lejano (2012), com enfoque na abordagem interpretativa das dimensões que envolvem os processos de elaboração e implementação da política de educação inclusiva.

Quadro 4 – Objetivos da pesquisa avaliativa.

Objetivo Geral: Avaliar a Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva no município de Aquiraz-CE		
Objetivos específicos	Procedimento de coleta dos dados	Procedimento de análise dos dados
I) Analisar o conteúdo e o contexto da política de Educação Especial na Perspectiva inclusiva, identificando as escolas que ofertam o ensino fundamental, salas de recursos e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE).	Pesquisa Documental Pesquisa Bibliográfica Pesquisa de campo;	Análise Documental e Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).
II) Compreender a trajetória da política, ao observar as percepções dos agentes institucionais nas experiências do contexto da Educação Fundamental;	Pesquisa Documental, Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa de Campo.	Análise Documental e Análise de Conteúdo (Rodrigues, 2008; Bardan 2016).
III) Investigar a política de educação especial no âmbito de sua territorialidade e temporalidade, com vista a fortalecer a Educação inclusiva na rede de ensino de Aquiraz;	Pesquisa Documental, Pesquisa Bibliográfica, Pesquisa de campo.	Análise Documental Análise de Conteúdo (2016) .

Fonte: Elaborado pela autora.

A decisão da escolha do universo de investigação, o Município de Aquiraz-CE, decorre da necessidade de um aprofundado para a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, como oportunidade para qualificar o trabalho do pesquisador trabalhador da Educação em Aquiraz.

Neste sentido, a pesquisadora teve que se deslocar do lugar de sujeito atuante para observar o objeto estudado, a fim de compreender a materialização dessa política, ações ou iniciativas que buscam incluir um grupo historicamente alijado de direitos e invisibilizados, no contexto brasileiro. Godoy (1995) ressalta que ao realizar estudos “em campo”, o pesquisador busca compreender os fenômenos sociais a partir da perspectiva dos próprios atores, observando-os em seu cotidiano, aproximando-se de suas experiências, percepções e opiniões sobre o tema em estudo.

Em um primeiro momento pensou-se em realizar o estudo em duas escolas, com todos os atores da comunidade escolar. No entanto, por restrições do tempo, foi possível realizar a coleta de dados em uma única escola. A definição de lócus ocorria na seleção da escola com o maior público de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental (1º aos 5º anos). Essa escola atende o maior público de estudantes do ensino fundamental, anos iniciais e conta com um número expressivo de estudantes público-alvo da educação especial acompanhados pelos serviços de Atendimento Educacional Especializado.

A perspectiva da Avaliação em Profundidade nos convida a olhar para as instituições de uma forma mais holística e dinâmica, por se reconhecer a importância do contexto, das relações sociais e das identidades fluidas, para o desenvolvimento de análises mais profundas e eficazes, contribuindo para a construção de práticas ajustadas e equitativas.

Nesta pesquisa, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com atores constitutivos do universo de estudo como instrumento na busca de dados primários.

A pesquisa de campo contou com dez participantes: a) Dois profissionais técnico da educação Especial no âmbito do municipal, b) Um profissional do AEE c) Um diretor (a) escolar; d) Seis Professores da sala comum, eles serão identificados por palavras-chaves, respectivamente, como: P1, P2, P3, P4, P5, P6, DE7, PAEE8, TA9 e TD10, para preservar a identidade dos participantes;

Quadro 05 – Sujeitos participantes da pesquisa de campo.

Sujeito	Cargo vinculado a SME.	Tempo de serviço no município	Vínculo
P1	Profe. sala comum	5 anos	contrato temporário
P2	Profe. sala comum	11 anos	contrato temporário
P3	Profe. sala comum	33 anos	efetivo
P4	Profe. sala comum	28 anos	efetivo
P5	Profe.sala comum	26 anos	efetivo
P6	Profe.sala comum	12 anos	efetivo
DE7	Diretor escolar	18 anos	efetivo
PAE8	Profe. sala AEE	4 anos	efetivo
TA9	Técnico	14 anos	efetivo
TD10	Técnico	-	contrato temporário

Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa trabalhou apenas com sujeitos que estão diretamente envolvidos na execução da política, entendendo que a inclusão se faz com todos e essencialmente com os estudantes e famílias, ficando esse recorte para trabalhos futuros.

3.3 Em busca de elementos para apreender o real em suas múltiplas determinações: a pesquisa avaliativa e a avaliação em profundidade como fio condutor

Com o interesse em conhecer de forma aprofundada e complexa a Política de Educação Especial e Inclusiva no Ensino Fundamental, anos iniciais, no município de Aquiraz-CE e, assim, compreender como está se materializa no ambiente escolar, apresenta-se o percurso realizado pela pesquisadora, de modo progressivo e simultâneo, a desenvolver a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, a confrontar achados da pesquisa documental com material das entrevistas e realizar leitura crítica, a partir da base teórica que lhe deu sustentação.

Quadro 6 – As etapas da pesquisa avaliativa.

ETAPA	PROCEDIMENTOS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
1º	Pesquisa bibliográfica	Levantamento Bibliográfico	Livros, teses, artigos
2º	Pesquisa Documental	Análise Documental	Leis, Decretos, Portarias e documentos Institucionais.
3º	Pesquisa de Campo	Entrevista Semiestruturada	Roteiro previamente construído pelo pesquisador ancorado nos eixos da Avaliação em Profundidade

Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira fase realizou-se um levantamento bibliográfico utilizando os seguintes termos para mapeamento da produção científica: “Pessoa com deficiência”; “Educação Especial e Inclusiva”; “Políticas Públicas de Educação Inclusiva”, buscando conhecer a abrangência e relevância da temática, através da leitura de livros e artigos, teses acerca do tema, encontradas nos site da CAPES, Scielo, Google Acadêmico, Repositório da Universidade Federal do Ceará e outros, explorando os estudos já publicados com o intuito de fortalecer e construir a base teórica da pesquisa. Vale ressaltar que não se encontrou estudo que abordasse a temática da política tendo por *lôcus* de estudo o município de Aquiraz-CE.

A segunda etapa consistiu em consultar as leis brasileiras que versam sobre Educação Especial, no processo histórico, os documentos e pesquisas do Ministério da Educação, dados censitários, relatórios de programas já experimentados, no sítio do Instituto Nacional de Pesquisa Educacionais. (INEP). Paralelamente, realizou-se um levantamento dos relatórios, decretos, portarias e documentos institucionais de Aquiraz-CE, sendo necessárias visitas ao site da prefeitura, à Secretaria de Educação para solicitação de dados, a exemplo, as matrículas da pessoa com deficiência no município.

A terceira etapa compreendeu visitas ao *lôcus* de pesquisa, para o contato de forma presencial com os sujeitos, explicar o objetivo da pesquisa, e se possível combinar o melhor dia e horário para a coleta dos dados com base nas entrevistas semiestruturadas, através de um roteiro previamente elaborado (Ver apêndice) a partir dos eixos analíticas propostas na avaliação em profundidade, referentes aos objetivos específicos do estudo.

Conforme Marconi e Lakatos (2010, p. 195) a entrevista “é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”, consistindo em uma técnica abrangente e essencial para produzir conhecimentos científicos.

A realização das entrevistas foi precedida de visitas à escola e de escolha de locais seguros para que as pessoas entrevistadas se sentissem mais à vontade, os sujeitos que haviam sido convidados anteriormente à visita da coleta, sentiram-se à vontade para a conversa com o pesquisador. Demonstraram curiosidade no interesse em saber da pesquisadora em trabalhar esta temática. O que foi explicado em uma conversa simples e despretensiosa antes da entrevista. Não foram todos os participantes que se sentiram à vontade para fazer a gravação, deixando a critério do sujeito a opção de gravar ou não. Para essa eventualidade a pesquisadora realizou as anotações possíveis.

3.4 Para além da aparência: o que revelam os dados empíricos, os documentos oficiais, os discursos dos sujeitos na pesquisa avaliativa;

O plano de análise dos dados coletados nesta pesquisa compreendeu estudo bibliográfico, análise documental e análise do conteúdo das entrevistas conduzidas de forma presencial, conforme a conveniência dos participantes.

As entrevistas seguiram um roteiro previamente elaborado pela autora alinhado às categorias de análise da avaliação em profundidade. O roteiro contém perguntas abertas voltadas para explorar as experiências, percepções e desafios acerca da implementação da política de educação especial e inclusiva, na escola de ensino fundamental anos iniciais, no município de Aquiraz. Todas as entrevistas foram gravadas mediante a autorização dos participantes e transcritas para análise, as transcrições foram realizadas através da ferramenta, digitação por voz do google docs. Os áudios ultrapassaram dez minutos e por este motivo não foi utilizado o aplicativo “blip vira texto” previamente selecionado. Após a transcrição foi realizada a correção minuciosa para posterior análise dos dados.

Avaliando os materiais adquiridos no plano de coleta, foi realizada uma organização dos documentos adquiridos que contribuíram ou não foram úteis para responder os objetivos da pesquisa. A técnica de análise de Bardin foi utilizada, e escolheu-se a tipologia análise temática. Essa escolha ocorreu por compreender o potencial da análise do conteúdo na organização e interpretação dos dados da pesquisa qualitativa, possibilitando identificar padrões, significados e categorias que surgem nos discursos dos sujeitos envolvidos na implementação da política na sua prática do cotidiano da escola. Como “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2016)

O formato análise temática, é o mais utilizado em pesquisas atualmente, nesta pesquisa permitiu à pesquisadora uma visão abrangente sobre as experiências compartilhadas pelos sujeitos, assim, permitiu transformar os dados em categorias para melhor atender os objetivos. A pesquisa seguiu as seguintes etapas propostas por Bardin (2016):

Figura 2 – Mapa conceitual da Análise de conteúdo (Bardin, 2016).



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024).

Primeira etapa: pré análise, (organização dos materiais, leitura flutuante para a pesquisadora se apropriar dos dados, identificar as primeiras impressões e definir métodos para categorização);

Segunda etapa. Análise do material (exploração dos materiais para codificar as unidades de registro, e unidades de contexto que apresentam tendência nos dados).

Terceira etapa. Categorização, depois analisando as frequências que os temas aparecem criando as categorias à luz do referencial teórico da política de Educação Especial e inclusiva e dos objetivos almejados na pesquisa) tratamento dos resultados e interpretação dos dados.

A partir da análise, as categorias foram organizadas buscando uma relação com os objetivos da pesquisa para compreender o conteúdo da política e suas interfaces no “chão da escola”. “O atendimento Educacional especializado em Aquiraz”, que surge com temas que dão centralidade para AEE na educação das pessoas com deficiência; "desafios da inclusão na sala comum" e que exploram as dificuldades apontadas como falta de capacitação dos professores, excesso de alunos na sala de aula entre outros. " Educação Especial com perspectiva inclusiva em Aquiraz" refere-se aos serviços de apoio à inclusão escolar.

Para alcançar os resultados, realizou-se um confronto entre o referencial teórico e a

pesquisa empírica, utilizando-se a historicidade da política em estudo em conjunto com as observações e percepções realizadas em campo.

A pesquisa foi conduzida de forma ética, apresentando aos participantes o termo confidencialidade, Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), utilizou-se essa abordagem para preservar a identidade dos sujeitos e promover a participação da comunidade, fortalecer a credibilidade, a ética da pesquisa, estreitando o vínculo de confiança com os atores envolvidos. As análises e as interpretações dos resultados obtidos serão abordadas na seção seguinte deste trabalho.

4. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM AQUIRAZ-CE: UMA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE

Esta seção mergulha no paradigma de avaliação em profundidade, trazendo um olhar minucioso sobre a implementação da Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Aquiraz-Ceará. Desvendam-se camadas dessa política através de um cruzamento de dados, a solidez dos documentos oficiais, as vozes e experiências captadas nas entrevistas, e o conhecimento acumulado na discussão teórica da área. No sentido de compreender as nuances, os desafios e os avanços da inclusão em nosso município. Ao alinhar diferentes fontes de informação, esta seção oferece uma visão multifacetada da realidade, convidando o leitor a uma reflexão profunda sobre o impacto da política no cotidiano escolar de Aquiraz-Ce com base na Avaliação em Profundidade, sob a análise de contexto, trajetória, espectro temporal e territorial e análise de conteúdo da política de Educação Especial e Inclusiva em Aquiraz. A análise de conteúdo da política valeu-se das categorias teóricas, geradas pela análise do conteúdo de Bardin (2016) no sentido de aprofundar o entendimento dessa política no “chão” da escola de ensino fundamental em Aquiraz-Ceará.

4.1 A Educação Especial no contexto brasileiro: entre avanços legais e necessidades urgentes para a consolidação da perspectiva inclusiva

A Política Pública ora analisada sustenta-se em textos legais, tais como a Constituição Federal de 1988 estabeleceu, no artigo 205 que:

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.

Especificamente em relação à educação das pessoas com deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9394/1996 determina que:

Art. 58. A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar e será oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais.

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

Conforme Gussi (2008), as políticas e programas sociais possuem diversos sentidos, os quais são constantemente ressignificados pelos diferentes atores sociais das várias

instituições em que a política pública é executada, no seu tempo e espaço. Ao investigar essa política ancorada aos eixos da avaliação em profundidade, entende-se que esta análise ultrapassa o arcabouço legal que institui tal política, a textualidade expressa, pois o que é efetivamente implementado em diferentes localidades pode ser modificada pelo contexto e suas características e especificidades.

A Política Nacional de Educação Especial tem sofrido alterações em suas bases, princípios e objetivos ao longo do percurso crescente de busca pela educação inclusiva. No quadro a seguir são apresentadas as principais políticas de abrangência nacional. Vale ressaltar que a partir da formulação das políticas, outros textos legislativos são promulgados, como se vê adiante.

Quadro 07 – Políticas de Educação destinadas às pessoas com deficiência

Ano	Objetivos e bases conceituais
1994 – Portaria MEC nº 1.793	A Política Nacional de Educação Especial recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos–Ético–Políticos–Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais.
2001-Resolução nº 2/2001	A Resolução nº 2/2001, aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, coloca para os sistemas de ensino o desafio de se organizar para incluir os alunos e atender suas necessidades educacionais especiais.
2008-Decreto nº 6.571	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Este é um documento de grande importância, que fundamenta a política nacional educacional e enfatiza o caráter de “processo”, desde o título: “na perspectiva da” – ou seja, ele indica o ponto de partida (Educação Especial) e assinala o ponto de chegada (Educação Inclusiva).
2023	O Plano de Fortalecimento e Afirmação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Objetivos do PNEEPEI: Matricular mais de 2 milhões de estudantes da educação especial em classes comuns; matricular 169 mil estudantes da educação especial na educação infantil; ampliar os recursos para Salas de Recursos Multifuncionais (SRM); criar 27 observatórios de monitoramento; lançar 6 editais para pesquisadores com deficiência.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos documentos legais (1994, 2008, 2020, 2023).

Ao observar o ciclo de ampliação da Política de Educação Especial, nestes documentos, é possível identificar as diferentes abordagens e perspectivas, as quais refletem mudanças na compreensão social, pedagógica e legal. Os conceitos envolvidos no início da política referem-se à normalização e à integração no âmbito educacional, perspectivas que tendem a desconsiderar as singularidades e necessidades específicas dos estudantes, para focar em um ideal de “normalidade”, muitas vezes inalcançável. Ainda assim, mantinha-se a ênfase

no conhecimento especializado para a área da Educação Especial.

A Resolução de 2001 estabelece um marco inicial para a inclusão e o atendimento às necessidades educacionais especiais de forma mais abrangente, com a chegada da Política de 2008 delimita-se de forma mais clara e específica o público-alvo da Educação Especial incorporando categorias diagnósticas mais definidas e alinhadas com as discussões contemporâneas sobre deficiência, TGD e altas habilidades. A PNEEPEI também consolida a perspectiva da Educação Inclusiva como princípio norteador, impactando a forma como o atendimento educacional especializado deve ser organizado e oferecido a esse público mais claramente definido.

Considerando o panorama das políticas públicas nacionais, é fundamental destacar que o ano de 2000 marca um período de expansão das políticas educacionais no Brasil, contexto em que se desenvolve a política de Educação Especial e Inclusiva. A formulação do Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008, ocorreu durante um momento de significativas transformações na estrutura administrativa do Ministério da Educação (MEC). No ciclo de governo progressista de 2003 a 2010, sob a liderança de Luís Inácio Lula da Silva, e após um período de instabilidade na década de 1990, caracterizado pela extinção e posterior reestruturação da Secretaria de Educação Especial (Cespe), a manutenção desta secretaria na estrutura básica do MEC a partir de 1992 indicou uma crescente prioridade para a área da educação especial.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) que foi descontinuada no governo (2019-2022), voltou à estrutura do MEC em 2023, contribuindo para o aprimoramento de políticas públicas efetivas para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, respeitando as diferenças na perspectiva de superar as desigualdades e construir uma Educação inclusiva.

A criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade) em 1999, vinculado ao Ministério da Justiça, também demonstrava um movimento em direção ao acompanhamento e à implementação de políticas setoriais, incluindo a educação. A instabilidade administrativa no MEC antes de 2008 sugere que a consolidação da educação inclusiva não foi um processo linear e provavelmente envolveu a superação de desafios políticos e burocráticos.

Obviamente as influências políticas e ideológicas, nos planos de governos que são diversas a cada novo governo, refletem na implantação das políticas de educação inclusiva no

Brasil, quando eles impõem, ou tentam impor suas concepções e valores hegemônicos nas diretrizes oficiais, sem levar em conta o consenso teórico e estudos científicos que podem subsidiar as políticas públicas de inclusão, (Ferreira, 2006; Carvalho, 2004; Mendes, 2006 e 2010).

As diferentes iniciativas a exemplo das diretrizes nacionais, programas e ações de (2001, 2002, 2002a; 2004; 2005) pavimentaram o caminho para a consolidação da educação inclusiva. Como estratégia para consubstanciar as legislações que delineiam o caminho da Educação Especial nos sistemas de ensino, na conjuntura política e social dos anos 2000, nasce a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que orienta os sistemas educacionais a:

Organizar os serviços e recursos da Educação Especial de forma complementar ao ensino regular, como **oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino**, resgatando o sentido da Educação Especial expresso na Constituição Federal de 1988, que interpreta esta modalidade não substitutiva da escolarização comum e define a oferta do atendimento educacional especializado AEE em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino (Brasil, 2008).

Enfatiza-se que o princípio norteador da política de Educação Especial na Perspectiva inclusiva de 2008, fundamenta-se no ideal de que todos os estudantes têm o direito de aprender juntos, em escolas regulares, independentemente de suas peculiaridades, habilidades ou dificuldades. Propõe-se uma mudança de paradigma com foco na transformação do próprio sistema, para acolhimento dos Estudantes.

A PNEEPEI se mostra centrada no paradigma da Educação Inclusiva, com direcionamentos para as instituições sobre recursos e serviços para promover a educação Especial e Inclusiva, trazendo um foco no atendimento Educacional Especializado, um recurso essencial capaz de dar visibilidade e apoio às pessoas com deficiência no contexto da escola. Todavia, este recurso implantado de modo isolado de outras iniciativas formativas e de espaços de diálogo, a envolverem toda a comunidade escolar não é suficiente para dar conta de promover uma educação inclusiva efetiva no contexto escolar.

4.2 A Educação Especial no Ceará em sintonia com o cenário nacional: adentrando no cenário estadual

A análise das primeiras iniciativas da Educação Especial no Ceará revelou a existência de ações isoladas e de caráter assistencialista em instituições que realizavam treinamentos com a finalidade de preparar o cidadão para exercer sua rotina diária e inserir-se no mercado de trabalho, alinhadas a um projeto educacional com abordagem clínico-terapêutica. Os atendimentos ocorreram em instituições como a fundação de assistência aos cegos, atual Instituto dos Cegos do Ceará (ICES, 1942). Em seguida, surgiu a Associação Pestalozzi, entidade filantrópica (1956). Posteriormente, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE-CE, 1965), que atuava no atendimento às pessoas com deficiência intelectual e múltipla. (Leitão, 2008).

Conforme explica Rafante (2008), nas décadas de 1970 e 1980, o paradigma de tratamento dado às pessoas com deficiência começou a passar por significativa transformação, com a institucionalização das classes especiais e a inserção do modelo da integração e normalização, para o atendimento das pessoas com deficiência.

Em 1994, com o advento da Política Nacional de Educação Especial, criou-se um plano de ações que visava a integração desse grupo marginalizado das classes especiais para as escolas estaduais e da sociedade. A princípio, nas escolas, a separação entre “normal” “anormal” causava estranhamento nas famílias, que não aceitavam ter seus filhos dividindo espaço com “deficientes”. Foram então necessárias maiores ações e movimentos em prol do direito da pessoa com deficiência para que, aos poucos, a integração fosse de fato se efetivando (Oliveira, 2008).

De acordo com Magalhães e Oliveira (2007) na década de 1990 ocorreu um movimento com a criação das Salas de Apoio Pedagógico pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, com o objetivo principal de oferecer suporte educacional específico para alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e/ou deficiências, com a finalidade de garantir a esses alunos o acesso ao ensino regular, ou seja, a classes comuns das escolas.

No fervor das políticas de inclusão, no governo do Tasso Jereissati (1999-2002), as políticas de educação especial foram fortalecidas. A Secretaria de Educação do Ceará lançou Resolução CEC nº 394/2004, que instituiu Diretrizes para a Educação Especial. Nesse período foram ampliadas em torno do atendimento das pessoas com

deficiência. Destacam-se ainda a criação do Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) a inauguração do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), além dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) e do Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (CREAECE).

Essas instituições demarcam um espaço importante nas políticas de Educação Especial no Ceará, ao oferecerem o atendimento às pessoas com deficiência, com vistas a favorecer a inclusão educacional e a garantia de direitos.

De acordo com Lustosa, (2009) diante das novas responsabilidades e papéis atribuídos à escola, na educação Especial com perspectiva inclusiva, o estado do Ceará reorganizou as políticas públicas com o objetivo de assegurar o atendimento educacional aos estudantes com deficiência, o que possibilitou grandes avanços no acesso, aumentando os números de matrículas nas escolas regulares. Analisando o percurso evolutivo da Educação inclusiva no Ceará, com base nos dados do Censo Escolar de 2022, diante das informações fornecidas pelo IPECE, o seguinte quadro comparativo pode ser estabelecido:

Quadro 8 – Quadro comparativo de matrículas na Educação básica.

Indicador	Evolução (2012-2020)	Destaques
Matrículas de alunos com deficiência em salas comuns	Aumentou 134%	Maior concentração em alunos com deficiência intelectual e autismo.
Matrículas no Ensino Fundamental	72,5% do total	Maior concentração de matrículas de alunos com deficiência.
Oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Evolução positiva, mas ainda há desafios.	79% das escolas não oferecem AEE.

Fonte: IPECE - informe - N° 205 - janeiro/2022

Os dados apresentam um avanço significativo na inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares do Ceará, com um aumento expressivo no número de alunos em salas comuns, especialmente daqueles com deficiência intelectual e autismo. A maior parte do público-alvo da educação especial está concentrada no ensino fundamental, demonstrando que, apesar da evolução, o percentual de escolas que não oferecem AEE ainda é um desafio e a

e as mulheres que os esperam voltar da lida tecendo a beleza das praias e do céu de Aquiraz nos bilros da renda e dos bordados.

A tabela a seguir demonstra a situação do município, dividido em nove distritos, incluindo a sede, para se compreender melhor o contexto local onde a política se insere.

Tabela 1 – Divisão do Município

Informação	Descrição
Localização	Litoral do Ceará, Região Nordeste do Brasil
Inserção	Região Metropolitana de Fortaleza
Criação	13 de fevereiro de 1699
Divisão	Distrito-sede e Distritos de Camará, Caponga da Bernarda, Jacaúna, Justiniano de Serpa, Patacas, Tapera, João de Castro e Assis Teixeira

Fonte: Elaborado pela autora.

Aquiraz destaca-se como um espaço de significativo valor para o desenvolvimento de atividades turísticas, agropecuárias e industriais, dado o seu patrimônio ambiental e cultural. Dentre os equipamentos culturais existentes no município, destacam-se, o museu sacro São José de Ribamar, o parque Engenhoca, Tapera das Artes, Centro das Rendeiras, Parque aquáticos, praias, Igreja da Matriz e os casarões com arquitetura que exibem um rico patrimônio histórico e cultural. Encontram-se os grupos sociais da tribo indígena Jenipapo-Kanindé, na Lagoa da Encantada e o grupo formado pelos jangadeiros e rendeiras.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Aquiraz era 0,641, considerado médio, colocando-se no 33º lugar no ranking do estado do Ceará. (PNUD/2010). Os indicadores econômicos são movidos pelo turismo no município, que possui um extenso litoral com belas praias (como Porto das Dunas, Prainha e Praia do Presídio, praia do Iguape), resorts de grande porte, parques aquáticos (como o Beach Park), e uma rica história, atraindo turistas nacionais e internacionais. A Taxa de empregos formais aponta para um total de 22.950 empregos entre homens e mulheres com maior índice no setor de serviços, que abrange uma ampla gama de atividades, incluindo comércio (varejo e atacado), educação, saúde, serviços públicos, serviços financeiros e outros serviços ligados ao turismo e à população residente.

Com uma economia diversificada, Aquiraz tem setores de serviços, indústria,

turismo, agropecuária, tem a agricultura e a pesca, com participação menor no PIB total. Mesmo assim, são consideradas importantes para a subsistência de algumas comunidades e para o abastecimento local. A pesca artesanal e a agricultura familiar são atividades que também estão presentes no município. O Produto Interno Bruto (PIB) de Aquiraz tem apresentado crescimento ao longo dos anos, impulsionado principalmente pelo setor de serviços e turismo. Dados mais recentes (2021) apontam para um PIB na ordem de R\$3,6 bilhões, com um PIB per capita de aproximadamente R\$45.000,00 (Ipece.Data).

A infraestrutura do município corresponde aos seguintes indicadores: taxa de cobertura de água urbana de 81,65%, e de esgoto de 43,44%, apontando os dados referentes ao consumo de energia elétrica como classe de consumo mais expressiva no município a industrial, seguida pelas classes residencial e comercial. Apesar dos avanços, Aquiraz ainda enfrenta desafios relacionados à desigualdade social, infraestrutura e qualificação da mão de obra. (Ipece.Data)

Contextualizando a esfera política de Aquiraz-Ceará a atual gestão administrada é assumida pelo prefeito Bruno Barros Gonçalves (PRD), eleito para o segundo mandato de 2025-2028. O poder legislativo é exercido pela Câmara Municipal, composta por 15 vereadores.

A administração municipal busca promover o desenvolvimento através de planejamento (Plano Plurianual, Lei de Diretrizes Orçamentárias e Lei Orçamentária Anual) exercendo a gestão fiscal responsável, seguindo a Lei de Responsabilidade Fiscal. Atualmente, a gestão administrativa é realizada por dezesseis (16) secretarias que contribuem para o desenvolvimento do município de Aquiraz. (Aquiraz.ce.gov.br/institucional).

O contexto social de Aquiraz revela um cenário onde coexistem realidades distintas dentro do mesmo município como a estagnação rural com privações e a dinâmica urbana com seus próprios problemas emergentes. Apesar do considerável potencial industrial e turístico, o município carece de mão de obra especializada para atender às demandas destes setores, constituindo está uma barreira significativa para o desenvolvimento econômico amplo e para a geração de oportunidades para sua população. São observados investimentos na infraestrutura e nos programas de assistência social, mas ainda há carência de políticas públicas significativas para o desenvolvimento da base produtiva e da infraestrutura essencial, como saúde pública, saneamento básico, educação e habitação.

4.2.2 AVALIANDO O CONTEÚDO DA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO DE AQUIRAZ: *Tecendo Redes para um Futuro Inclusivo*

A Política Pública de educação especial com perspectiva Inclusiva voltada para a rede de ensino de Aquiraz sustenta-se em legislações municipais que delineiam os caminhos e estratégias para sua implementação.

De acordo com plano Municipal de Educação (2015-2024) Lei 1.119 de 18 de junho de 2015, meta 4, estabeleceu-se o compromisso de:

Universalizar, até o ano de 2024, o atendimento da população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na educação básica, oferecendo-lhes atendimento educacional especializado, **preferencialmente** na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Considerando as legislações nacionais de Inclusão, a meta proposta no Plano municipal prevê novos caminhos para construir a política de inclusão das pessoas com deficiência na rede de ensino.

A Resolução nº19/2017 normatiza a Educação Especial na rede de ensino, regular e direciona o Atendimento educacional especializado (AEE), além de definir como público-alvo os alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Aquiraz/Ceará. Entende-se por:

Educação especial é uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, constituindo-se parte integrante da educação regular, a oferta da educação especial, é dever constitucional do estado e do município, por meio das instituições de ensino públicas e privadas com a participação da família e tem início na educação infantil. (CMEA,2017).

As normativas supracitadas, marcam o pontapé inicial no município, assegurando ao público-alvo da Educação especial o direito de estar matriculado nas escolas regulares da rede municipal. De fato, as diretrizes da Educação Especial vieram a ser promulgadas em 2017, dez anos após a política nacional, cabendo aqui identificar a lacuna existente na formação escolar das pessoas com deficiência durante uma década.

Conforme expressa na Portaria nº 19/2017, parágrafo único (pág. 04): “A oferta de

Educação Especial é dever constitucional do Estado e do Município, por meio das instituições de ensino públicas e privadas, com a participação da família e tem início na educação infantil”. Amparada por estas legislações, no âmbito municipal, a Educação para as pessoas com deficiência vem sendo construída e vem se aperfeiçoando com iniciativas que suscitam a inclusão nas escolas regulares.

Para Matos & Mendes (2015) colocar alunos com deficiência em escolas regulares não garante, por si só, a aprendizagem dos mesmos ou interações positivas com os colegas. O Estado precisa atender às necessidades dos professores, por ser de sua responsabilidade o gerenciamento dos recursos, a definição de políticas que assegurem a todos os alunos um ensino de qualidade. Nesse sentido, o município de Aquiraz vem fortalecendo a inclusão com metas e ações no plano Municipal de Educação, que vislumbram o princípio da Educação inclusiva para o público da Educação Especial.

Ao prever a transversalidade da Educação Especial em todos os níveis de ensino, reconhece a necessidade de suporte contínuo aos alunos com deficiência ao longo de sua jornada educacional. Quando garante esta modalidade já na primeira fase escolar, a Educação infantil, demonstra que é preciso haver intervenções precoces capazes de maximizar o desenvolvimento do aluno, desde a primeira infância com os estímulos e interações necessários ao seu desenvolvimento integral.

Por ser uma modalidade de Educação já implementada no município, surge a necessidade de unir esforços para promover oportunidades educacionais para as crianças e jovens, com a perspectiva de garantir o acesso de todos à educação. A jornada da educação das pessoas com deficiência em Aquiraz, é marcada pelo ingresso gradual e sistemático de alunos com deficiência no ensino comum.

Analisando a meta 4 do PME, e a resolução nº 19/2017 é possível constatar que ambas apresentam um alinhamento com a política nacional de inclusão, reconhecendo as particularidades do público da Educação especial, demonstrando uma concepção inclusiva, o que implica em não responsabilizar apenas os profissionais especializados pelo papel da inclusão, mas destacando a perspectiva inclusiva como dimensão inerente à prática pedagógica.

A crítica de Marostega e Prado (2001) ressalta que a existência da legislação consiste em um avanço, todavia, a verdadeira transformação ocorrerá quando a política de inclusão se concretizar em práticas pedagógicas inclusivas em todas as escolas do município. É necessário um investimento contínuo em recursos, formação e acompanhamento para garantir

que a leis e definições programáticas se materializem na realidade.

A formulação deste documento demonstra aspectos positivos para a promoção de um sistema inclusivo, no entanto esta Resolução nº19/2017 carece de atenção em alguns pontos citados, como expressa o artigo 2º:

Art. 2º A Educação Especial atende alunos com deficiências, altas habilidades e superdotação atestadas por laudos médicos.

§1º - Entende-se por deficiências os impedimentos de longo prazo, seja de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

§2º - Os alunos com altas habilidades e superdotação, nos termos da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 2001, são aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem, levando-os a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (Aquiraz, 2017).

Embora a Resolução esteja voltada para a inclusão, há algumas observações que merecem atenção. Exigir laudos médicos para atestar deficiências, altas habilidades e superdotação pode ser limitante e excludente quanto à garantia dos serviços do atendimento especializado. A avaliação psicopedagógica e multidisciplinar pode oferecer uma visão mais abrangente das necessidades do aluno, provisão de suporte que contribuam para a eliminação das barreiras que estão postas no ambiente escolar e restringe a participação do estudante. Ademais, para muitas famílias, o estabelecimento de laudos é custoso em termos de tempo para a obtenção e, em geral, os valores cobrados na iniciativa privada são elevados, constituindo uma barreira para o acesso aos direitos.

O conceito de deficiência como “impedimentos de longo prazo” pode ser considerado generalista. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006) apresenta um conceito mais amplo, que integra a interação entre a pessoa com deficiência e as barreiras que a impedem de participar plenamente da sociedade, sinalizando um olhar sob a perspectiva social da deficiência.

Ao expressar os direitos de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) ao fazer referência à Resolução CNE/CEB Nº 2, de 2001, o texto parece considerar legislações e constructos mais antigos, estando, pois, desatualizado. Assim, faz-se necessário considerar as diretrizes, pesquisas e debates mais recentes, a exemplo, do parecer CNE/cp nº: 51/2023 que contém uma compreensão sobre as características, necessidades e potencialidades desses alunos, na perspectiva de uma avaliação multidimensional, superando visões correntes em testes de inteligência e desempenho acadêmico. Assim, somente se conseguirá garantir aos

estudantes com AH/SD uma educação adequada e que promova o desenvolvimento pleno de seus talentos.

Conforme as novas perspectivas ampliadas nas legislações brasileiras a partir dos anos 1990 já mencionadas no corpo deste estudo, que tem como foco transformar os sistemas de ensino em inclusivo, Aquiraz vem se esforçando para tornar as escolas tradicionais em escolas inclusivas, e define esse conceito na resolução da Educação Especial, como uma escola que constrói o processo de ensino e aprendizagem para todas as crianças indistintamente, pauta o aprendizado num intrincado de relações que se entrelaçam no ambiente escolar, sem preconceito ou rotulação do sujeito, e ainda possibilita oportunidades aos estudantes de ser, fazer, conviver e aprender sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, nos seus tempos e ritmos de aprendizagens (CMEA, 2017).

4.2.3 A trajetória da Educação Especial e inclusiva na Educação em Aquiraz-CE

O caminho percorrido pela Educação Especial na rede de Ensino em Aquiraz, até a configuração atual é assentado por discursos e experiências dos atores envolvidos nos processos de implementação de ações que visam garantir os direitos das pessoas com deficiência aliadas dos sistemas de ensino durante muito tempo.

A Prefeitura de Aquiraz, no período em que se anunciam iniciativas para a inclusão das pessoas com deficiência, estava sob a gestão administrativa da prefeita Ritelza Cabral (2001-2008). Com base nos documentos analisados foi possível identificar através da lei nº 547/2005 que o movimento em prol da garantia de direitos das pessoas com deficiência organizado em torno da Associação de Pais de Pessoas Especiais de Aquiraz (APPE) visava dentre seus objetivos, buscar a implantação de projetos e programa, assistência social, Educacional, saúde e arquitetônica para as “Pessoas Portadoras de necessidades especiais” além de outras reivindicações que garantisse os direitos da pessoa com deficiência.

O reconhecimento desse movimento de pais e pessoas especiais pelo poder público municipal ocorreu em 2005, ano em que a prefeita Ritelza Cabral Demétrio, havia sido eleita para seu segundo mandato (2005-2008) no próprio município. Ritelza Cabral, um ícone e primeira prefeita mulher na primeira capital do Ceará, fundou, a instituição Tapera das Artes, reconhecida atualmente como “Escola da Vida”, a transformar a história de crianças e adolescentes de Aquiraz, utilizando a arte como ferramenta para promover a cidadania e a inclusão.

Conforme Andrews, essas iniciativas ocorriam no contexto da municipalização da educação fundamental no Brasil a partir da implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que almejava minimizar o impacto da pobreza sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em escolas de ensino fundamental, buscando dar qualidade à Educação nacional (Andrews, 2012).

No panorama da Educação municipal, o Núcleo de Educação Especial (NEE) implantado em 2007, em instalações cedidas pelo Governo do Estado do Ceará (convênio no 232/2006 processo 060069426-2) foi implantado a partir de convênio celebrado entre Secretaria de Educação estadual e secretaria municipal de educação. O NEE deveria doravante destinar meios para envidar esforços com vistas à inclusão das crianças com deficiência. Anterior a esse marco não foram encontrados registros quantitativos ou técnicos sobre a educação Especial no município.

Conforme o projeto Político Pedagógico do Núcleo de Educação Especial, atualmente Núcleo de Atendimento Pedagógico, em janeiro de 2008, o prédio foi inaugurado pela então, prefeita municipal, Ritelza Cabral, com o funcionamento de 6 salas voltadas para acompanhamento especializado em parceria com os atendimentos na área social e da saúde, sendo oferecido um sistema intersetorial com fonoaudiólogo, psicólogo, pedagogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional e assistente social. Nesse momento, as formas de atendimento eram pautadas em uma visão clínica e terapêutica das pessoas que apresentavam a condição de deficiência.

Com a pesquisa exploratória foi possível, identificar através da Portaria nº105 de 14/10/2015 (Relação dos Municípios e escolas que aderiram ao programa sala de recursos 2008-2013) disponível no sítio do ministério da Educação (Mec) que, em 2009, o município de Aquiraz aderiu ao programa de Implantação da sala de recursos no município financiado por meio do Programa Dinheiro direto na Escola (PDDE), iniciando o processo de implantação de salas de recursos nas escolas regulares, para atendimento especializado do público alvo da Educação Especial.

Na ocasião, foram contempladas três escolas do município, a saber, Escola Laís Sidrim Targino Emef, Maria de Castro Emef, Juscelino Kubitschek Emef. Conforme relatos colhidos na pesquisa de campo, alguns professores da Rede de ensino foram convidados a participar de um curso fornecido pela Secretaria de Educação em parceria com a UFC, de modo

remoto, com a finalidade de prepará-los para atuar nos Atendimento Especializados.

Entre os anos 2009 e 2015, em conformidade com legislação nacional que versa sobre a Educação Especial, deu-se início, em Aquiraz, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a criação das primeiras salas de Recursos, sob coordenação da Secretaria Municipal de Educação (SME) e respaldados na Resolução CNE/CEB nº 04/2009 que dispõe sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Ressaltar-se que, neste período, havia bases nas legislações que orientam os sistemas de ensino, cabendo às escolas o reconhecimento da diversidade e o respeito às diferenças, cuidando de cada aluno para atendê-lo em suas necessidades físicas, emocionais e cognitivas, na perspectiva de que cada pessoa seja um ser absolutamente individual. O Atendimento Educacional Especializado não deveria substituir o ensino comum, mas ser ofertado de maneira complementar ou suplementar, especialmente na escola regular. (CNE/CEB nº 04/2009). Ressalta-se que em Aquiraz, à época, ainda não havia legislação a rigor.

Com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), o município buscou ampliar e melhorar a infraestrutura e os recursos escolares. No entanto, a qualidade do ensino ainda é um desafio a ser enfrentado.

Nesse contexto, com o esforço coordenado da Gestão pública no município de Aquiraz, a Secretaria Municipal de Educação, (2013-2016) e com a participação de Educadores, foram propostos debates acerca das políticas educacionais e das práticas pedagógicas, a fim de propor práticas adequadas e inclusivas que atendam às características sociais e culturais da comunidade Aquirazense e às necessidades educativas dos estudantes. Tal processo culmina com a elaboração do Plano Municipal de Educação 2015-2024. Para contribuir com a formação, e divulgação de ampla base de dados referentes ao Município de Aquiraz, subsidiando o fazer pedagógico da gestão, bem como o desempenho didático, os projetos, os programas e a política pública voltados para a Educação Inclusiva e para o Ensino, comprometidos com a inclusão social e a qualidade da aprendizagem.

O dispositivo (Plano Municipal de Educação 2015-2024) traz em sua meta 6, a garantia de acesso à escola e às diversas estratégias que tratam do ensino, transporte acessível, acessibilidade nas escolas, formação de professores. Indica a necessidade de estabelecimento de parcerias com as famílias, da realização de campanhas de combate ao preconceito e à

discriminação, entre outros que possam desenvolver a cultura de educação inclusiva.

É notório que para além da metodologia, do financiamento, do currículo adaptado, recursos de tecnologia assistiva, professores intérpretes, precisam ser estabelecidos mecanismos de acompanhamento e avaliação para monitorar o progresso da implementação da meta. Estas são lacunas da Educação Especial que carecem ser observadas, para que a projeção de metas seja de fato um exercício efetivo com vistas a avanços na área.

As ações de fortalecimento da Educação para todos os estudantes, incluindo as pessoas com deficiência, vêm de forma tímida trilhando caminhos. Em 2017 se aprimora o programa de AEE com a resolução normativa nº19-2017/CMEA que fixa normas para a Educação especial e dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, para o público-alvo, reconhecendo o AEE como parte integrante da escola regular e definindo princípios e perspectivas para a conclusão da escola inclusiva no município. Destaca o art.10 da própria legislação que:

[...] Escola Inclusiva [é] aquela que se compromete em assumir o desafio de trabalhar com as diferenças, sem discriminação, sem diferenciação de acesso, que olha para cada aluno na plenitude de sua condição humana, independente das particularidades individuais, percebe e naturaliza suas deficiências (Aquiraz, 2019).

No texto de lei, consta uma proposição de escola Inclusiva em Aquiraz, seja considerado uma medida urgente e necessária, mas romper com uma cultura de marginalização, onde o preconceito e estigma é arraigado, se torna imprescindível envolver a comunidade escolar, incluindo pais, alunos e professores nesse processo, é essencial também que as legislações venham acompanhadas de políticas públicas com garantia de inclusão igualitária em todo o sistema de ensino.

Em Aquiraz, foi instituída a Lei nº 1.310/2019, de 11 de junho do ano de 2019, que criou o programa “Educando e Cuidando”, em que o sistema Municipal de Ensino garante a atuação do profissional em apoio ao estudante com deficiência no ambiente escolar. Conforme expressa a lei de criação do “Programa Educando e Cuidando”, o objetivo é “assegurar o direito de permanência na escola e aprendizagem às crianças e adolescentes matriculados e melhorar as condições sociais de crianças em situação de risco” (Aquiraz,2019).

O profissional cuidador no cotidiano da escola, é assegurado pela Lei Brasileira da inclusão (2015) o mesmo é de extrema importância para garantir o atendimento dos estudantes com limitações de comunicação, de orientação, de compreensão, de mobilidade, de locomoção

ou outras limitações de ordem motora, de modo que possam realizar as atividades cotidianas e as propostas pelos educadores durante as aulas e nos períodos extraclasse, ofertando suporte para que possam participar e aprender com seus pares. Podemos compreender que esta é uma função de extrema relevância para os que necessitam de cuidados, uma vez que o Professor em sua função é incapaz de atender essa demanda junto ao alunado.

Em Aquiraz, a Resolução nº 1.310/2019, de 11 de junho do ano de 2019, que trata da contratação desse profissional de Apoio, discorre a respeito de sua atuação na colaboração ao alunado que necessita, em seu artigo Art.3º considerando que: “os voluntários colaboradores atuarão nas Unidades Escolares de acordo com as necessidades do referido Programa”. (Aquiraz, 2019).

Parágrafo Único - Serão contemplados com bolsas, a título de ajuda de custo, instituídas no art. 2º desta Lei, os voluntários colaboradores com atividades:”

I- No acompanhamento de crianças e adolescentes em sala de aula;

III- no reforço à aprendizagem de alunos;

IV - nas atividades esportivas e culturais de projetos especiais;

II - no apoio e na organização dos diversos espaços de aprendizagem dentro e fora da escola, assim como nas aulas de campo, laboratórios de informática, recepção e controle de alunos.

É importante destacar que o papel fundamental de cuidador das crianças com deficiência é desempenhado pelo “colaborador voluntário” no apoio aos alunos com deficiência. Este cuidador pode enriquecer o ambiente escolar, oferecendo suporte individualizado aos alunos, especialmente aqueles com dificuldades de aprendizagem ou deficiências.

A função de colaborador voluntário, estabelecida no sistema de ensino de Aquiraz abrange diversas áreas de atuação, desde o acompanhamento em sala de aula e atividades de vida diária. Esse profissional pode contribuir com a promoção de um desenvolvimento integral dos alunos. No entanto, alguns pontos merecem atenção para atuar em uma função tão necessária, a garantia que os voluntários recebem treinamento adequado para lidar com as necessidades específicas dos alunos, incluindo aqueles com deficiência, a falta de preparo pode comprometer a qualidade do apoio oferecido.

É imprescindível evitar que os estudantes com deficiência fiquem desassistidos em seu cotidiano, vez que a lei menciona "bolsas, a título de ajuda de custo" e esclarecer que a natureza jurídica dessa ajuda não caracteriza vínculo empregatício, apenas uma atividade

voluntária, podendo ser encerrada a qualquer momento. Por certo, a colaboração entre voluntários, e profissionais da educação pode criar um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todos.

Todavia, a relação entre voluntário e trabalhadores pode vir a gerar problemas trabalhistas ou mesmo suscitar dos sindicatos uma intervenção no sentido de a prefeitura ofertar vagas em concursos públicos e não espaços de voluntariado. Tal atividade pode gerar ainda uma sensação nas famílias de que o poder público não assume a responsabilidade total sobre os processos de inclusão de pessoas com deficiência no sistema de ensino.

A perspectiva da educação inclusiva demanda a retomada do fortalecimento da carreira do magistério, formada por meio de concursos públicos para provimento de todas as funções demandadas pelas políticas de educação em cada nível de governo. As novas exigências propostas para os sistemas de ensino frente aos desafios postos à Educação Especial e Inclusiva demandam investimentos em políticas públicas que atentem para as necessidades locais e temporais.

O gráfico a seguir apresenta a evolução da trajetória no acesso do público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns da rede de ensino de Aquiraz na Educação básica.

Gráfico 01 – Evolução da matrícula por rede de ensino - Educação Especial (2014-2024).



No período de 2014 a 2024, a evolução da entrada dos alunos públicos da Educação Especial na rede de ensino de Aquiraz ocorreu de maneira crescente, apontando para aproximadamente uma variação entre os períodos de 153%, alcançando o quantitativo de 951 alunos matriculados na rede de ensino regular no ano de 2024. Com esses dados pode-se observar o efeito desta política no acesso, com o crescimento exponencial do número de

estudantes matriculados na Educação básica da rede regular de ensino até o ano de 2024.

No ano de 2020, em decorrência da Pandemia Covid-19, toda a rede de ensino foi ajustada àquela realidade, ofertando-se o ensino remoto como alternativa para todos os alunos, direcionadas pelo plano de contingência 01/2020. (Sme,2022)

Em 2021, diante da excepcionalidade ocorrida no ano anterior no sistema de ensino, fez se necessário uma reorganização do calendário letivo para o cumprimento de 800h anuais (os 200 dias letivos foram flexibilizados pela Lei 14.040/2020), considerando a possibilidade de trabalhar com ensino híbrido e com atividades domiciliares acompanhadas. Para tanto, o currículo de Aquiraz selecionou os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem que não podem ser negligenciados, os objetos de conhecimento (conteúdos) e habilidades essenciais (prioritárias/estruturantes), a serem aprendidos/desenvolvidas pelos(as) estudantes, por ano/componente curricular, visando promover aprendizagens essenciais para o prosseguimento da escolaridade (continuum curricular). (SME, 2022).

O Infográfico a seguir apresenta a síntese dos principais equipamentos de atendimento ao público com necessidades educacionais especiais e pessoas com deficiências implantados em Aquiraz a partir de 2007.

Figura 4 – Trajetória dos marcos da Educação Especial em Aquiraz.



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora.

Os serviços demonstrados anteriormente, direcionados para o público da Educação Especial, certamente são essenciais para o fortalecimento da inclusão, todavia, o presente estudo não explorou a interação entre estes serviços na perspectiva de ampliar a promoção da Educação Inclusiva numa integração intersetorial.

Conhecer o amadurecimento da política de Educação especial é de extrema

relevância para entender o lugar destinado às pessoas com deficiência na política do município. Transformar um sistema de Ensino em inclusivo requer dentre muitas atitudes, desafios, tomadas de decisões, perseverança. Quando se fala de Educação Inclusiva aqui se entende todas as pessoas sem discriminar público específico, porque a pesquisadora se refere à pessoa humana, sujeito detentor de direitos e iguais oportunidades em todos os lugares da sociedade.

Aquiraz é um município de muitas culturas, etnias e cores, que se ergueu em uma mistura de povos quilombolas, indígenas, o negro e ainda sua miscigenação. Assim, a escola se destaca como lugar por excelência para o encontro das diferenças humanas, para se ressignificar e enxergar o outro como semelhante e aprendiz.

De acordo com Mantoan (2017, p. 43), "[...] a inclusão social dos alunos com deficiência implica em uma mudança nas práticas sociais, para garantir que esses alunos possam ter acesso a todas as esferas da vida em sociedade". Essa perspectiva ressalta a importância de a escola assumir um papel ativo na promoção da inclusão, superando barreiras e construindo uma cultura inclusiva, sobretudo oportunizar que os alunos com deficiência vivencie experiências de aprendizagem que contribuam para seu crescimento pessoal e intelectual sobre o meio, as relações e interesses cognitivos que promovam aprendizagem.

4.2.4 Política de Educação Especial e inclusiva do Município de Aquiraz: configuração territorial e temporal

Rodrigues (2008) entende que a análise de uma política pública deve considerar tanto o tempo quanto o espaço em que ela se desenvolve. Essa abordagem, designada pela autora "espectro temporal e territorial", destaca a importância de se compreender como o contexto histórico e geográfico influencia a criação e a implementação de uma política. Neste tópico, é analisada a dimensão temporal, buscando compreender como a política evoluiu ao longo do tempo, como seus objetivos e estratégias foram adaptados para responder a diferentes demandas e desafios de cada período.

Na dimensão territorial o foco é centrado nas particularidades locais, identificando as diretrizes gerais da política com as condições específicas de cada região. Essa análise permite entender como a política se manifesta em diferentes lugares e como se adapta às necessidades e características de cada comunidade. Esta seção aborda as correlações de forças que permeiam a Educação Especial e Inclusiva no município de Aquiraz/CE e suas particularidades.

Aquiraz é um município litorâneo, com belezas espalhadas por todo seu território, e com uma longa história que a torna um ponto de referência importante para qualquer estudo sobre a história do Ceará.

O mapa a seguir retrata a divisão administrativa que esse município ganhou ao longo de sua formação, entendendo que a constituição de sua territorialidade se deu de maneira progressiva.

Figura 5 – Mapa da Divisão político-administrativa de Aquiraz-CE



Fonte: Plano municipal de Educação.

Em conformidade com o Plano Municipal de Educação de Aquiraz (Ceará, 2015-2024) a divisão territorial data de 01-06-1995, constituindo-se o município de 7 distritos: Aquiraz, Camará, Caponga da Bernarda, Jacaúna, Justiniano Serpa, Patacas e Tapera. Pela Lei nº 066/ 95, foi criado o distrito João de Castro e anexado ao município de Aquiraz. Em divisão territorial datada de 15-07-1999, o município é constituído por 8 distritos: Aquiraz, Camará, Caponga da Bernarda, Jacaúna, João de Castro, Justiniano de Serpa, Patacas e Tapera.

Pela Lei Municipal nº 726/2008, foi criado o distrito de Assis Teixeira, na localidade de Jenipapeiro, desmembrada do distrito Sede e anexada ao município de Aquiraz. Assim permanecendo esta divisão territorial com nove (9) distritos.

Conforme Lima, em Descobrindo e Construindo Aquiraz, (2005), o município Aquiraz é limitado ao Norte pelo oceano Atlântico, Fortaleza e Eusébio. ao Sul pelos

municípios de horizonte, Cascavel e Pindoretama, ao Leste faz limite com o oceano atlântico e a Oeste com Eusébio, Itaitinga e Horizonte. Aquiraz tem uma vasta extensão territorial com um total de 481,596 km², sendo considerado o quarto maior município da região metropolitana de Fortaleza, em extensão territorial.

Situada a 32 km de Fortaleza, a cidade de Aquiraz guarda em suas raízes as tradições indígenas e do colonizador europeu, não esquecendo os marcantes traços da cultura africana espalhados em todo município. Aqui, suas memórias são traduzidas oralmente pelos povos de comunidades indígenas, quilombolas e descendentes das mais diversas culturas e guardadas em seus patrimônios históricos como os casarões e ruínas de suas aldeias.

No Censo de 2022, a população da cidade de Aquiraz (CE) chegou a 80.243 pessoas, o que representa um aumento de 10,45% em comparação com o censo de 2010. A zona urbana concentra o maior número de habitantes do município.

Aquiraz apresenta-se como espaço de significativo valor para o desenvolvimento de atividades turísticas, agropecuárias e industriais, dado o seu patrimônio ambiental e cultural. Destacam-se neste conjunto os inúmeros recursos hídricos, 30 km de praias que banham os rios, riachos, açudes e lagoas espalhadas por todo o município, e também se escondem nos lençóis subterrâneos que transcendem nas bicas, fonte de água que jorra o ano inteiro (bica do Iguape, presidio).

4.2.5 Cores e Saberes: a rede de Ensino de Aquiraz-CE

No momento histórico de ampliação das políticas educacionais no Brasil, Aquiraz através da lei nº 382 de 20 de outubro de 2000, definiu o seu sistema de ensino e estabeleceu o estatuto dos servidores municipais. O município conta com uma rede própria de ensino responsável pelas etapas da educação básica (educação infantil e ensino fundamental) incluindo também a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial.

O Sistema Municipal de Ensino de Aquiraz compreende os órgãos Municipais de Educação, as instituições de ensino infantil e fundamental mantidas pelo Poder Público municipal e pelas iniciativas privadas (Aquiraz, 2000).

A Secretaria de Educação constitui o órgão responsável e executor das políticas educacionais no âmbito municipal e sua estrutura está composta por Conselho Municipal de Educação: Órgão Normativo do Sistema Educacional; Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação –

FUNDEB, Conselho de Alimentação Escolar e demais órgãos de Controle Social.

A sede da secretaria está localizada em um prédio de arquitetura histórica, no centro da cidade, com uma infraestrutura tecnológica e estrutural adequada aos recursos e serviços tecnológicos. Todos os setores funcionam no mesmo prédio, e conta com um prédio anexo, denominado Casa do Saber, direcionada para as formações de professores e profissionais da Educação.

A Secretaria de Educação, no ano de corte desta pesquisa, 2024, é ocupada pelo professor Alexandre Sousa Alves, licenciado em Letras Português pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. É professor efetivo da rede de ensino público de Eusébio. Anterior à nomeação de secretário neste município, o professor exerceu a função de Coordenador Pedagógico das escolas públicas de ensino fundamental do Eusébio; Coordenador Geral do Programa Mais Educação de Tempo Integral de Eusébio; Diretor escolar de escolas públicas do Estado do Ceará. Teve breve passagem como Secretário de Educação de Pindoretama.

Os dados colhidos na pesquisa no site da prefeitura, Educa Censo, as visitas ao setor de estatísticas da SME indicam que a rede de ensino conta com cinquenta e três escolas (53) de ensino infantil e fundamental, e o centro de jovens e adultos. Cerca de 14.248 mil estudantes encontram-se matriculados, sendo 13.135 mil no Ensino Regular. Dentre estes, 3.912 mil encontram-se na Educação Infantil, 5.664 mil no Ensino Fundamental anos iniciais e 4.369 mil no Ensino Fundamental anos finais. A figura a seguir apresenta o quantitativo de matrículas realizadas em 2024, no Município de Aquiraz.

Figura 6 – Número de matrículas por etapas de ensino, na rede pública municipal de Aquiraz, conforme os dados do Censo Escolar, em 2024.



Fonte: INEP Data (2024).

Algumas escolas no município recebem as três etapas da educação básica, educação infantil, Educação fundamental anos iniciais (1º aos 5º anos) e finais (6º ao 9º anos). As matrículas no âmbito municipal dos estudantes de anos iniciais (1º aos 5º anos) são aproximadamente de 5.664 de matrículas e 685 Educação Especial nas escolas regulares (SME, 2023). O município ainda conta com escolas nas comunidades indígenas e quilombolas.

Quadro 9: Escolas x salas de AEE x Matrículas da Educação especial.

ESCOLA		MAT ED ESPEC IAL	SALA DE AEE	ESCOLA		MAT ED ESPEC IAL	SALA DE AEE
1	ALOÍSIO BERNARDO DE CASTRO EMEF	16	não	26	JOÃO PIRES CARDOSO EMEF	24	sim
2	ANTÔNIO DE BRITO LIMA	8	não	27	JOAQUIM DE SOUSA TAVARES EMEF	11	não
3	BATOQUE EMEF	3	não	28	JOSE ALMIR DA SILVA EMEF	12	sim
4	ALDENORA CARDOSO PORTO CEI	23	sim	29	JOSE CÂMARA DE ALMEIDA EMEF	2	não
5	FERNANDA DE BRITO CEI	15	não	30	JOSE FERREIRA DA COSTA EMEF	11	não
6	JOSE NICODEMOS CEI	7	não	31	JOSE ISAAC SARAIVA DA CUNHA EMEF	9	não
7	MARIA ELCI DE BRITO CEI	36	sim	32	JOSE RAIMUNDO DA COSTA EMEF	3	não
8	RAIMUNDA DE FREITAS CEI	19	sim	33	JOSE RODRIGUES MONTEIRO EMEF	28	sim
9	CLARÊNCIO CRISÓSTOMO DE FREITAS EMEF	15	não	34	JUSCELINO KUBITSCHKE EMEF	16	sim
10	ORIANÇA FELIZ CRECHE	24	não	35	JUVENAL PEREIRA FAÇANHA EMEF	7	não
11	LUIZ SIMEÃO CRECHE	10	sim	36	LAGOA DE CIMA EMEF	5	não
12	MARIA BEZERRA DE OLIVEIRA CRECHE	11	não	37	LAGOA DO MATO DE SERPA EMEF	12	não
13	DIONÍSIA GUERRA EMEF	6	sim	38	LAIS SIDRIM TARGINO EMEF	17	sim
14	EDILCELIA DE FREITAS VASCONCELOS CEI	7	não	49	LEOLINA BATISTA RAMOS EMEF	12	sim
15	ERNESTO GURGEL VALENTE EMEF	65	sim	40	LUIZ EDUARDO STUDART EMEF	1	não
16	FERDINANDO TANSI CEM	14	não	41	MANUEL ASSUNÇÃO PIRES CEC	33	sim
17	FRANCISCA MONTEIRO DA SILVA EMEF	10	não	42	MARIA DE CASTRO BERNARDO CEC	35	sim
18	FRANCISCO DA SILVA SAMPAIO EMEF	10	não	43	MARIA FAÇANHA DE SÁ EMEF	8	não
19	FRANCISCO GOMES FARIAS EMEF CEL	7	não	44	MARIA MARGARIDA RAMOS COELHO EMEF	39	sim
20	FRANCISCO JOAQUIM DOS ANJOS CEI	6	não	45	MARIA SOARES DE FREITAS EMEF	31	sim
21	GUILHERME JANJA EMEF	20	sim	46	PLACIDO CASTELO EMEF	43	sim
22	HENRIQUE GONÇALVES DA JUSTA FILHO EMEF	25	sim	47	RAIMUNDA FERREIRA DA SILVA EMEF	11	sim
23	ISIDORO DE SOUSA ASSUNÇÃO EMEF	8	sim	48	RAIMUNDO RAMOS DA COSTA EMEF	9	não
24	JARBAS PASSARINHO MINISTRO EMEF	9	não	49	RITA PAULA DE BRITO EMEF	25	não
25	JOÃO JAIME GADELHA EMEF	2	não	50	TIA ALZIRA EMEF	9	não
				51	VILA PAGÃ EMEF	2	não
				52	VINDINA ASSUNÇÃO DE AQUINO EMEF	13	sim
				53	CEJAQUI	4	não
				TOTAL		808	

Fonte: Sme 2024.

O quadro apresenta um panorama da distribuição de alunos público da Educação Especial por diferentes unidades educacionais e indica a presença de salas de Recursos com Atendimento Educacional Especializado para as respectivas escolas. As escolas sinalizadas pelo “sim” indicam que há na escola o equipamento da sala de recursos e AEE, e as que identificadas como “não” sinalizam que nesta escola não dispõe desse equipamento, logo, os alunos com deficiência são atendidos pelo AEE em outras escolas da região.

O quadro de docentes das escolas municipais conta com 485 professores efetivos,

348 em pleno exercício em sala e aula, 254 cargos de apoio, destacando o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais com 22 professores; 12 profissionais atuando no atendimento Especializado Pedagógico no núcleo Pedagógico (Nape) e os demais integram cargos técnicos, readaptados, comissionados e de apoio à gestão municipal. Os professores com vínculo de contratos temporários somam-se aproximadamente 314 profissionais na rede de ensino. (SME, 2023).

A Secretaria de Educação de Aquiraz está agregada à CREDE de Maracanaú (1) de Fortaleza-CE. No município há uma subdivisão entre as escolas, que são organizadas por pólos, que compreendem um grupo de escolas da circunvizinhança. Desta forma, o município possui seis polos que compreende em médias 8 escolas por pólos, tais grupos são acompanhados pela equipe de técnicos da Secretaria no planejamento e execução das ações da escola. O gráfico a seguir apresenta o quantitativo de escolas públicas municipais e a divisão territorial delas.

Gráfico 2 – Escolas públicas municipais por localização.



Fonte: Inep Data (2024).

A marcante divisão territorial de Aquiraz revela um cenário educacional onde mais da metade (54,7%) das escolas municipais situa-se em áreas rurais, contrastando com os 45,3% localizados em zonas urbanas. Esse expressivo indicador não apenas ilustra a vasta extensão geográfica do município, mas também acentua as singulares características de cada localidade. Tal diversidade territorial sublinha a urgente necessidade de políticas educacionais sensíveis ao tempo e ao espaço de cada coletividade atendida. Somente através dessa compreensão será

possível delinear estratégias de ensino adequadas, capazes de promover uma inclusão efetiva para as pessoas com deficiência em todo o município de Aquiraz.

Na subseção será apresentado o lócus da pesquisa, serão também analisadas as categorias emergidas do estudo em campo que permeiam a prática da Educação Especial e Inclusiva, na busca de compreender melhor o conteúdo da política de Educação\inclusiva, como se materializa nas particularidades do município de Aquiraz.

4.3 A pesquisa de campo e o conteúdo da política: a Educação Especial/Inclusiva na Escola Municipal Primeira Capital.

Nesta subseção guiada pelos eixos da avaliação em profundidade apresenta-se a análise dos dados coletados ao longo do estudo para melhor apreender o conteúdo da política de educação Especial em Aquiraz, trazendo como fonte principal as entrevistas, organizados em três categorias: “O Atendimento Educacional Especializado em Aquiraz-Ce: dimensão do conteúdo da política”. “Da Educação Especial à Educação Inclusiva: um estudo avaliativo do conteúdo da política”. “A Educação Especial e Sala de Aula Comum: a conexão do conteúdo da política de Educação Especial/inclusiva”. Todas se conectam, a fim de revelar um cenário complexo que exige reflexão e ação conjunta de toda a comunidade escolar.

Esse estudo teve como fonte as transcrições das entrevistas, realizadas com os sujeitos da pesquisa, os documentos analisados e o estudo teórico, expostos nas seções anteriores. Por meio dessa abordagem, os entrevistados foram convidados a expressar suas experiências e vivências acerca da implementação da educação especial na perspectiva inclusiva no ambiente da escola regular.

O lócus de pesquisa é intitulado neste estudo de codinome “Primeira Capital”, em homenagem à cidade de Aquiraz. Localiza-se na zona urbana, sede, em um local privilegiado de arte e cultura do município. A comunidade escolar é caracterizada em seu Projeto político pedagógico, como estudantes com pais jovens de nível socioeconômico médio, abastecidos pelo comércio local de serviços. A escola oferta o Ensino Fundamental, funcionando nos turnos manhã e tarde. Conta com quinze (15) professores, sendo seu núcleo gestor composto pelo diretor (a) escolar, coordenador (a) pedagógico e supervisor (a) escolar.

O critério de escolha desta instituição foi a relevância em número de matrículas recebidas pela escola, que se encontra dentre as escolas de maior número de matrículas no município, com aproximadamente 369 alunos, atendendo em específico o ensino fundamental,

anos iniciais (1º aos 5º anos). Conta com uma sala de Recursos Multifuncionais, que garante o atendimento Educacional Especializado aos alunos, público-alvo da Educação Especial. A matrícula da educação especial corresponde a quarenta e dois alunos públicos-alvo. A infraestrutura da escola lócus apresenta-se conforme se explica no Figura a seguir.

Figura 7 – Infraestrutura da escola Primeira Capital.



Fonte: <https://qedu.org.br/Aquiraz>.

A escola é localizada em terreno amplo e central. Possui um pátio ao ar livre, com brinquedos diversos de madeira e equipamentos de lazer para os estudantes. Conta com uma quadra poliesportiva, possui laboratório de informática, biblioteca ampla e com recursos de comunicação assistiva. Possui em suas dependências a sala de Recursos Multifuncional, que oferta o Atendimento Educacional Especializado (AEE), tem dimensão ampla, com recursos tecnológicos, jogos pedagógicos, livros, ar-condicionado, sendo bem arejada. A escola tem seus ambientes bem-organizados, é perceptível a comunicação visual nas salas de aula e nos espaços externos da escola.

4.3.1 O Atendimento Educacional Especializado em Aquiraz-Ce: dimensão do conteúdo da política

Para discutir esta categoria, as fontes utilizadas para a coleta de dados foram entrevistas colhidas na pesquisa de campo e os documentos que legitimam a oferta do AEE no município, alinhados às perspectivas teóricas já apresentadas no trabalho.

O Atendimento Educacional Especializado iniciou no município em 2009, por meio do Programa de Implantação das Salas de Recursos. Inicialmente, aconteceu no Núcleo de Atendimento Especial e posteriormente, com a adesão ao Programa pelo município foram sendo implementadas as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas públicas de ensino regular. (SME, 2020). O quadro abaixo demonstra a evolução destas salas no município.

Quadro 10 – Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas de Aquiraz-CE.

Período	Quantidade
2009 -2015	11 (onze)
2016 -2020	16 (dezesesseis)
2020-2024	22 (vinte duas)
Total 22 salas no município.	

Fonte: Relatórios de Gestão (2008-2020/SME)

Ao analisar a implementação das SRMs, observa-se que o processo teve início com a inauguração de três unidades: Lais Sidrim Targino, distrito Sede, Maria de Castro no distrito João de Castro e Juscelino Kubitschek, na Caponga da Bernarda. Ressalta-se que não foram encontrados documentos técnicos, relatórios ou análise do período de implantação. Tais informações constituem achados da pesquisa, do relato de pessoas que participaram desse momento histórico e, de poucas evidências no Relatório de Gestão (2008-2015).

O Atendimento Educacional Especializado ofertado nas salas de recursos multifuncionais das escolas públicas de Aquiraz baseia-se na Resolução nº19/2017 e tem o papel de oferecer serviços de apoio pedagógico especializados de modo complementar ou suplementar à aprendizagem do aluno, não substituindo o ensino comum e sendo ofertados no contraturno ao ensino regular.

Conforme o artigo nº 7 da Resolução nº 19/2017, o público do Atendimento

Educacional Especializado no município de Aquiraz compreende:

I - Alunos com deficiência;

II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento, aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

III - Alunos com altas habilidades/superdotação, aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas, intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Essa concepção sobre o público do AEE é confirmada pela Professora TA9 que, ao ser questionada sobre a compreensão do público atendido, respondeu:

AEE ficou destinado para os alunos com deficiência, altas habilidades e superdotação né, e passou a atender o autismo, porque hoje o autismo sai da categoria só de transtorno e vai para categoria de deficiência por isso que a gente passou a atender, e a nossa ação é realizar o atendimento e prestar um apoio né. As mães desses alunos com relação à esclarecimentos a orientação de alguma informação né! (TA9).

Na resposta da PAEE8, é possível constatar que houve uma redefinição do público-alvo do AEE que se alinha às diretrizes nacionais atuais, definem o autismo dentro do espectro da deficiência para fins de acesso a serviços e apoios específicos e determina que o serviço seja para pessoas com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades.

A normativa vigente, LDB e Resolução no 4/2009, do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, considera-se público-alvo da educação especial inclusiva os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O atendimento educacional especializado não pode ser confundido com ensino ou Educação, é preciso compreender que se trata de um serviço complementar ou suplementar que tem como finalidade garantir que os alunos públicos da Educação Especial tenham acesso ao currículo da escola regular e a participação nas atividades no ambiente regular. Esse serviço pode acontecer na escola regular onde o aluno estuda, ou em outras instituições, investigando as barreiras que interferem no ambiente escolar e no processo de ensino e aprendizagem do educando. Por meio do AEE, são disponibilizadas estratégias que promovam a acessibilidade à Educação. (CNMP, 2024.)

A lei conhecida como Berenice Piana, Lei nº 12.764/2012 estabelece Política

Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), equipara "a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais", garantindo a educação em um sistema nacional inclusivo com transversalidade da Educação Especial desde a Educação infantil.

Conforme os dados expostos nesta pesquisa, alunos com transtornos do espectro autista representam um total expressivo de 509 alunos matriculados na rede de ensino de Aquiraz. O aluno com TEA está nas escolas em números expressivos em relação às outras deficiências, o contexto escolar se mostra desafiador para o atendimento dos particulares de que esse público necessita “Mas assim, o espectro autista, né. porque, como é um... não sei nem falar, uma sigla correta, mas por ser tudo muito novo para nós, né. Então a gente não sabe como lidar (P1)”.

Como cita o sujeito P1, essas necessidades educacionais dos alunos com autismo é algo ainda a ser compreendido, desde o entendimento da deficiência ao manejo mais adequado com essas crianças, que apresentem necessidades específicas em seu processo de aprendizagem.

O apoio às mães mencionado pelo sujeito TA9 “As mães desses alunos com relação à esclarecimentos a orientação de alguma informação né!” se refere ao projeto que parte da iniciativa da Coordenação do atendimento Educacional Especializado, com o direcionamento aos professores do AEE para ser desenvolvido nas escolas que há a sala de Recursos e o professor do atendimento Especializado, em colaboração com a gestão escolar e professores. Esta iniciativa é identificada pela TA9 como projeto Fortalecimento de Vínculos.

O projeto Fortalecimento de Vínculos é uma ação em que o profissional do AEE, realiza encontros reunindo as mães atípicas para um momento de conversa, apoio, discussão acerca dos desafios ou outras pautas no sentido de apoiar e informar essas mães.

[...] o outro é com relação às mães, porque as mães, elas sempre nos falavam dessa falta de rede de apoio, não que a gente vai nos colocar no psicólogo, a gente não vai com essa ideia, mas a gente vai com a ideia de dizer: você não está só, você pode contar comigo. você pode vir a me pedir uma orientação, pedir uma informação, tiver necessidade de conversar sobre determinado assunto eu vou estar aqui...para lhe ouvir, orientar, aconselhar, eu vou fazer. Então a gente desenvolve esse projeto, que é o *Fortalecimento de vínculos*. (TA9).

Essas iniciativas colocam o profissional do atendimento especializado com outras atividades, para colaborar com a escola no apoio às famílias, descaracterizando de certa forma, o previsto pelo AEE e o que acontece em diversos municípios no Brasil. Figueiredo (2000, p.68), evidencia a perspectiva de que para:

Efetivar a inclusão, é preciso (...) transformar a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas. (...) a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais.

Estreitar os vínculos com as famílias, por meio de encontros do profissional do AEE, em parceria com a gestão da escola, são iniciativas inovadoras que caminham para essa transformação. A partir da conscientização das famílias acerca da capacidade que cada aluno tem, do apoio e parceria que a escola necessita, é que se dá a construção de uma escola inclusiva. A profissional do AEE representa essa concepção quando expressa: “O professor de AEE, ele vai olhar pro aluno, ele vai olhar para a família, vai olhar para a dinâmica de sala. Essa é a minha dinâmica dentro das possibilidades que o serviço permite. (PAEE8)”.

Não se pode deixar de observar ainda a expressão do sujeito (TA9) “elas sempre nos falavam dessa falta de rede de apoio” que as famílias sentem. Essa percepção é fundamental, pois essas mães frequentemente enfrentam desafios emocionais, sociais e práticos significativos, que recaem sobre o ambiente da escola através do aluno. São mães, normalmente solo, sobrecarregadas pela ausência paterna, a falta de autocuidado e carência de apoio no cuidado com a criança com deficiência, por isso, a importância de oferta do suporte profissional especializado (psicólogos, assistentes sociais etc.) para essas mães atípicas é um ponto de atenção nas redes de ensino.

Do ponto de vista do acesso aos serviços do AEE, além da limitação do público, a política de Aquiraz-Ce tem como característica, expressa na Resolução que a orienta, a necessidade do laudo médico para acesso aos serviços na Sala de Recursos: “A gente não atende o TDAH, as outras deficiências e os transtornos a gente atende. Aqui no município, a gente precisa do diagnóstico e do encaminhamento do órgão de saúde para que ele participe (PAEE8)”.

A exigência do diagnóstico e encaminhamento do “órgão de saúde” como pré-requisito para a participação no atendimento especializado é um ponto a merecer atenção, porque é necessário viabilizar o atendimento no sistema de saúde, é comum esse atendimento perdurar em longas filas de espera. Embora o diagnóstico médico seja importante para identificar a condição, centralizar o acesso unicamente nesse fluxo pode criar barreiras significativas para a atuação no atendimento educacional dos alunos com deficiência. Ainda mais, não são todas as famílias que têm o mesmo acesso a serviços de saúde para obter diagnósticos e encaminhamentos, especialmente em um município com a divisão territorial de

Aquiraz.

Garcia (2019) afirma que o Atendimento Educacional Especializado consiste em um recurso que não deve substituir o ensino comum, em seu tempo ou currículo, tendo a função de complementá-los ou implementá-los, eliminando as barreiras que impedem a participação do aluno nas práticas curriculares da escola. O ensino comum e o AEE são, portanto, direitos concomitantes e devem estar articulados com o objetivo de favorecer o processo de escolarização do alunado.

A técnica (TA9) explica como ocorrem as iniciativas do AEE, ao ser questionada a respeito de como se dá o atendimento especializado na rede de ensino de Aquiraz. A partir das informações relatadas do TA9, podemos inferir que além do atendimento individual de cada aluno, uma vez por semana, com duração de 50 minutos, há alguns projetos que o profissional do AEE desenvolve junto à escola.

Hoje, no AEE, a gente tem projetos, que são desenvolvidos pela professora do AEE; o projeto acolhida né, a gente tem um projeto voltado para acolhida, _E você pode me perguntar assim xxxx quem é o público alvo desse projeto? todos da escola, então uma vez ao mês as professoras juntamente com a gestão (...) Elas fazem uma acolhida, mas aquela colhida que elas podem levar um tema né de acordo com a necessidade da escola por exemplo, tá acontecendo muito bullying na escola com relação aos meninos PCDs, Então ela leva esse tema para acolhida e tenta né fazer uma sensibilização a conscientização, que isso não é legal, que você tem que respeitar o amiguinho que é PCDs, e aí a gente tenta fazer todo esse trabalho.

O Projeto Acolhida mencionado por TA9 é de iniciativa da Coordenação do AEE, e por meio dele o profissional que está no ambiente da escola se envolve nas atividades coletivas da escola, estando à frente uma vez ao mês na acolhida dos alunos e participando junto a comunidade escolar sempre que possível como expressa a professora do AEE.

Sim, a gente tem sempre na semana do autismo, abril, e na semana da inclusão, em setembro, a gente sempre tem campanhas externas fora da escola, na Escola como se os professores saíssem da escola para trabalhar com a comunidade de forma externa, e dentro da escola esse movimento é contínuo, a gente tem um trabalho colaborativo com os professores. A gente tem a participação aqui, eu participo das reuniões com os pais. (PAEE8)

Em Aquiraz, as unidades de ensino têm a cultura de realizar as acolhidas semanais, por parte da gestão com toda a comunidade escolar, alunos e servidores. Essa iniciativa coloca o professor do AEE como protagonista nesse movimento, contribuindo para ações coletivas de conscientização de temas sensíveis ou campanhas, o que retrata um caminho promissor para se efetivar a inclusão a partir do trabalho coletivo.

A terceira proposta colaborativa que se confirma na expressão do participante TA9, que merece destaque por ultrapassar as paredes da sala de recursos multifuncionais da escola, configura a interação do professor do AEE e da sala comum, está o projeto Fortalecimento da prática pedagógica.

O outro é com relação ao fortalecimento da prática Pedagógica e, aonde chegam juntos aos professores durante a semana do trabalho colaborativo, que esse trabalho não existia, em que passou a ter esse trabalho colaborativo, acho que desde 2020, que esse trabalho colaborativo vem acontecendo, e, aí esse projeto que acontece durante a semana do trabalho colaborativo, que essa semana é sempre na primeira semana de cada mês, então elas, não realizam o atendimento. ao invés de estará na sala de aula realizando o atendimento, ela está para o aluno [...] (TA9).

O projeto Fortalecimento da prática pedagógica, é orientado pela coordenação do AEE, e acontece na primeira semana de cada mês, o professor do AEE, se adentra a sala de aula comum, para observar o aluno com deficiência, as interações, dialoga com os professores que têm alunos PCDs em suas salas de aula.

Na semana do trabalho colaborativo, ela está para o aluno; quando ela vai na sala de aula, o trabalho colaborativo aqui acontece em várias etapas, de observação quando ela entra na sala do aluno ela observa aquele aluno, ela entra e fica lá quietinha. então ali ela vai observar se aquele lugar está sendo legal para o aluno né, se ele tem a profissional de apoio, se não tem, se realmente necessita desse apoio, para estar ali auxiliando, seja na avds (atividade de vida diária), seja nesse apoio de atividades escolares, e aí ela fica lá e depois, ela vai até a sala dos professores dá o feedback para o professor. (TA9).

O sujeito PAEE8 confirma essa ação colaborativa que tem se iniciado nas práticas de inclusão ao mencionar que há além do atendimento individual para cada criança PCDs, uma preocupação em colaborar com o professor da sala de aula comum.

[...] E, esse trabalho colaborativo é um momento em que a gente vai trabalhar junto com os outros professores, é um momento em que a gente vai trabalhar com as turmas inteiras, não só com aquele aluno que a gente atende.

Cappellini (2000) aborda essa necessidade emergente que a educação tem de explorar uma nova abordagem de trabalho no ambiente da escola, o colaborativo, que se dá na interação dos diversos atores da escola para superar o individualismo, através da cooperação, das soluções coletivas, autonomia, da formação cidadã, no sentido questionar e mobilizar o próprio sistema para transformar a realidade.

Mas, a despeito dessa iniciativa que envolve os professores de sala comum e o professor do AEE, ainda há uma solidão do professor de sala comum, no apoio às práticas de

inclusão. É perceptível quando se analisa a fala dos sujeitos.

Contribui, agora ele poderia ser ampliado mais para dentro da própria escola né. [...] não dá um apoio que poderia dar, é por conta de ter que dar atenção a duas escolas e o número de crianças de hoje ser altíssimo né, a gente tem salas que tem três quatro alunos diagnosticada (P5).

Em Aquiraz, é comum o professor de AEE poder atender mais de uma escola. Os dados apresentam uma evolução na ampliação das salas de Recursos multifuncionais, porém a demanda de alunos que precisam de atendimento, ainda é muito grande, comprometendo a eficácia e eficiência dos atendimentos.

O ideal seria disponibilizar um professor em cada escola e diante dessa reflexão as escolas que não dispõem deste equipamento e que não contam com o profissional para prestar atendimento do AEE, deslocam seus alunos para a escola mais próxima. E a escola não recebe, na mesma intensidade e qualidade, as colaborações desenvolvidas por este profissional, então, a solidão mencionada se torna mais evidente.

As iniciativas advindas do programa do AEE no município mostram uma particularidade na implementação da política, na perspectiva de um serviço colaborativo com a comunidade escolar. Trata-se de uma ação valiosa de prestar apoio às mães, professores e alunos com relação aos esclarecimentos e orientações. A diversificação nos serviços do profissional do AEE e os desafios enfrentados pelos professores que atuam nessa área específica da educação inclusiva ficam evidentes, bem como a criatividade na busca de estratégias com vistas à educação inclusiva.

Pletsch (2011) aponta em seus estudos acerca da implementação da Educação Especial em diferentes redes de ensino que há cenários complexos e variados na implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos municípios brasileiros, apesar das orientações existirem nas diretrizes nacionais, as redes municipais desenvolvem e aplicam suas próprias abordagens de formas bastante distintas

Conforme o artigo 22 da Resolução nº 19/2017, de Aquiraz, os profissionais lotados nas salas de recursos multifuncionais do município são docentes da rede com formação específica em AEE, ou em áreas afins da Educação Especial e Inclusiva. A legislação vigente no município ainda orienta para o pleno desenvolvimento da Educação Especial no sistema de Ensino na perspectiva de uma escola inclusiva, delineando as competências da secretaria de Educação, dos gestores, dos professores e das famílias em um trabalho integrado de colaboração e parceria da comunidade escolar.

Os professores do atendimento Especializado na rede de ensino recebem formação uma vez ao mês, pela Secretaria Municipal de Educação, conforme confirma a Professora entrevistada.

Sim, as nossas formações, teve uma mudança muito bacana, foi a gente participar do nosso próprio projeto, do nosso próprio planejamento das formações, né? Então, a própria equipe se senta com a coordenação e a gente avalia o que a gente precisa estudar esse ano. Por que a gente precisa ampliar? O que que a gente precisa aprofundar? Então, essa mudança foi muito boa, deixou de ser, olha, está aqui, entregue, é isso aqui, para ser algo realmente, discutido, trabalhado (PAEE8).

Na fala da professora do AEE, fica implícita a mudança de um modelo passivo de recebimento de conteúdo ("está aqui, entregue, é isso aqui") para um modelo ativo e participativo, em que a própria equipe se envolve no planejamento das formações, que compartilham saberes.

Conforme o artigo 6º da Resolução 19/2017, ao professor de sala de aula comum, é dada a atribuição de identificar e relatar se o aluno apresenta sintomas de pessoa com deficiência, altas habilidades e superdotação, distúrbio de aprendizagem ou transtorno de comportamento para oferecer-lhe condução pedagógica adequada ou orientar a família sobre a necessidade de encaminhamento para a avaliação inicial por um profissional especializado na sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, e, a depender do caso, por neurologista, psiquiatra e/ou psicólogo.

[...] questão da diversidade, que nós temos dentro da sala de aula, tem as crianças com deficiência, e nós temos crianças infelizmente não tem ainda comprovado, mas não aprende, a gente fica sem saber muitas vezes o que fazer, porque é uma mistura de mente diferentes que estão em níveis totalmente diferentes e o acompanhamento também diferente, então assim, é muito complexo (P5).

Essa orientação torna responsabilidade do professor identificar as crianças com deficiências no contexto da escola, revelando-se, de fato, uma iniciativa essencial para a intervenção precoce. No entanto, na fala do P5, descreve um cenário em que a diversidade não se limita à presença de alunos com deficiência comprovada, mas se estende a crianças com dificuldades de aprendizagem não diagnosticadas, que exigem do profissional um repertório de estratégias e competências, que dificulta a intervenção na sala de aula. (**“a gente fica sem saber muitas vezes o que fazer”** P5). É preciso, também, analisar a possibilidade de gerar uma sobrecarga de trabalho, especialmente em turmas numerosas e com recursos limitados. Atentar-

se para que esse profissional receba formação adequada e suporte de equipes multidisciplinares para realizar essa identificação de forma eficaz é fundamental.

No que concerne à Educação Especial, conforme os dados da Secretaria de Educação, atualmente, há no município, 22 (vinte e duas) salas de Recursos Multifuncionais (SRM), com a atuação de 22 (vinte e dois) professores para realizar o Atendimento Educacional Especializado. De acordo com o Educa censo de 2024, o quadro abaixo mostra os dados referentes à Educação Especial.

Quadro 11 – Síntese dos dados da Educação Especial

Escolas públicas	Salas de SRM (Aee)	Profissionais do Atendimento Educacional Especializado	Matrículas do AEE	Matrículas da Educação Especial.
53	22	22	685	808

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados fornecidos pelo Censo 2023.

As salas de AEE são centralizadas nas escolas de ensino regular e atendem aos estudantes da própria escola e de instituições de ensino da circunvizinhança. O público atendido são alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação, encaminhados via diagnósticos médicos.

Quadro 12 – Quantitativo de alunos por deficiência na rede de ensino 2024

Baixa visão	Cegueira	deficiência auditiva	deficiência física	deficiência intelectual	surdez	surdo / cego	deficiênci a múltipla	transtorno do espectro autista	Altas habilidades
7	2	4	28	252	5	0	0	509	1

Fonte: SME, 2023

O mapa abaixo apresenta o município e seus distritos (nove, atualmente) onde estão localizadas as escolas da rede escolar de Aquiraz. As salas SRM, estão distribuídas nas seguintes escolas: Ernesto Gurgel Valente, sede; Laís Sidrim Targino, sede; Creche Luiz Simeão, sede; Raimunda de Freitas Façanha, sede; Henrique Gonçalves J. Filho, sede; Maria Elcir de Brito, sede ; Maria margarida Ramos, sede; Guilherme Janja, sede; Manuel Assunção Pires, Assis Teixeira; Leolina Batista Ramos, patacas; Maria Soares de Freitas, Patacas; Maria

de Castro Bernardo, João de Castro; José Almir da Silva, Jacaúna; Raimunda Ferreira da Silva, Jacaúna; Plácido Castelo, tapera; Isidoro de Sousa Assunção, Justiniano de Serpa; Vindina Assunção de Aquino, Justiniano de Serpa; João Pires Cardoso, Camará; José Rodrigues Monteiro, Camará; Aldenora Cardoso Porto, Camará; Juscelino Kubitschek, Caponga da Bernarda.

Figura 8 – Divisão territorial das salas de Recursos multifuncionais no Município de Aquiraz.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O aumento no número de SRMs de 11 (onze) salas (2009-2015) para 22 (vinte e duas) em (2020-2024) indica um investimento contínuo na infraestrutura das escolas para garantir o serviço de atendimento educacional especializado aos estudantes, público-alvo da educação especial na rede de ensino.

A implementação de SRMs em todos os distritos sinaliza um esforço para descentralizar o atendimento e torná-lo mais acessível aos alunos, familiares e responsáveis. No entanto, compreender que a perspectiva inclusiva que se deseja na escola para todos, implica em reconhecer que os serviços do AEE constituem somente uma ponte para efetivar a inclusão. Ainda persistem muitos fios a tecer para desenvolver uma cultura inclusiva e unificar a escola, seus atendimentos especializados a fim de ressignificar o aprendizado dos alunos.

Diante do exposto, foi possível compreender a importância do atendimento Educacional especializado na política de inclusão no ambiente da escola. Tal compreensão aparece na concepção dos sujeitos entrevistados, quando explicitam seu entendimento a respeito do AEE na escola regular.

O AEE, Ele é de extrema importância para o município, para toda escola, aquela escola que não tenha aí, meu Deus, como sobrevive, né? (P1)

A sala de AEE é um recurso essencial na escola, é essencial, precisamos dessa sala e aí desse aporte dessa visão do professor especializado nas necessidades especiais (P2).

o professor do AEE, é bem-preparado, se a gente tem alguma dúvida, ele tira, até, assim, o comportamento da criança, que a gente ver, que não tem laudo, mas a gente chega para o professor, tá com aquela dúvida, ela vem, ela leva, tira um momento(P3).

As respostas supramencionadas, expressam o reconhecimento pelos sujeitos que estão vivenciando essa política na rotina da escola. Destacam quão importante é este recurso para que a inclusão se materialize no ambiente escolar. Mas é necessário destacar, neste trabalho, o contraponto de que a essencialidade do AEE não pode responsabilizá-lo totalmente em promover a inclusão. A opinião do sujeito TA9 expressa sua compreensão acerca do AEE.

Ah, e, eu não vejo o AEE como a solução do problema da escola, não, mas uma escola que tem uma sala de recurso com um profissional nessa sala, ela ...é. Assim... a ação do trabalho desse profissional contribui muito com a escola, sabe... ele ajuda muito, ele apoia muito na escola sabe. (TA9).

De fato, se não houver cuidado, na operacionalização, pode se confundir e entender a especialidade como única maneira de fazer inclusão. Na percepção TA9, há um reconhecimento nas entrelinhas, de que o Aee não é a solução para todos os entraves da escola, mas tem grande contribuição no processo de transformação das práticas pedagógicas.

Magalhães (2013) reitera que o profissional do AEE, deve atuar como colaborador na transformação da escola tradicional, não apenas transmitir conteúdo e instruir de forma homogênea, buscar parceria com a escola e adaptar às diversas necessidades dos alunos para evitar sentimentos de exclusão ou fracasso que poderiam levá-los a desistir da escola.

Ao final da análise desta categoria, infere-se haver centralidade do Atendimento educacional especializado no município, como se Educação especial se convertesse somente nessa forma de atendimento ao aluno público-alvo. Positivamente observa-se a ampliação das salas de recursos e dos professores de AEE, e a valiosa experiência que estes profissionais são orientados a desempenhar nas ações com perspectiva colaborativa nas instituições de ensino envolvendo os diversos atores do contexto educacional.

Na próxima seção, serão construídas as análises sobre a perspectiva inclusiva que a Educação Especial tem carregado em sua invisibilidade e a importância da ampliação dos serviços da Educação Especial baseada nas entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, no município de Aquiraz.

4.3.2 Da Educação Especial à Educação Inclusiva: um estudo avaliativo do conteúdo da política

Nesta categoria buscou-se identificar os dados que representassem avanços na Educação Especial com perspectiva de torná-la inclusiva em Aquiraz-CE. Para isso, foram utilizadas como fontes os dados coletados na pesquisa documental e nas entrevistas com os sujeitos desta pesquisa.

Nos documentos formulados para orientar a Educação, Aquiraz apresenta propostas que convidam à construção de uma escola inclusiva, apoiada pela perspectiva gerada na Educação Especial de perspectiva inclusiva, os artigos da Resolução da Educação Especial municipal expressam o seguinte:

Art.11 A escola inclusiva trabalhará pedagogicamente com todas as crianças, indistintamente[...] Art.12. Na escola inclusiva, aprender não é um ato linear, mas fruto de uma rede de relações que vai sendo tecida pelos aprendizes, em ambientes escolares que não discriminam que não rotulam[...] Art.13. A escola inclusiva compreende que a pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação,[...] cabendo à instituição escolar e aos professores possibilitar-lhes os direitos de aprender, de conviver, de ser e de fazer, desenvolvendo sua criatividade e a capacidade de conhecer o mundo e a si mesmo, respeitados os seus limites.(CMEA, 2017)

As afirmações contidas nos artigos 11,12,13 da Resolução (19/2017) que define a Educação Especial/Inclusiva em Aquiraz, ecoam os princípios de uma escola inclusiva, tange para o rompimento da escola tradicional que segrega, exclui e desconsidera as diferenças. Nesta pesquisa procurou-se observar as mudanças que caminham para essa transformação. Pois além dos papéis que ditam as intenções de mudanças nas práticas escolares é necessário averiguar a qual ponto andam as atitudes e provimento de recursos direcionados para a transformação requerida. No discurso de um sujeito é possível perceber uma chamada para o entendimento da temática Educação Especial e Educação Inclusiva.

Por que a gente precisa deixar bem claro, o que é Educação Especial? O que é Educação Inclusiva? por que as pessoas fazem aí, uma salada de fruta. A Educação Especial é uma das modalidades de Educação, e quando a gente fala da Educação inclusiva, ela é uma tendência, que essa educação especial, ela possa ser transformada, ela pode vir com uma nova versão, e uma versão inclusiva. (PAEE8).

O sujeito chama atenção para a compreensão do que é a Educação Especial, e o que deve ser a educação Inclusiva, é essencial esse entendimento para que se possa construir uma escola que atua proativamente na promoção de uma Educação inclusiva.

Inicialmente destaca-se a definição de Educação Especial conforme as diretrizes do

município. Art.1º “A Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, constituindo-se parte integrante da educação regular”. (CME, 2015).

Por muito tempo a Educação Especial para as pessoas com deficiência substituiu o ensino comum, à luz do direito fundamental de educação para todos, a Educação Especial foi submetida a uma nova tendência nos sistemas de ensino a perspectiva inclusiva para complementar/ou suplementar e não substitui o ensino comum, regulamentada pelas diretrizes e legislações da educação mais recentes.

Nesse novo tempo, uma discussão ampla sobre Educação Especial e Inclusiva famílias, educadores, e comunidade acadêmica para que todas as pessoas implicadas nesses processos de inclusão entendam as modificações necessárias para a Educação Inclusiva se tornar referência do modelo educacional. Assim se define o conceito de Educação Inclusiva como:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Brasil, 2008, p. 1).

Esse paradigma de Educação Inclusiva representa um avanço para a educação tradicional, sobre a égide dos direitos humanos, para o enfrentamento dos preconceitos e estereótipos que historicamente marginalizaram grupos minoritários. Diante desse novo olhar, a escola precisa ser um espaço de desconstrução dessas representações e de promoção de uma cultura de respeito e valorização da diversidade.

A legislação para Educação Especial de Aquiraz aponta para a perspectiva inclusiva, sendo a cooperação e competências a serem partilhadas pela Secretaria de Educação, profissionais do AEE, famílias e todo o corpo docente e discentes. Para confirmar essa tese de que a educação inclusiva se faz com todos que se envolve no fazer educacional, Camargo ensina:

Aplicando o conceito de educação inclusiva ao educando, público-alvo da educação especial, temos uma relação bilateral de transformação do ambiente educacional e do referido educando, em que o primeiro gera, mobiliza e direciona as condições para a participação efetiva do segundo. Esse, por sua vez, age ativamente sobre tal transformação, modificando e sendo modificado por ela. (Camargo, 2017, p. 8).

Essa compreensão se faz necessária para a discussão sobre a Educação Inclusiva capaz de responder aos desafios da contemporaneidade, por isso, essa pesquisadora conclui que

a educação inclusiva se faz com escolas e práticas inclusivas. Essa transformação não se dá unicamente com provimento de diretrizes, recursos materiais e serviços, mas também com a mudança da compreensão social da deficiência em detrimento do modelo médico. A Resolução municipal de Aquiraz revela como escola inclusiva a seguinte:

Art. 10. Entende-se por Escola Inclusiva aquela que se compromete em assumir o desafio de trabalhar com as diferenças, sem discriminação, sem diferenciação de acesso, que olha para cada aluno na plenitude de sua condição humana, independente das particularidades individuais, percebe e naturaliza suas deficiências. (CME, 2017).

É preciso registrar que na análise dos dados foi possível identificar que esta perspectiva que o município indica nos documentos - e esses são parte inicial importantes, sem o qual não há exigibilidade, precisa ser disseminado entre a rede, as escolas e seus docentes, porque quando se lança a pergunta a respeito do conhecimento da legislação do município acerca das diretrizes da Educação Especial e Inclusiva, muitos dos participantes informam que não conhecem a referida legislação municipal. Ultrapassar as ideias postas na “carta de intenção”, pode constituir o primeiro passo para direcionar o caminho que se quer seguir.

[...]não conheço, eu sou um pouco leiga, preciso ver, a gente sabe que tem, eu preciso ver. A gente sabe que tem, acaba que deixa a correria do dia a dia e não se senta para ver a lei a fundo, né. (P3).

Eu não me detenho muito em ler essas “leis” não, sabe, mas agora a gente vê que nessa gestão tem mais recursos, se preocupa mais, né! (P4)

[...]Não conheço, eu não tenho isso em mãos e nem tenho em falar, essa essa legislação, infelizmente. (P6).

As falas das participantes P3, P4 e P6 explicitam o desconhecimento da legislação vigente. Ultrapassar as ideias postas na “carta de intenção”, e disseminar a informação por meio de discussões pode constituir o primeiro passo para direcionar o caminho que se quer seguir.

De fato, os recursos precisam vir, o docente especializado necessita estar presente, mas a Educação Inclusiva para todos se faz com a participação de todos. Assim, a “Carta de Intenção” convoca Secretaria, famílias, educadores, docentes, mas é preciso tornar acessível essa carta àqueles que têm dever profissional de contribuir com a construção de uma escola inclusiva.

A educação especial para os alunos com deficiência nas escolas regulares do município de Aquiraz tem sido desenvolvida com foco na inclusão e no suporte especializado (DE7).

Diante do discurso do DE7, entende-se o foco da Educação Especial no AEE e na perspectiva inclusiva. De fato, o Atendimento Especializado é um recurso de apoio e a inclusão

está em prover acesso, mas a educação inclusiva, é um paradigma que necessita da contribuição de toda a comunidade escolar, o que exige a participação efetiva, pertencimento e colaboração coletiva, que contribui com a aprendizagem significativa dos alunos.

Na pesquisa foi possível também avaliar pontos de mudança voltadas à consecução da perspectiva da Educação Inclusiva. As ações colaborativas que o AEE vem desenvolvendo, buscando distanciamento dos espaços segregados e com viés clínico, infelizmente muitas vezes observados nas salas de recurso funcionais das escolas regulares, é considerado avanço e merece destaque positivo.

E, hoje, a gente tem acho que uma mudança muito marcante no próprio atendimento aí dentro da área de atendimento especializado, que é o fato do professor, não ser mais aquela pessoa que vai fazer um atendimento individual. Ele precisa fazer esse atendimento. Mas ele precisa levar o olhar para o trabalho colaborativo, que é um outro lado do atendimento que passava, e as vezes que ficava esquecido. E, esse trabalho colaborativo é um momento em que a gente vai trabalhar junto com os outros professores, é um momento em que a gente vai trabalhar com as turmas inteiras, não só com aquele aluno que a gente atende (PAEE8).

De acordo com Silva (2011), a interlocução/articulação entre os professores tem resultado direto sobre o desenvolvimento da criança. Para a autora (p.137):

Ao conhecer as práticas da sala regular a professora do AEE passa a ter maior conhecimento sobre as crianças com que trabalha, da mesma forma que as professoras do ensino comum se apropriam de mais elementos sobre as crianças na medida em que acompanham o desenvolvimento no AEE.

Quando se questionam os sujeitos sobre se visualizam mudanças na estrutura física e pedagógica para acolhimento das crianças com deficiência nas escolas do município, TA9 responde:

Sim, a atuação dos professores na sala de aula, ela tem passado por mudanças significativas para garantir educação mais inclusiva, essa mudança, elas envolvem adaptação das práticas pedagógicas, uma maior parceria com o professor do Aee, o Nape de atender os alunos com transtornos (TA9).

Essa adaptação das práticas não fica esclarecidas para o pesquisador, como ocorrem no contexto do ensino-aprendizagem, é preciso desviar o olhar para entender se essas adaptações têm potencial de garantir a participação efetiva do aluno com deficiência.

Mantoan (2003, pág.13) afirma que a exclusão não se manifesta apenas na falta de acessibilidade física, mas de muitas maneiras no ambiente da escola, na falta de diálogo, no não reconhecimento dos saberes e experiências que cada alunos traz em sua bagagem, a autora salienta que “Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não

aos novos conhecimentos” é preciso criar espaços para diferentes formas de entender e construir conhecimento.

Tratar a parceria dos profissionais de ensino como avanço é significativo, no sentido de que Educação inclusiva se faz com todos, mas se faz necessário um estudo acerca das práticas que tem se mostrado inclusivas, levando os alunos a participarem sem o rótulo de com ou sem deficiência. A rede de ensino se coloca na posição de gestão de resultados, em que os alunos são avaliados constantemente pelos programas de avaliação interna e externa, tais como o PAIC,(Programa de Alfabetização na idade certa-aplica avaliações para monitorar as aprendizagens dos estudantes), SAEFA (sistema de Avaliação Ensino fundamental de Aquiraz), AVALIE-CE (Sistema de avaliação e monitoramento do Ceará), CNCA(Compromisso Nacional Criança Alfabetizada), surgindo o questionamento inevitável sobre como os alunos com deficiência participam dessas avaliações que são propostas a partir de uma lógica homogeneizadora da escala, que se mostra incapaz de aferir as aprendizagens, muitas vezes sutis e específicas.

A implementação dessa política, a educação especial em Aquiraz trouxe avanço na estrutura física quanto às práticas pedagógicas da escola, mas ainda há desafios a serem superados. Eu posso dizer como a melhoria da infraestrutura, capacitação dos professores ou apoio intersetorial. (DE7).

A acessibilidade é ponto crucial para se fazer Educação Inclusiva e, neste trabalho, quando se trata de acessibilidade notamos avanços na parte estrutural e física das unidades de ensino.

No nosso município as escolas são muito boas, estrutura física mesmo, muitas tem salas amplas, arejadas, mas assim... [...] as adaptações, [...] banheiro adaptado, uma rampa, por exemplo, ah, é uma escola que não tinha um aluno cego que passou a ter então preciso do piso tátil. (TA9)

Que houve avanços, houve mudanças na estrutura física das escolas para acolher essas crianças com deficiência, é avanço sim, né? Porque nós temos hoje as salas de AEE, uma coisa que era assim inédita, ter só um centro só, hoje a maioria das escolas do nosso município tem essa sala. o Nape, para as crianças com problemas de aprendizagem, (P6)

E hoje em dia não, tem aquelas cuidadoras que estão ali com a gente, a gente, e nós também estamos ajudando-as.... Uma ajudando a outra. (P3).

Nas contribuições dos sujeitos P3, P6, P8 é possível aferir que há investimentos em torno de promover acessibilidade física, bem como se mencionam os apoios para auxiliar no acesso aos alunos com público da Educação Especial, mas nos discursos, implicitamente é

possível perceber a atribuição mais acentuada para a especialidade, a tarefa de garantir que os alunos sejam atendidos em suas necessidades específicas. No entanto, transformar a educação em inclusiva é preciso pensar na acessibilidade pedagógica da sala comum, com o professor da turma, adaptação curricular, por meios das atividades flexibilizadas e colaboração de todos os educadores para apoiar no ensino aprendizagem.

Freitas (2023) alerta “a inconclusa tarefa política de afirmar a educação inclusiva como perspectiva que diz respeito à radical transformação da escola” (p. 04). Essa transformação é urgente, se justifica porque a educação tem uma função fundamental, sendo o principal ambiente que possibilita todos os cidadãos, desenvolver conhecimentos e habilidades, ou seja, oportunizar a apreensão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade para aplicá-lo na prática da cidadania no meio social. Nesse sentido, essa construção é de todos os educadores em constante reflexão-ação conjuntas das práticas executadas.

Um ponto de ampliação também percebido nas falas dos sujeitos entrevistados, P3 é a valorização do profissional de apoio, que eles mencionam como “cuidador da criança especial”. Para os sujeitos essa contratação do profissional para acompanhar a criança nos ambientes da escola, inclusive na sala de aula, é um ganho importante e necessário.

[..]E não tinha essa história do cuidador, né. O cuidador é novo. Cuidador vem de 2/3 gestões pra cá (TD10).
[...] já tem a pessoa que fica em sala de aula, para dar um suporte para gente. Que antigamente não tinha né(P4).

O profissional de apoio (cuidador) na rede de ensino de Aquiraz, é um direito do aluno com deficiência, comprovada a carência para suas atividades de alimentação, higiene, locomoção, essa categoria se adapta na Resolução nº 13.10/2019 da Educação especial de Aquiraz. Os “Cuidadores” que os sujeitos pesquisados se referem são profissionais de apoio, contratados pela prefeitura intitulados como “colaborador voluntário” conforme a resolução, com uma bolsa de ajuda de custo. Estes oferecem apoio para os alunos com deficiência no ambiente da escola.

Outro ganho de valor inestimável para a Educação de Aquiraz é o Núcleo de Atendimento Pedagógico para as crianças com transtornos do neurodesenvolvimento, que cada vez mais amplia-se esse público na escola.

4.3.3 Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado: uma inovação local

Com a definição do público-alvo do Atendimento Especializado, pela Resolução nº19/2017 da Educação Especial no Município de Aquiraz, seguindo a orientação da política nacional, LDB, CFF88, Resolução 04/2009, decreto no 7.611/2011 que define o público do AEE, pessoas com deficiência, Transtorno do espectro autista, altas habilidades ou superdotação. Os transtornos específicos de aprendizagens como a Dislexia, a Disgrafia, a Disortografia e o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) não se enquadram no público-alvo da Educação Especial, porém os alunos com esses transtornos apresentam necessidades educacionais especiais, necessitando de suporte pedagógico especializado que complementa o ensino regular, promovendo as adaptações e os recursos necessários para o seu aprendizado.

A Lei no 14.254/2021 estabelece o dever de o poder público implementar um programa de acompanhamento integral aos educandos com Dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem, para promover apoio na área da educação e da saúde. Nessa demanda, as redes de ensino têm autonomia para elaborar estratégias que ofereçam uma intervenção para esses alunos os quais não são público-alvo da Educação especial, e, de acordo com a legislação nacional da Educação especial e inclusiva (2008) não são públicos do Atendimento educacional especializado (AEE).

No caso da rede de ensino de Aquiraz, há olhar inovador para os alunos que têm Transtorno de Específico de Aprendizagem ou apresentam dificuldades em seu processo de aprendizagem, os quais representam um público com necessidades educativas especiais, no contexto da escolarização, necessitam de apoio e alguns casos acompanhamento de profissionais especializado.

A Secretaria municipal de educação implantou o núcleo de atendimento pedagógico especializado, que é o Nape, que oferece serviço gratuito, alinhado à política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva. O Nape tem como função fazer atendimentos psicopedagógicos para investigar as dificuldades de aprendizagem do aluno (DE7).

O sujeito refere -se o Núcleo de Educação Especial em Núcleo pedagógico de Atendimento Especializado (NAPE), criado pela lei nº699/2008, localizado na sede do município, atualmente presta os serviços de atendimentos psicopedagógicos para alunos da rede de ensino com transtornos específicos de aprendizagem ou dificuldades acentuadas no processo

de aprendizagem.

A Resolução nº 19/2017 que define a Educação especial traz em seu artigo, 6º a definição do público do Núcleo de Atendimento Pedagógico nos seguintes termos:

Os distúrbios de aprendizagem mais comuns são a dislexia, disgrafia, discalculia, dislalia e disortografia e os alunos com esses distúrbios não constituem público para Atendimento Educacional Especializado - AEE e, sim, do Núcleo de Atendimento pedagógico. (CMEA, 2017).

O serviço é ofertado também para os transtornos neurológicos, que apresentam laudos com o Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno de Déficit de Atenção (TDA). Os alunos que apresentam dificuldades acentuadas para aprender no processo de escolarização, são encaminhados pela escola, por indicação dos professores, que percebiam essas dificuldades acentuadas nos processos de alfabetização, leitura, escrita, atenção dos estudantes para atendimento no Núcleo pelos psicopedagogos que realizam uma investigação com o aluno e a família e posteriormente os atendimentos para acompanhamento dos alunos.

[...] no nosso município e assim, como você sabe né, o NAPE, nessa definição ficou apenas o público dos transtornos, e o AEE ficou destinado para os alunos com deficiência altas habilidades e superdotação né e que também passou a atender o autismo [...] (TA9).

A distinção entre AEE e NAPE pode gerar conflitos na garantia do atendimento adequado aos alunos, uma vez que o AEE é legalmente garantido um serviço da Educação Especial pela legislação nacional. O NAPE se caracteriza na resolução do município de Aquiraz de carácter mais pedagógico para dificuldades de aprendizagem. No entanto, é preciso compreender que os estudantes que apresentam distúrbios de aprendizagem devem receber o atendimento adequado por profissionais capacitados considerando os aspectos pedagógicos, psicológicos, neurológicos e sociais do aluno, para garantir um atendimento integral no sentido de superar suas dificuldades de aprendizagem, esses alunos não são públicos da Educação especial.

A Lei nº 14.254/2021 determina que o poder público desenvolva um programa abrangente de acompanhamento para estudantes com Dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outros transtornos de aprendizagem. Esse programa deve oferecer suporte nas áreas de educação e saúde. Espera-se que os municípios

criem estratégias para atender às necessidades específicas desses alunos, visando a superação das dificuldades que eles enfrentam no processo de aprendizagem.

A Secretaria de Educação de Aquiraz atua como um órgão que é responsável pelo Sistema Municipal de Ensino, integrando-o às políticas e planos educacionais. No esforço de se ajustar às novas performances da educação Inclusiva, o município vem buscando se ajustar com as políticas nacionais e estaduais para a construção de um ensino inclusivo para todos, como enfatiza o sujeito em sua fala: [...]tem o Nape, para as crianças com problemas de aprendizagem, né, de apoio, de orientação, de ajuda, não só para as crianças, mas também para as famílias. Claro que, a gente precisa melhorar e muito. (P6).

O discurso acima supracitado expressa as tentativas do município em tornar o ensino mais acessível, no entanto ainda são carentes de aprimoramento de mais acessibilidade. Conforme o Projeto político Pedagógico do NAPE 2024/2026, esse serviço tem funcionado no âmbito pedagógico com suporte exclusivo para a Secretaria de Educação, com atendimentos voltados para Psicopedagogia, Psicologia, ofertando, expandindo e diversificando o atendimento especializado para alunos com transtornos e/ou dificuldades de aprendizagem, visando o atendimento às necessidades específicas do aluno para contribuir com a inclusão e o sucesso escolar deles.

Ainda de acordo com o projeto Político Pedagógico da instituição, os encaminhamentos para o Nape são realizados pelas unidades de ensino, quando não existe profissional em sua unidade, através de instrumentos de observação do aluno, que se mostra com dificuldades no processo de escolarização, diante dos atendimentos realizados no núcleo que tem uma duração de seis mês aproximadamente os alunos são avaliados e encaminhados para outras especialidades geralmente neurologistas ou percebido a evolução deixa de participar do programa.

Pensar em educação inclusiva, pressupõe construir propostas que atendam a essas demandas, e o Plano Municipal de Educação figura como “espinha dorsal” do fazer educacional no sistema de ensino regular. Marostega e Prado (2001, p.5) coloca que para promover a inclusão:

Temos dois caminhos a seguir: ou saímos da rotina como sugere Freire e buscamos inovar a prática pedagógica diante da inclusão, ou ficamos discutindo que a mesma não é viável, jogando a culpa no sistema de ensino, nos ombros do governo, na família e em todos os setores da sociedade. Que garantias temos de que a Inclusão terá sucesso? Ou quando estas mudanças ocorrerão na prática? Essas respostas só serão respondidas quando passarmos dos discursos e dos debates para a prática em toda sua plenitude. (Marostega e Prado, 2001, p.5).

Camargo (2023) concorda com os autores Marostega e Prado (2001), quando convoca para que se deixe de discursos e análises repetitivas e busque causar o impacto através conquistas legais e políticas, que somente se manifestará quando elas se traduzirem em ações concretas no dia a dia das escolas, das famílias e da sociedade em geral.

Em 2021, o serviço do Nape foi descentralizado, passando a ser ampliado para a constituição de espaços de atendimento nas escolas da rede municipal. Desta forma, aproxima mais o serviço dos estudantes e comunidade escolar. Atualmente, 2024/2026, tem funcionado no âmbito pedagógico com atendimentos voltados à Psicopedagogia e Psicologia com base nas dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem para alunos matriculados na rede. (SME, 2023)

O NAPE localiza-se salas específicas dentro da escola regular, possui um profissional psicopedagogo que realiza os atendimentos e presta apoio às escolas referente ao desenvolvimento do aluno. As salas de atendimento pedagógicos que o município dispõe ficam situados nas seguintes escolas do município:

Quadro 13 – Escolas com salas de atendimento pedagógico para alunos com transtornos ou dificuldades de aprendizagem.

Localidade	Nome da Escola
Centro	Prédio do NAPE
Divinéia	Escola Maria Margarida Ramos Coelho
Iguaape	Tia Alzira
Tapera	Escola Plácido Castelo
Patacas	Escola Maria Soares de Freitas
Cajueiro do Ministro	Escola Ministro Jarbas Passarinho
Jenipapeiro	Escola Manoel Assunção Pires
Camará	Escola José Rodrigues Monteiro
Baixa Grande	Escola Aloisio Bernardo de Castro
Aroeiras	Escola João Jaime Gadelha
Lagoa do Ramo	Escola José Raimundo da Costa
Sítio Guarda	Escola Vindina Assunção de Aquino
Tanques	Escola Juvenal Pereira Façanha
Justiniano de Serpa	Escolas Lagoa do Mato de Serpa e Antônio de Brito Lima
Boa Vista	Escola Joaquim de Sousa Tavares

Fonte: SME de Aquiraz-CE.

O Núcleo de Atendimento atua com uma linha de ação mais específica voltada à inclusão de alunos com dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem no ensino regular das escolas municipais de Aquiraz. -Ce. O olhar específico do município de Aquiraz para os estudantes públicos do Nape tem se mostrado necessário diante da demanda que a rede de ensino sinaliza. O quadro abaixo demonstra a demanda do município.

Quadro 14 – Atendimentos do NAPE para o serviço de Psicopedagogia.

GERAL	FILA	EM ATENDIMENTO
675	307	221
49	9	32
105	67	28
77	22	21
80	46	15
136	100	25
58	22	19
57	18	31
40	2	26
73	21	24

Fonte: Núcleo de atendimento Pedagógico, Aquiraz-CE.

As informações apresentadas acima representam o público dos alunos que necessitam de atendimento psicopedagógico na rede de ensino, evidenciando um potencial de atendimentos, mas revelando que ainda há uma fila de espera aguardando os serviços ofertados. Estes serviços são financiados pela secretaria municipal de Educação, com recurso próprios no tocante à alocação de professores, recursos tecnológicos e materiais de uso pedagógico. Mas ainda carece de financiamento para custear os recursos e materiais psicopedagógicos que são essenciais para garantir a qualidade do atendimento.

Um grande diferencial dos serviços ofertados pelo Nape, está no fato de essas crianças que são encaminhadas, não teriam nenhum tipo de atendimento, porque são crianças que não têm diagnósticos, então ela às vezes passa muito tempo esperando uma consulta com um neurologista para começar uma investigação. Em muitos casos, as crianças que são público-alvo não têm nenhuma deficiência, elas têm uma dificuldade pontual na aprendizagem por algum fator emocional, social, questão familiar, questão alimentar, tudo isso influencia na

aprendizagem.

Conforme o projeto político pedagógico do Nape, os alunos iniciam o atendimento pela avaliação para investigar de qual ordem vem a dificuldade, são realizadas as intervenções e se necessário faz o atendimento com psicólogo. Em muitos casos são sanadas no próprio atendimento a dificuldade.

Diante do exposto nesta categoria, é possível identificar uma segmentação do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, ao estabelecer públicos diferentes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e para alunos com transtornos funcionais específicos de aprendizagem, essa separação levanta questões importantes sobre a diferenciação entre esses serviços e a adequação do atendimento a esses alunos.

Embora os transtornos de aprendizagem não sejam considerados deficiências, eles podem gerar significativas dificuldades no processo de escolarização. Concomitante avalia se ampliação nos serviços de AEE, e contratação de cuidadores para apoiar o professor no ambiente da escola, levanta também a hipótese que pode haver uma urgência em compreender a Educação Inclusiva como tarefa de todos os agentes educacionais e do profissional especializado.

Educação Inclusiva é um processo complexo e multifacetado, exige mudanças profundas na cultura escolar, nas estruturas institucionais e, fundamentalmente, nas relações humanas que se estabelecem no ambiente educativo.

4.3.4 A Educação Especial e Sala de Aula Comum: a conexão do conteúdo da política de Educação Especial/inclusiva.

Nesta categoria, tomamos como principal fonte os registros coletados nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa em articulação com os autores que apresentam estudos e reflexões acerca da temática. Através do relato de suas experiências buscou-se compreender a percepção dos sujeitos ao avaliar a política de Educação Especial/Inclusiva na escola regular em suas possibilidades e desafios na relação Educação Especial e sala de aula comum.

No locus da pesquisa há atualmente 15 (quinze) professores da sala de aula comum e 01 (um) professor do AEE. A maioria dos professores são efetivos do município e quatro professores são admitidos por seleção pública simplificada, de carácter temporário. Os docentes têm carga horária de 40 horas, com 27 horas/aulas e 13 horas de planejamento, regulamentada pelo Estatuto do Servidor do município.

Foi possível traçar um perfil para os sujeitos participantes: a maioria possui tempo de serviço superior a 25 anos; o menor tempo de atuação na Educação da rede ensino é de 5 anos. Todos os sujeitos são professores nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A inclusão das pessoas com deficiências na escola regular é integrada à dinâmica dos serviços da Educação Especial pelo atendimento especializado nas salas de recursos multifuncionais e a escolarização na sala de aula comum. Baptista (2019) afirma que a implementação da política de inclusão é fortalecida pelos aspectos quantitativos e normativos, porém as práticas inclusivas são complexas, e ainda se mostram insuficientes no aspecto qualitativo para a Educação das pessoas com deficiência, o autor chama atenção para as tendências divergentes da inclusão que reforçam e, ao mesmo tempo, contrariam o ideal proposto pelas diretrizes.

Os sujeitos participantes desta pesquisa, ao serem convidados a relatar suas experiências com alunos com deficiência na escola regular, os docentes responderam ser uma experiência recente no município, e que há muitos desafios em relação à formação dos professores, a quantidade elevada de alunos em sala de aula, observou-se nas entrelinhas das entrevistas uma certa frustração do profissional por ainda não se sentirem preparados para atuarem com os alunos com deficiências no ensino regular.

A experiência de viver com crianças PCDs em sala de aula, é de todos os aspectos, o mais difícil[...] acho que para uma educação ser inclusiva nós precisamos de mais capacitação de mais recursos, de menos alunos na sala para que a gente possa dar uma qualidade para aquele aluno que a gente está recebendo, não é má vontade do profissional, do professor receber aquele aluno, é medo de como cuidar daquela criança...E como não atingir. Porque o social, você vai lá, você envolve aquela criança numa roda de conversa, você a traz para o acolhimento. [...] você consegue atingir alguma coisa, você consegue impactar aquela criança..., mas no cognitivo, o professor se sente arrasado, porque ele não consegue avançar. (P1)

A fala do sujeito P1 expõe de maneira clara os desafios enfrentados no cotidiano da inclusão de crianças com deficiência (PCDs) em salas de aula regulares, onde a inclusão esbarra nas barreiras estruturais e a falta de formação adequada, mostrando a realidade complexa que a Educação inclusiva enfrenta.

Em um estudo de caso realizado por Oliveira, Ziesmann e Guilherme (2017) cujo objetivo era identificar se professores estão preparados, conforme a sua formação, em uma perspectiva de educação para todos, perceberam que os professores no início de sua carreira, assim como aqueles que já estão atuando há muito tempo, apresentaram dificuldades acerca da

inclusão. E todos os envolvidos na pesquisa afirmaram a necessidade de uma nova postura perante essa realidade, adotando mudanças em suas metodologias e estratégias de ensino com o uso de materiais didáticos adequados.

Há muitas dificuldades né? Nós falamos num país, inclusivo, no município. Mas a inclusão acredito que ela é insuficiente quando ela manda incluir, mas não diz como, e não me diz o que fazer e como fazer! não, você vai trabalhar desta forma, não, você vai incluir. Mas inclui de que forma? Colocar ele na sala sentado? Colocar ele com o caderno, se ele não escrever? Colocar ele com a caneta, se ele não pega na caneta né[...] (P3).

Ainda, o sujeito P3 apresenta em seu relato as dificuldades que encontra para realizar práticas pedagógicas que alcancem os alunos com necessidades específicas, no contexto da sala de aula comum, deixando espaço para a identificação de vestígio da integração, ou seja, o aluno está presente, mas parecem faltar condições para mediar as aprendizagens desses estudantes de forma efetiva, por meio de participação e aprendizagens.

[...] acho que para uma educação ser inclusiva nós precisamos de mais capacitação de mais recursos e de menos alunos na sala para que a gente possa dar uma qualidade [...] (P1).

A fala da professora corrobora com dados encontrados nos estudos de Baptista (2019) quando afirma o sucesso na ampliação do acesso, nos atos normativos, nos programas, mas quando aborda a dimensão qualitativa do processo de escolarização dos alunos com deficiências há tendências que contrariam os princípios da inclusão.

Foi possível identificar que no município, há um projeto de formação continuada, para os professores da rede que acontecem mensalmente, mas esta ação ainda se mostra insuficiente para atender os anseios dos profissionais no âmbito da Educação inclusiva. Os sujeitos mencionam esta ação de formação e reiteram acerca de:

Formações sobre inclusão não temos, nas formações que a gente participa uma vez ao mês, infelizmente né. No ano passado por exemplo teve um momento que uma pessoa, fez uma fala, mas dizer que tem alguma coisa direcionado a nós professores durante as formações sobre as crianças especiais, não tem. (P5).

Mas a gente não tem uma formação específica do professor, existe uma formação mensal, mas não se fala em foco com um trabalho com a criança com deficiência (P6).

O sujeito P5 acrescentou que não há formações específicas que possam orientar as demandas do ensino para atender às necessidades do aluno público da Educação especial. Mas considerou que os professores recebem formações continuadas uma vez ao mês.

As formações citadas pelo sujeito participante, refere-se à ação de formação

continuada de professores da rede municipal, promovida pelos técnicos da Secretaria de Educação. Os técnicos são professores da rede, que planejam e executam as formações no âmbito municipal. Os ciclos de formação ocorrem na Casa do Saber, órgão da prefeitura, organizado uma vez ao mês, contemplando todas as turmas dos anos iniciais (1º ao 5º) nas áreas de linguagens e matemática. Na etapa dos anos finais contempla todas as áreas do ensino. Os professores nestas datas são direcionados ao local de formação e conta na carga horária como hora/planejamento. É uma iniciativa da rede de ensino que busca atender a necessidade de formações continuadas de aprimoramento das práticas pedagógicas que impactam no resultado da aprendizagem do aluno (Sme,2024).

Em Aquiraz há uma tendência a questionar-se o modelo de formação que para muitos profissionais não atende às expectativas esperadas, em relação à educação especial/Inclusiva: Mas a gente não tem uma formação específica do professor, existe uma formação mensal, mas não se fala em foco com um trabalho com a criança com deficiência. [...] (P6). [...] as formações não são sobre educação inclusiva (P3).

Observa-se a iniciativa no município de promover o desenvolvimento profissional, mas a ausência de foco nas necessidades educacionais especiais se mostra uma lacuna na formação a respeito da educação inclusiva e do trabalho específico com crianças com deficiência.

Embora a formação continuada seja um processo de aperfeiçoamento aos saberes que contemplam a atividade do professor, previstos nas Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), anexo à Lei n. 13.005/14, diante da literatura brasileira se configura como um campo ainda em construção nas realidades dos municípios, no sentido da formação docente incorporar modelos que ainda priorizam o desenvolvimento de competências e a capacitação técnica em detrimento de uma compreensão mais reflexiva e contextualizada do ensino. Ao focar no "ensinar a fazer", há uma tendência a simplificar a complexidade da prática pedagógica, como se existissem fórmulas ou receitas universais para o sucesso em sala de aula (Magalhães,2007).

Diante do exposto, compreende-se que os desafios da inclusão estão também relacionados com as iniciativas (ou ausência) de formação continuada e em serviço, bem como, no planejamento de estratégias pedagógicas diversificadas, e apoios específicos e variados que possam contribuir com a consecução de práticas pedagógicas.

Na perspectiva de Costa (2012) a capacidade de aprender está presente em todas as

peças, e a deficiência não impõe limite à aquisição de competências e habilidades, implicando não somente no ritmo, nas estratégias e nos recursos necessários às aprendizagens dos estudantes com deficiência. A inclusão das pessoas com deficiência na sala comum parte do princípio de que todos podem aprender juntos, no mesmo espaço e com igualdade de oportunidades

Magalhães (2003) afirma que a problemática da inclusão não está na deficiência em si, mas nas interações que o aluno com deficiência estabelece e as condições de ensino e aprendizagem que lhes são possibilitadas na escola. Logo, o aluno não deve se moldar à sala de aula, mas, ao contrário, os educadores devem se preocupar em buscar estratégias diversificadas para ofertar o currículo que permita a participação e a aprendizagem dos estudantes que têm necessidades específicas.

Essa realidade passou a ser comum dentro da escola, né! É claro que a gente tem grandes desafios, novos desafios, porque nós não estamos preparados para recebê-los. É porque nós... pertencemos ainda há um momento da história em que o próprio curso de pedagogia que não havia estudo para isso, é que nós não tínhamos tanta diversidade e quantidade de criança no nosso dia a dia. (P6).

No começo foi um grande desafio, porque para a gente sem nenhuma experiência e foi assim... a gente ficou até com um certo receio, isso, no começo, é desafiador. [...] de você não saber o que passar para aquela criança, as formações não são sobre educação inclusiva (P3).

Diante do exposto, percebe-se que há um sentimento de incapacidade por parte do próprio sujeito em promover a inclusão no ensino comum. O sujeito P6 retoma a displicência na formação inicial do discente que se tornará docente, com formação na base para qualificar a prática que atenda a necessidade de uma escola comum inclusiva, uma precariedade nos cursos de formações iniciais para docentes.

Alves (2003, p. 32) afirma que não se pode atribuir o insucesso ou falta de preparo para a prática da inclusão somente aos professores, a responsabilidade de capacitar adequadamente esses profissionais é do Estado, se torna comum observar a precariedade na oferta de cursos acerca da temática para os profissionais da Educação, “A qualificação dos professores/as precisa ser ponto de uma política educativa que compreenda a importância de investir na educação”. Mas também há um contraponto no sentido de dizer que não há uma receita pronta para se fazer inclusão na sala de aula comum, as particularidades da sala de aula e de cada aluno é o elemento para construir um planejamento estratégico que permita todos participarem.

A grande questão no ponto de vista da pesquisadora, se coloca no confronto de que

não há um passo a passo a seguir para a aula ser inclusiva, mas é por meio da experiência e da reflexão dela, que as práticas inclusivas vão se construindo, essa metacognição pode se dar em grupo de estudos (formação) ou no próprio caminhar do professor pelas experiências diárias, a reflexão e o aprimoramento das práticas.

A chegada dos alunos com deficiência trouxe muitas inquietações para o professor, frustrações diante de sentir-se incapacitado, despreparado, mas percebe que esse sentimento, no olhar da pesquisadora, é a preocupação de não obter resultados de aprendizagem padrões, aqueles que são mensurados na maioria dos estudantes.

Assim, a socialização para eles é boa. Agora, essa outra parte aí do ensino aprendizagem, eu acho que... num fica muito bom, não, né. (P4).

Entendendo que não será uma atividade com o mesmo resultado dos demais, é o mesmo teor, não é o mesmo resultado do outro (P5)

[...] Porque o social, você vai lá você envolve aquela criança numa roda de conversa, você a traz para o acolhimento, mas...você consegue atingir alguma coisa, você consegue impactar aquela criança ..., mas no cognitivo, o professor se sente arrasado, porque ele não consegue avançar. (P1).

As falas dos sujeitos P1, P4 e P5 revelam pontos importantes sobre o processo de inclusão e o trabalho pedagógico, no sentido de valorizar a socialização em detrimento do cognitivo, com visão fragmentada do processo inclusivo. De modo a entender-se que a inclusão favorece apenas o desenvolvimento social, subentendo que o conhecimento cognitivo fosse incapaz de desenvolver com o aluno. Essa percepção remete a visão patológica da deficiência que incapacita o sujeito nos processos cognitivos, em oposição ao modelo social de deficiência que defende o potencial de cada indivíduo em suas particularidades.

Magalhães (2006) ressalta que mesmo sendo forte e generalizada a defesa da inclusão nos discursos, muitas vezes as ações que são realmente colocadas em prática nas escolas não correspondem aos princípios de uma educação efetivamente inclusiva. Essa distância entre o que se diz e o que se faz pode dificultar a compreensão da inclusão pelos professores e, infelizmente, acabar reforçando a exclusão e a ideia de incapacidade em relação às pessoas com deficiência.

Baptista (2005, p. 16), confirma o enunciado de Magalhães quando diz que o debate sobre a educação Inclusiva “tem exigido que a discussão teórica em pedagogia ultrapasse os muros disciplinares específicos”. Se mostra nessa análise uma necessidade latente de repensar as abordagens pedagógicas, buscando integrar as atividades de socialização com

estratégias que estimulem o aprendizado cognitivo e a inclusão, não garanta apenas a socialização, mas a aprendizagem significativa para os alunos com ritmo e necessidades de aprendizagem diferenciadas.

Ao investigar as percepções dos sujeitos frente a demanda da Educação Especial, quando o sujeitos tratam da falta de formação que deem suporte para planejar e elaborar estratégias de ensino e aprendizagem para a diversidade dos alunos em sala de aula e garantam a participação dos alunos PCDs, relatam sobre atividades adaptadas, é perceptível que um dos grandes desafios enfrentados pelos professores no contexto da sala comum é a dificuldade em encontrar as estratégias pedagógicas adequadas para trabalhar com alunos com deficiência.

[...] eles dão atividade, assim, eles dão uma atividadezinha, eles o trazem para cá, para uma sala, para essa atividade e depois ele vai, volta e fica no regular, mesmo (P3).

Há uma dificuldade imensa, do que fazer com esse aluno, mas a gente procura sempre a fazer adaptação dele. Fazer atividade dele igual, mas dentro dos limites. (P5).

[...], mas a gente procura sempre a fazer adaptação dele. fazer atividade dele igual, mas dentro dos limites. (P2).

Quando os sujeitos mencionam “atividadezinha” ou “adaptação de atividade” subentende-se que são atividades diferentes das que estão sendo realizadas no ambiente comum, positivamente identifica-se uma busca por atender às necessidades desses alunos, por outros viés, desperta o olhar para essas adaptações, se tem efetividade, se não subestima a capacidade do aluno ou limitam o aprendizado.

Mantoan (2003) afirma que diante da nova realidade que cerca a Educação, é preciso a escola atuar efetivamente compreendendo que aprender vai além da memorização, a dinâmica do ensino e aprendizagem envolve a capacidade de expressar o conhecimento de múltiplas maneiras e de interpretar o mundo a partir das próprias experiências, valores e emoções que o aluno apresenta em suas particularidades.

Por se tratar de práticas pedagógicas cabe menção aos escritos de Vygotsky (1984) ao afirmar que o desenvolvimento cognitivo é um processo mediado, em que as zonas de desenvolvimento potencial (uma atividade que hoje o aluno faz com ajuda), podem ser transformadas em zona de desenvolvimento real (desempenhada com autonomia). As interações sociais e as ferramentas disponibilizadas no processo de ensino e aprendizagem são essenciais para ampliar ou transformar as capacidades cognitivas do aluno.

Borges (2016) aponta em seu estudo, que é de extrema importância os docentes conheçam e se apropriem de abordagens pedagógicas que sejam flexíveis e possam criar ambientes de aprendizado flexíveis e acessíveis para todos os alunos. O autor explica que o DUA (desenho universal da Aprendizagem) constitui um recurso que reduz as barreiras com múltiplas formas de ação e expressão dos conteúdos e atividades. Essa intervenção pedagógica desenvolvida no contexto da escolarização propõe que o currículo seja flexível e adaptável para acolher a diversidade de todos os alunos.

Ao analisar esta categoria foi possível identificar as demandas latentes no espaço da sala de aula comum, a formação dos profissionais da educação para lidar com os aspectos da educação inclusiva é uma necessidade que precisam ganhar espaços na formação continuada; a organização do ambiente escolar precisa ser pensado considerando as diversas relações que se dão dentro da escola, no sentido de favorecer a promoção de práticas inclusivas que atendam às necessidades específicas de todos os alunos; O desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes com estratégias comuns da rotina para favorecer a participação e aprendizagem de todos os alunos. Vale ressaltar que a incorporação dessas atitudes por parte da comunidade escolar deve preceder o conhecimento e apropriação do modelo social da deficiência, percebendo que a limitação está nas interações e instrumentos que são encontrados no processo de ensino e aprendizagem e não no aluno com deficiência.

5 CONSIDERAÇÕES QUE EMERGEM DA PESQUISA AVALIATIVA NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA.

Esta pesquisa propôs avaliar a Política de Educação especial/inclusiva no município de Aquiraz-Ce. Ao longo desta investigação, buscou-se compreender como as diretrizes e os recursos dessa política se materializam na prática local, identificando os avanços, os desafios e as lacunas existentes no processo educativo dos estudantes público-alvo da educação especial.

O processo investigativo que conduziu esse estudo, teve por base a tentativa de executar uma avaliação na perspectiva avaliativa de profundidade, uma proposta que se volta, a partir de problematizações para avaliar as políticas públicas, tendo como cerne, os princípios que regem o Estado, os contextos nos quais a política se desenha e se desloca por vias institucionais, bem como o ponto de vista e a subjetividade dos sujeitos. Seguindo as dimensões da avaliação em profundidade propostas apoiadas nos eixos; conteúdo, contexto, trajetória, temporalidade e territorialidade, o estudo busca oferecer uma análise abrangente da política.

Para alcançar a dimensão do objeto de estudo, nesta pesquisa retomou-se a trajetória da política da educação Especial/Inclusiva expressa na legislação em geral, no documento da Política Nacional de 1994, ou nas Diretrizes Nacionais de 2001, na Política Nacional de 2008, entre outros documentos que orientam a implementação das políticas nacionais de educação inclusiva. Alinhado a análise documental de cunho institucional do município, citando o advento da Resolução nº19/2017, o plano Municipal de Educação, os quais respectivamente direcionam a Educação Especial e traçam metas para alcançar a Educação Especial/inclusiva na rede de ensino, somou-se a tal análise, o estudo compreendido quanto a teses, dissertações, artigos, livros e demais instrumentos teóricos que substanciam o embasamento teórico e refinaram olhar aprofundado na análise do desenvolvimento e aplicação das Políticas Públicas no âmbito da municipalidade de Aquiraz.

Sob o aspecto investigativo da política de Educação Especial e Inclusiva no Brasil foi possível analisar suas interfaces entre avanços e retrocessos nos contextos sociais, políticos e econômicos apresentados no cenário brasileiro. A realidade da educação Especial/inclusiva contrasta entre legislação abrangente que garante o direito à educação inclusiva para pessoas com deficiência,¹ com destaque, para a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e os desafios persistentes na implementação efetiva dessas políticas nos sistemas ensino.

Pode-se destacar como avanços significativos o aumento expressivo no número de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino, o fomento entre políticas e programas federais e estaduais que visam apoiar a educação inclusiva. Os desafios persistentes se concentram na transformação dos sistemas tradicionais de ensino em sistemas inclusivos, mitigados por barreiras sociais, materiais e atitudinais que minimizam a participação efetiva do público-alvo da Educação Especial na construção de uma aprendizagem efetiva.

Adentrando ao contexto da municipalização de Aquiraz, que reproduz o desenho de uma política elaborada em uma instância macro, foram obtidos resultados que ampliam as discussões acerca da implementação das políticas em seus territórios. Com a análise detalhada dos documentos institucionais foi possível identificar que Aquiraz tece documentos legais que atendem à legislação delineada nos documentos oficiais.

O município tem uma grande lacuna com relação a tomada de decisão para investir em ações e programas que garantisse o direito das pessoas com deficiência a escola regular, tendo as iniciativas somente a partir dos anos 2007, pelo poder público, curvando se aos movimentos de pais e pessoas com deficiência na luta por esse direito. Essas tomadas de decisões ainda caminham a passos lentos pelo véu da Educação, mas o município conduz a Educação Especial pelos espaços de sua extensa territorialidade através da implantação das salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais (SRMs), dos serviços de atendimento especializado e a adaptação das escolas em infraestrutura para acolher o público-alvo da Educação Especial.

Observa-se no município de Aquiraz tem realizado esforços colocando regulamentações e orientações legais para orientar a educação dos alunos com deficiência na rede municipal, mas sabemos que para o enfrentamento dos desafios e tensões que surgem na rotina escolar é preciso mais do que as legislações, elas devem vir acompanhadas de políticas que direcionam e informam e acompanhamento de ações junto aos sujeitos em sua execução. Há um avanço na implantação de equipamentos que atendam às pessoas com deficiência no município, voltados com serviços de saúde, como o Núcleo de atendimento Especializado, profissionais da área da saúde.

O Dia (Departamento de inclusão) que tem o papel gerenciar as políticas públicas de inclusão intersetorial, recebendo encaminhamento de todas as secretarias. O Capsi (Centro de atendimento Psicossocial). Todos estes equipamentos são do setor da saúde, mas desenvolvem serviços que têm um reflexo nas rotinas dos alunos no contexto da escola. Nesta

pesquisa não foi averiguado acerca dos serviços de controle, ações que estes mecanismos desenvolvem no município, mas na fala dos sujeitos percebem que tem expectativa de contribuição desses serviços na área da Educação.

Com os achados da pesquisa, denota-se que há uma carência do município desenvolver políticas ou ações em que estes serviços da saúde possam trabalhar de forma intersetorial, colaborando com a Educação com movimentos de integração, informação, formação, acompanhamento e fortalecimento das práticas inclusivas nas escolas, onde esses setores possam conversar por meio de um articulador que mediam as necessidades do alunado entre os setores de saúde e educação.

A pesquisa de campo arquitetada por entrevistas semiestruturadas, trouxe além do conhecimento aprofundado da implementação da política de Educação Especial /Inclusiva no município, percepções e experiências que revelam as percepções da política em questão. Quando analisadas construíram categorias de análises e discussões como O atendimento Educacional especializado em Aquiraz; Da educação Especial a Inclusiva; Educação Especial e sala de aula comum.

Quanto à trajetória das políticas municipais de Educação especial/Inclusiva os entrevistados revelaram um conhecimento limitado sobre a implementação inicial dessas políticas e sua participação no processo. Assim como, o desconhecimento da legislação que o município dispõe para conduzir as ações e práticas da Educação Especial. A limitação do conhecimento sinaliza uma fragilidade na comunicação e no engajamento da comunidade escolar no processo de construção dessas diretrizes.

Por outro lado, reconhecem o avanço na implementação das salas de recursos multifuncionais (SRMs) que estão localizadas em aproximadamente 40% das escolas de ensino fundamental, mas ainda é uma lacuna significativa as escolas que não dispõem desse recurso essencial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Na análise das narrativas os sujeitos evidenciam a importância do AEE no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência, a contribuição que ele desenvolve no apoio aos professores, famílias e alunos no ambiente da escola em que existe a sala de recursos.

Quanto à educação Inclusiva que se mostra no plano nacional, e também nos documentos institucionais do município o ponto de chegada da caminhada da Inclusão, diante dessa análise, pode-se dizer que ainda é um campo em construção. Observa-se que há uma desinformação do que é a Educação inclusiva, da transversalidade da Educação Especial no

contexto da escola, o que pode levar à crença de que apenas o AEE é capaz de atender às necessidades dos alunos com deficiência, ignorando o potencial de práticas inclusivas universais.

São observadas inovações nas práticas dos profissionais do AEE, tendenciosas a ações que levam a um serviço colaborativo, com projetos interdisciplinares, para além do serviço de atendimento individual do público-alvo da Educação Especial, colaborando com a escola através dos projetos com abordagens coletivas e inovadoras. Em contraponto se faz necessário conduzir comunicação assertiva na rede municipal para o entendimento de que este recurso não é o único responsável pela promoção da Educação Inclusiva no sistema Educacional.

Identificou-se um projeto inovador de implantação do Núcleo Pedagógico, com serviços especializado em psicopedagogia, que atende a diversidade dos alunos que apresentam dificuldades acentuadas no processo de ensino e aprendizagem, ou transtornos específicos da aprendizagem, colaborando com as escolas e professores no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos da rede municipal. Esse programa é financiado pela rede municipal de Educação que atua de forma descentralizada, com salas de atendimento em algumas escolas. Se mostra um programa ainda tímido, por enfrentar dificuldades em recursos e materiais pedagógicos, insuficiência para a demanda dos alunos, mas promissor para contribuir para a transformação da escola em um ambiente inclusivo.

Os resultados deste estudo indicam também que, apesar do reconhecimento da importância das políticas de Educação inclusiva e dos esforços em curso para melhorar a escola, no atendimento às necessidades específicas do alunado, o encontro da Educação Especial na sala de aula comum, ainda enfrenta grandes desafios, a formação continuada dos professores é um ponto latente, carente de uma abordagem em educação inclusiva para aprimorar os saberes necessários frente à nova demanda da sala de aula comum, o trabalho para o coletivo com um olhar individual, de modo que atenda as necessidades específicas de todos e cada aluno.

De acordo com a pesquisa foi possível perceber, Aquiraz já tem ações iniciadas na política de formação dos professores da rede municipal, mas é urgente estabelecer políticas de formação continuada mais assertivas para os professores em colaboração com todos os educadores do ambiente escolar, centrada na reflexão da prática para ressignificar o propósito do processo de ensino e aprendizagem. Esses achados sublinham a complexidade da implementação de uma política abrangente como a da Educação Inclusiva em um contexto

municipal específico, permeado por suas particularidades e desafios.

À medida que a escola para inclusiva é idealizada, e a diversidade de estudantes adentram os espaços escolares, a estrutura organizacional e operacional entram em crise, porque o modelo tradicional de escola, de ensino está enraizado no contexto, novas demandas são sucumbidas no ambiente escolar, na sala comum. E, não foi na mesma proporção de acesso, que se investiu em políticas educacionais de base como a formação inicial do professor, as redes de apoio e os recursos de acessibilidade, operacionalização, pesquisas de participação social para entender como se dá na prática esta política naquela localidade ou naquele ambiente escolar.

Em termos de contribuições, esta pesquisa oferece um diagnóstico específico da realidade da educação especial/inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Aquiraz-Ce. Os resultados podem servir como subsídio para gestores educacionais, educadores e formuladores de políticas locais na tomada de decisões mais informadas e na elaboração de estratégias mais eficazes para o aprimoramento das práticas inclusivas. Além disso, ao detalhar os desafios e os avanços observados, este estudo pode contribuir para o debate acadêmico sobre a implementação de políticas de inclusão em outros contextos municipais.

Contudo, é importante reconhecer as limitações desta pesquisa, circunscrita ao contexto específico de Aquiraz e focada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Futuras investigações poderiam ampliar o escopo para outros níveis de ensino no município, explorar as perspectivas dos próprios estudantes e suas famílias de forma mais aprofundada, ou ainda comparar a situação de Aquiraz com outros municípios do Estado do Ceará.

REFERÊNCIAS

- AFFONSO, D. D. **Desafios da educação inclusiva no Brasil**: problemas, soluções e perspectivas no contexto educacional, 8º Encontro Nacional de Tutores. Rio de Janeiro: FGV Online, 2012. content (fgv.br) Acesso em: 15 set. 2024.
- ALVES, M.D.F, Pereira Filho, a.d. **Equívocos e Silenciamentos no discurso da inclusão**: uma análise discursiva a partir do cotidiano escolar. In: FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; mercado, Elisangela Leal de Oliveira (Orgs. 1). São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. [17-35].
- ANDRÉ, Marli e LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu. Acesso em: 06 abr. 2025. , 1986
- AQUIRAZ (CE). **Diretrizes fixas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Aquiraz/Ceará**. Aquiraz, 2014.
- AQUIRAZ (CE). Governo Municipal. **Lei Municipal nº 382/2000, de 20 de outubro de 2000**. Gabinete do Prefeito, Aquiraz, 2000.
- AQUIRAZ (CE). Governo Municipal. **Lei Municipal nº 1.310/2019, de 11 de junho de 2019**. Gabinete do Prefeito, Aquiraz, 2019.
- AQUIRAZ (CE). Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de gestão 2017-2020**. Aquiraz, 2020.
- AQUIRAZ (CE). Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação: 2015/2024**. Aquiraz, 2014.
- ARANHA, Maria Salete. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, ano 21, mar. 2001.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus, 1998. p. 44.
- ARAÚJO, Tânia Bacelar. **Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro**: heranças e urgências. Rio de Janeiro: Revan; FASE, 2000.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. spe. 1, p. 59-76, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382011000400006>. Acesso em: 20 mar. 2024.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217423, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>. Acesso em: 20 de março de 2024.

BAPTISTA, C. R. Inclusão, cotidiano escolar e políticas públicas: sentidos e perspectivas. In.: SORRI-BRASIL (org.). **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.P. 15-20.

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

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**,v. 2, n. 03, p. 07-19, 1995.Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbec/v02n03/v02n03a02.pdf> acesso em 20.10.2024

BRASIL, MEC. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 19 mai. 2024.

BRASIL, Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania. (2023). **Pessoas com Deficiência: Diagnóstico com base nos dados e informações disponíveis em registros administrativos, pesquisas e sistemas do Governo Federal**. Brasília: MDHC.
[copy_of_Relatorio_CGIE_PCD_23.10.2023_FINAL1.pdf](http://www.gov.br/cgic/pt-br/assuntos/relatorios-e-publicacoes/relatorio-cgic-pcd-23-10-2023-final1.pdf) (www.gov.br) acesso em 15 de set de 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-acesso em 20 de março 2023

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 3 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: Diário Oficial da União, Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, pp. 27834-27841 disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em 10 de julho de 2024.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Comissão Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (CNEEPEI)**. Declaração do Ministro da Educação, Camilo Santana, durante reunião da CNEEPEI. Brasília, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades**

educativas especiais. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados censo escolar**, 2018. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 20 agosto. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília: MEC, 2013. <http://dspace.unisa.br/handle/123456789/2373> Acesso em: 05 set. 2004.

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

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 27 agosto. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146, de julho de 2015**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: Acesso em: 28 jun. 2024.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; SCHMIDT, Carlo. Desenho universal para aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo na sala de aula. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 27–39, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.57044. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57044>. Acesso em: 23 maio. 2025.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 43-63.

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas Públicas: Reflexões sobre o Conceito Jurídico**. São Paulo: Saraiva, 2006, 1-50.

CAIADO K.R.M, Gonçalves TGGL, Telles RTG, Macalli AC. **Deficiência e desigualdade social: o recente caminho para a escola**. Cad CeDES [Internet]. 2014May;34(93):241–60. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200007>

CAMARGO EP de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces**. Ciênc educ (Bauru) [Internet]. 2017Jan;23(1):1–6. Available from: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>

CAPELLINI, V. L. M. F. MENDES, e. g. o **Ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar**. Educere et Educare, [S. l.], v. 2, n. 4, p. p. 113–128, 2000. DOI: 10.17648/educare. v2i4.1659. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659>. Acesso em: 22 abr. 2025.

CAPELLINI, V. L. M. F.; DONATI, G. M. CALHEIROS, M. M. MACHADO, R. S.; ALMEIDA, M. A. Consultoria colaborativa e inclusão escolar: uma revisão sistemática de estudos brasileiros. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, n. 3, p. 245-254, 2023.

CARVALHO, Alba M. Pinho de. Políticas públicas e o dilema de enfrentamento das desigualdades: um olhar crítico sobre a América Latina no século XXI. In: SOUSA, F. J. P. (org.). **Poder e políticas públicas na América Latina**. Fortaleza: Edições UFC, 2010

CARVALHO, Alba Maria Pinho; GUSSI, Alcides Fernando. Perspectivas contemporâneas em Avaliação de Políticas Públicas. Seminário “**Avaliação de Políticas Públicas em Tempos Contemporâneos**”. Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas, UFC, 2011 (inédito).

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 456**, de 01 de junho de 2016. Fixa normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 2016.

CEARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 456**, de 01/06/2016. Fortaleza: ce, 2016. Disponível em: < <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=326829>>. Acesso em: 27 agosto. 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Coordenadoria do Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem 1. **Diversidade e Inclusão Educacional. Educação Especial – Serviços e Programas**. 2018². <https://www.seduc.ce.gov.br/> acesso em 21 de setembro de 2024;

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no Contexto da Pandemia. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em 16 de mai. 2024;

CRESWELL, J. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DALAPICOLLA, Érica Serrano Costa; SANTOS, Livia Maria da Silva. Análise das políticas públicas de educação inclusiva no estado de Rondônia: desafios e perspectivas para a gestão pública. **Revista Foco**, v. 17, n. 3, p. e 4722, 26 mar. 2024a. Disponível em: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n3-127>. Acesso em: 1 set. 2024.

FARIA, C.A. , P. de .. (2005). A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira De Ciências Sociais**, 20(59), 97–110. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092005000300007> acesso em 08 de maio de 2024.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para a educação especial**. Curitiba: Intersaberes, 2011. (Série Fundamentos da Educação).

FERREIRA, Simone de M., Eloisa B. de Lima, and Fernanda A. Garcia. 2015. “O Serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE e Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva.” **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica** 1: 46-61.

FERREIRA, A. B. CÔRTEZ, D. F. A., OLIVEIRA, F. M. F., PEREIRA, L. M. O., & MOTA, M. J. N. (2024). **Inclusão escolar no Brasil: políticas públicas e desafios na Educação Especial**. ISCI revista científica, 11(53), 13. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13974544> acesso em 14 de abril de 2023.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. In: **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FRANÇA, I. S. X.; PAGLIUCA, L. M. F. BAPTISTA, R. S. Política de inclusão do portador de deficiência: possibilidades e limites. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 21, n. 1, p. 112-116, jan./mar. 2024. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002008000100018> **Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa em educação** 1.ed. em ciências [recurso eletrônico] / [org.] José Vicente Lima Robaina... [et al.]. – 1.ed. – Curitiba, PR: Bagai, 2021. E-book <https://educapes.capes.gov.br/> acesso em 15 de agosto 2024.

FREITAS MC de. **Educação Inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão**. *Cad Pesqui* [Internet]. 2023;53:e10084. Available from: <https://doi.org/10.1590/1980531410084>

GALLERT, C.; PERTILE, E. B. Decreto nº 10.502/2020: a “nova” política de educação especial. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 31, p. 1-22, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v31jan/dez.12764>. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12764>. Acesso em: 22 set. 2024.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*. v. 18 n. 52 jan.-mar. 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos**. *Rev. Comunic [online]*. 2016, vol.23, n.3, suppl., pp.7-26. ISSN 2238-121X. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp7-26>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35,n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES LIMA, P.; SANTOS, J. M. O. A formação de professores e a educação inclusiva: discussão acerca do tema. **Docent Discunt**, Engenheiro Coelho, v. 1, n. 1, p. 63-70, 2020. DOI: <https://doi.org/10.19141/docentdiscunt.v1.n1.p63-70>. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/rdd/article/view/1315>. Acesso em: 29 ago. 2025.

Gomes, R. V. B. Figueiredo, R. V. Silveira, S. M. P., Faccioli, A. M. (2016). **Políticas de**

inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado. UFCE; MC & C.

GLAT R. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar1. **Rev bras educ espec** [Internet]. 2018;24(spe):9–20. Available from: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400002> acesso em 14 de abril de 2025.

GUSSI, Alcides Fernando. Apontamentos teórico-metodológicos para avaliação de programas de microcrédito. Aval – **Revista de Avaliação de Políticas Públicas**. UFC, número 1,p. 29-37, 2008.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Discutindo Paradigmas Contra Hegemônicos de Avaliação de Políticas Públicas. In: **ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA NO CAMPO DE PÚBLICAS**, 1., 2015, Brasília, DF. Anais... Brasília, DF, 2015.<https://diversa.org.br/artigos/como-chamar-pessoas-que-tem-deficiencia/> acesso em 30. agosto de 2024.

GLAT, Rosana, and Marcia Denise Pletsch. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. EdUERJ, 2011

INEP. **Censo Escolar**: estatísticas educacionais. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2025. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: IBGE, 2023. Disponível em: https://www.inep.gov.br/censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ (IPECE). **Informe IPECE**, Fortaleza, n. 205, jan. 2022. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2022/01/ipece_informe_205_20_jan_2022.pdf. Acesso em: 28 out. 2024.

IPECE. **IPEADATA**: sistema de informações geossocioeconômicas do Ceará. Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br/ipeadata/>. Acesso em: 28 out. 2024.

KASSAR, M. de C. M., Rebelo, A. S., & Oliveira, R. T. C. de. (2019). **Embates e disputas na política nacional de Educação Especial Educação E Pesquisa**, 45, e217170. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170> acesso em 20 de fevereiro de 2024.

KASSAR, M. C. M .da. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. Rev.** no.41 Curitiba jul./set. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300005&lng=pt&nrm=iso acesso em 14 de agosto de 2024.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 191-205, 2014Cad CEDES 93 - maio-ago 2014_31-07-2014_Book.indb

LEJANO, Raul P. **Parâmetros para análise de políticas**: a fusão de texto e contexto. Tradução de Leticia Heineck Andriani. Campinas: Arte escrita, 2012. 310p.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Diálogos sobre inclusão e diversidade**. Fortaleza: Seduc, 2022.

Manual de atuação do Ministério Público em defesa da educação especial na perspectiva da educação inclusiva / **Conselho Nacional do Ministério Público**. – 1. ed Brasília: CNMP, 2024. cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/2024/Manual-MP-Educao-Inclusiva.pdf acesso em 16 de janeiro de 2025.

MACIEL, Álvaro dos Santos. Um estudo sobre a evolução das terminologias da expressão “Pessoas com Deficiência”: A proposição de uma nova nomenclatura como concretização da Dignidade Humana. **Revista de Sociologia, Antropologia e Cultura Jurídica**, Florianópolis, v. 6, n.1, p. 56-78, 2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/3650/3c4629b274488ed08d8d59d-> acesso 14 de julho de 2024.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. Processos Formativos e Saberes Docentes em tempos de Inclusão: apontamentos a partir de contribuições da educação especial. In: **Novas Subjetividades, Currículos, Docência e Questões Pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Social**. SILVA, Aínda Maria Monteiro et al (Orgs). Recife: ENDIPE, 2006. p. 357-369.

MAGALHÃES , Rita de Cássia Barbosa Paiva ; OLIVEIRA , Giovana Rodrigues . Políticas e práticas de educação inclusiva no município de Fortaleza: primeiras aproximações . In: **Jornada Internacional de Políticas Públicas questão social e desenvolvimento no século XXI**, 3., 2007

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. O Professor de Educação Especial: elementos para problematizar e discutir sua formação. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; r, Pantaleão, Edson (Orgs). **Educação Especial no Cenário Educacional Brasileiro**. São Carlos: Pedra & João Editores, 2013. p. 31-43

MAGALHÃES, R. de C. B. P., P. Soares, M. T. N.. (2016). Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. **Cadernos De Pesquisa**, 46(162), 1124–1147. <https://doi.org/10.1590/198053143717> acesso em 15 de março 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é. Por quê? Como fazer?**. Ed. 1, São Paulo: Summus Editorial, 2003. Livro eletrônico. Disponível em: 10999.pdf (grupo summus.com.br). Acesso em 07 de junho de 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Igualdade e diferenças na escola** – como andar no fio da navalha, 2006, vista do igualdade e diferenças na escola – como andar no fio da navalha Acesso em: 25 julho de 2024;

MANTOAN, Maria Teresa Eglér e PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. . São Paulo: Summus. . Acesso em: 24 maio 2025. , 2006

Marconi, M. A. Lakatos, E. M. (2010). **Fundamentos de metodologia científica** (5. ed.). São Paulo: Editora Atlas. p. 195;

MASCARENHAS, A. P. S. (2014). **Metodologia de pesquisa em educação**: um guia para o professor pesquisador. São Paulo: Atlas;

Matos, E.C., Lima, M.D., & Menezes, A.C. (2019). A educação inclusiva no contexto das políticas públicas no Brasil. **Educação no Século XXI** - Volume 40 – Especial, Inclusiva. Disponível: Educacao_no_seculoXXI_vol40.pdf (poisson.com.br) Acesso em junho de 2024.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005;

MENDES, Eniceia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 13, set/dez, p. 387-405, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>> Acesso em 20 de junho de 2024;

Mendes, E. G. (2011). Inclusão escolar pela via da colaboração entre Educação Especial e educação regular. **Educar em Revista**, 41, 81-93.

MINAYO, M. C. S. (Year). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Editora Vozes. 2009;

MIRANDA, Theresinha Guimarães. **Articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum**: construindo sistemas educacionais inclusivos. *Revista Cocar*, Belém, v. 1, p. 81-100, 2015.

Monteiro APH, Manzini EJ. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2008; 14(1): 35-52

NASCIMENTO, E.C.; MAGALHÃES, C.B.P; Deficiência intelectual e prática docente: reflexões teórico-práticas João Pessoa-PB| v. 9 | p. 1-41, **Dossiê: Retos e Desafios para uma Educação Inclusiva**. 2023. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/educare>. Acesso em: 17 agosto 2024;

NEPOMUCENO, M. F., ASSIS, R. M. de; CARVALHO-FREITAS, M. N. de. (2020). Apropriação do Termo “Pessoas com Deficiência”. **Revista Educação Especial**, 33, e 15/1–27. <https://doi.org/10.5902/1984686X43112> acesso em 30.08.2024 Oliveira, Sheila Fernandes Pimenta (Org.)

NUNES, Francisca Sueli Farias; LUSTOSA, Francisca Geny. Educação especial na rede pública de ensino estadual do Ceará: marcos situacionais. In: **educação especial na rede pública de ensino estadual do ceará**: marcos situacionais. ISBN: 978-65-86901-91-7. p. 727-737.

OLIVEIRA, D. A. Educ. Soc, v. 28, **Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano**. n. 99, p. 355-375. Campinas, SP, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, S. Inclusão: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. p.77-112

ORRÚ, S.E. **A Inclusão Menor e o Paradigma da Distorção**. Petrópolis: Vozes, 2020

PAVÃO, A. C. Oliveira; PAVÃO, S. M. de Oliveira; NEGRINI, Tatiane (Org.). **Atendimento educacional especializado para as altas habilidades/superdotação**. Santa Maria/RS: FACOS-UFSM, 2018. 232 p. Disponível: Atendimento educacional especializado para as altas habilidades / superdotação – FACOS-UFSM acesso em 08 de agosto. 2024.

PEREIRA, Ray. Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, Rio de Janeiro, v.16, n.3, jul.-set. 2008, p.715-728

PLETSCH, M. D.. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar Em Revista**, (33), 143–156.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>

PLETSCH, Marcia Denise; CALHEIROS DE SÁ, Miriam Ribeiro; LUNARDI MENDES, Geovana Mendonça. A favor da escola pública: a intersectorialidade como premissa para a educação inclusiva. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 11–26, 2021.
<https://doi.org/10.12957/teias.2021.58619> Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/58619>. Acesso em: 8 setembro de 2024;.

PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** - 2016-2023. pp.160-173.(Microsoft Word - Paradigmas da defici\352ncia.doc) (claudialopes.psc.br) em: Acesso em: 27 ago. 2024.

PRADO, Maria C. C.; MAROSTEGA, Vera Lúcia. **A inclusão do portador de necessidades especiais em âmbito social escolar**. Revista educação especial, nº 17, 2001 acesso em 02.03.2025 <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5196/318>

QUEIROZ JH de A, GUERREIRO EMBR. Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus. **Rev bras educ espec** [Internet]. 2019 Apr;25(2):233–48. Available from: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000200004> acesso em 23 de janeiro 2024

RABELO, Flávia Laryssa Gonzaga; Magalhães, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Inclusão escolar de pessoas com deficiência e a perspectiva da família: análise da produção acadêmica de 2009 a 2019. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 145-162, jan./jun. 2021, in: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/educare/article/view/66822/38908>, acesso realizado em 14 agosto 2024;

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3989/3576> Acesso em: 22 agos. 2024;

Ribeiro, Thiago; a Educação Especial no Brasil: legislação e breve contexto histórico; **Revista Professare**, ISSN: 2238-9172, Caçador, v.7, n. 3 (17).acesso em 20.03.2024
https://www.researchgate.net/publication/334081117_a_educacao_especial_no_brasil_legislacao_e_breve_contexto_historico;

RODRIGUES, L. C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, ano 1, v. 1, n.1, p. 7- 15, jan./jun. 2008. Disponível em:
http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22510/1/2008_art_lcrodrigues.pdf. Acesso em 30 maio 2024.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2011.

SANCHES, I., Teodoro, A. 2006. Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos v. 8 n. 8 (2006): **Revista Lusófona de Educação**
<https://doi.org/10.33871/2317417x.2011.2.1.181> acesso em 28 julho de 2024;

SASSAKI, R. K. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** São Paulo: RNR, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Vol. 174. WVA, 1997

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**, da Seesp/MEC, ano I, n. 1, out. 2005, p. 19-23. Disponível em: <
<http://www.apabb.org.br/visualizar/Incluso-o-paradigma-do-seculo-21>;

Serra, D. (2017). a educação inclusiva em tempos de judicialização do estado: o cotidiano das escolas com a lei brasileira de inclusão – nº 13.146/2015. **Polêm!ca**, 17(1), 027–035.
<https://doi.org/10.12957/polemica.2017.28294> acesso em 30.06.2024

SILVA, F.G. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento intelectual especializado (AEE) em discussão**. 2011. 166f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação Fortaleza, 2011.

SILVA, Aline Maria da. **EDUCAÇÃO Especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: IBPEX, 2012. ISBN 9788578387006.sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, ano 1, v. 1, n.1, p. 7- 15, jan./jun.

SOCIOLOGIAS, C. E.; SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, [S. l.], v. 8, n. 16, 2008. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/5605>. Acesso em: 20 abr. 2025

TORRES JÚNIOR, Paulo; GUSSI, Alcides Fernando; SILVA, Paulo Junior Barbosa da; NOGUEIRA, Tiago Amorim. Avaliar em Profundidade: Dimensões Epistemológicas, Metodológicas e Experiências Práticas de uma Nova Perspectiva de Avaliação de Políticas Públicas^[1][1]. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, v. 5, n. 2, ago. 2020, . DOI: 10.22478/ufpb.2525-5584.2020v5n2.53154^[4][4].

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. In: **Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos**, 1990, Jomtien. Jomtien, Tailândia: Unicef, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>.

YIN, Robert K. **Estudos de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Estudo: Avaliação da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental em Aquiraz-ce

Pesquisador Responsável: Erilane Maria Rodrigues saraiva

TERMO DE CONSENTIMENTO

A senhora está sendo convidada a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que a senhora não consiga entender, converse com a pesquisadora responsável pelo estudo para esclarecê-los.

A proposta deste termo de consentimento é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é avaliar o processo de implementação da política de Educação Especial na Perspectiva inclusiva na rede de ensino de aquiraz, à luz da avaliação em profundidade com o intuito de responder aos seguintes objetivos específicos:

- i) Analisar o Conteúdo e o contexto da política de Educação Especial na Perspectiva inclusiva, identificando as escolas que ofertam as escolas de ensino fundamental, salas de recursos e professores do Atendimento Educacional Especializado.
- II) Compreender a trajetória da política, ao observar as percepções dos agentes institucionais nas experiências do contexto da Educação Fundamental;
- III) Investigar a política de educação especial no âmbito de sua territorialidade e temporalidade, com vista a fortalecer a educação inclusiva na rede de ensino de Aquiraz;

Em caso de o senhor (a/sra) aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: responder as perguntas de maneira simples e de forma leve, permitir a gravação em prol que não se perca nenhuma informação e ficar bem à vontade com o intuito de tornar o momento agradável.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o senhor (a/sra) decida não participar, ou ainda, desistir de participar, poderá retirar seu

consentimento durante a pesquisa.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa e não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Solicitamos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

Em caso de dúvidas, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Erilane Saraiva, pelo telefone (85) 989032376, ou pelo e-mail (erisaraiva@gmail.com).

sável Erilane Saraiva, pelo telefone (85) 989032376, ou pelo e-mail (erisaraiva

Assinatura do pesquisador

Assinatura do participante

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: **Avaliação da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental em Aquiraz-ce.**

_____ Nome do participante ou responsável _____ Assinatura do participante ou responsável	Data: ____/____/____
---	-----------------------------

_____ Assinatura do Pesquisador	Data: ____/____/____
--	-----------------------------

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Aluno(a): ERILANE MARIA RODRIGUES SARAIVA

Orientador(a): ELIANA COSTA GUERRA

Co(orientador): ANA PAULA LIMA BARBOSA

Sujeito: **GERENTE TÉCNICO DE INCLUSÃO DE AQUIRAZ-CE**

Local:

Data e horário:

Identificação:

A) Gênero:

B) Idade:

C) Escolaridade:

D) Cargo/Função:

E) Tempo de serviço público no município:

BLOCO	OBJETIVO	QUESTÃO
1	Analisar conteúdo e contexto da política de Educação Especial e inclusiva, identificando as escolas que ofertam ensino fundamental, salas de recursos multifuncionais e professores do atendimento Educacional Especializado (AEE)	A) Como se desenvolvem as ações da Educação especial e inclusiva para as pessoas com deficiência no município de Aquiraz? Em que momento se deu o processo de inclusão desse público nas escolas regulares? B) Existe legislação municipal que ampare a Educação das pessoas com deficiência? Se sim, essa abrange quais etapas e modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos)? C) Existem outras políticas e programas voltadas para a Educação inclusiva no Município ? Quais? D) Quantas e quais escolas em Aquiraz oferecem o AEE? E) Como se dá a articulação para o cumprimento do AEE e quais são os principais desafios enfrentados na implementação e manutenção das salas de recursos multifuncionais?

2	II) Compreender a trajetória da política, ao conhecer as percepções dos agentes institucionais nas experiências do contexto do Ensino Fundamental	A) O município se articulou em colaboração com o Estado e Governo federal para garantir a inclusão e o AEE para os estudantes com deficiência nas escolas de Aquiraz? Se sim, de que forma? B) Quando foram iniciadas as ações de inclusão dos estudantes com deficiência na Educação do município? Qual sua percepção sobre esse processo? C) Existe um órgão/setor específico da gestão municipal que articula as políticas de Educação Inclusiva na educação de Aquiraz? Como este órgão/setor atua? D) Os profissionais da sala de AEE têm alguma formação específica? Depois que se tornam professores de AEE, existe algum acompanhamento das práticas desenvolvidas por parte da secretaria de educação ou processo formativo? E) Há formação específica na rede de ensino de Aquiraz destinada a todos os profissionais que trabalham com alunos com deficiência?
3	III) Investigar a política de Educação Especial no âmbito de sua territorialidade e temporalidade, com vista a fortalecer a Educação Inclusiva na rede de ensino de Aquiraz	A) Há quanto tempo você trabalha na Educação Especial no Município? B) Em quantas escolas do município existem Salas de Recursos multifuncionais? Como estão distribuídas no município? C) No que se refere ao AEE na educação infantil? Como está organizado? C) Como é feito o financiamento da Educação Especial no município? Existem parcerias com outros órgãos ou instituições

		(ONGs, Instituições de Ensino Superior) para o desenvolvimento da educação inclusiva? D) É realizado o monitoramento do público-alvo da Educação Especial no Município e das ações realizadas? Se sim, de que forma essa atividade se dá? E) É possível constatar avanços na estruturação física e nas ações pedagógica das escolas de Aquiraz, com vistas a favorecer a Educação Especial na perspectiva inclusiva? Pode discorrer sobre os avanços, se for o caso.
--	--	---

Sujeito: **DIRETOR ESCOLAR**

1	Analisar conteúdo e contexto da política de Educação Especial e inclusiva, identificando as escolas que ofertam ensino fundamental, salas de recursos multifuncionais e professores do atendimento Educacional Especializado (AEE)	A. Como se deu o processo de implementação da política de Educação Especial no município?E nesta escola em particular? B. Todos os alunos com deficiência matriculados na escola frequentam e participam das atividades pedagógicas propostas pela escola?Ou há algumas de que ele não participa? Se sim, quais? C. Como o PPP da escola aborda as ações pedagógicas destinadas aos alunos com deficiência? D. Para você, o que é uma escola inclusiva? E. Como você descreveria o AEE na escola? Como se dá o trabalho do professor do AEE? Existe parceria além do AEE com outras instituições para que seja realizada a Educação Inclusiva? F. Fale um pouco como você compreende a Educação Especial na perspectiva inclusiva para os estudantes com deficiência na escola regular da rede de ensino de Aquiraz?
---	--	--

2	II) Compreender a trajetória da política, ao conhecer as percepções dos agentes institucionais nas experiências do contexto da Educação Fundamental	A. Como a escola tem se preparado para receber os alunos com deficiência? B. Como a escola se relaciona com os pais, professores, alunos e comunidade escolar para a promoção de práticas inclusivas no ambiente escolar? C. Você percebe mudanças na atuação dos professores em relação às práticas pedagógicas na sala comum, e há uma parceria com o professor do AEE? D. Quais os maiores desafios que a gestão escolar enfrenta ao trabalhar com alunos com deficiência? Na sua experiência houve mudanças nos desafios enfrentados ou permanecem os mesmos desde do início de sua atuação como Diretor(a) escolar?
3	III) Investigar a política de educação especial no âmbito de sua territorialidade e temporalidade, com vista a fortalecer a Educação inclusiva na rede de ensino de Aquiraz	A. Há quanto tempo você trabalha no grupo gestor desta escola? B. O AEE desenvolvido na sala de recurso multifuncionais é destinado somente aos alunos com deficiência da escola ou recebe alunos de outras unidades? C. Você acredita que a oferta do AEE contribui para a permanência dos alunos com deficiência na escola? Se sim, por quê? D. No seu entendimento a atual política de Educação Especial de Aquiraz é efetiva para os alunos com deficiência do município e da escola? E. Você percebe avanços na estrutura física e pedagógica das escolas desde a implantação da política de Educação Especial até o momento atual?

Sujeito: **PROFESSOR DO AEE**

1	Analisar conteúdo e contexto da política de Educação Especial e inclusiva, identificando as escolas que ofertam ensino fundamental, salas de recursos multifuncionais e professores do atendimento Educacional Especializado (AEE)	A. Você sabe quando a política de inclusão dos alunos com deficiência foi implementada em Aquiraz? Você participou de algum movimento voltado para a inclusão desse público nas escolas regulares? B. Como você se tornou professora de AEE? Fez alguma formação? Fale sobre. C. Como sabe como o PPP da escola trata a Educação Especial na perspectiva inclusiva? D. Para você, o que é uma escola inclusiva? E. Quais são os critérios estabelecidos para que o aluno receba o AEE? Como você percebe esses critérios? F. Como você compreende a legislação que determina a educação dos alunos com deficiência como inclusiva? E como ela impacta seu trabalho? G. Como você avalia a efetividade da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, no município de Aquiraz em relação ao cumprimento das leis vigentes?
---	--	--

2	II) Compreender a trajetória da política, ao observar as percepções dos agentes institucionais nas experiências do contexto da Educação Fundamental	A) Como você realiza o trabalho como professor de AEE? Na sua opinião, houve mudanças na forma de trabalhar com os alunos ao longo do tempo? B) De que forma o AEE pode contribuir para melhorar o desempenho escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial? Descreva alguns resultados significativos que você tenha observado. C) Há acompanhamento da Secretaria de Educação ou Coordenadoria de Inclusão de Aquiraz no acompanhamento e execução do trabalho nas escolas? E há formações específicas para os professores do AEE? D) Como você avalia a relação entre os professores da sala regular e o professor da sala AEE e desses com a escola em geral? E) Quais os maiores desafios que você enfrenta ao trabalhar com alunos com deficiência na SRM?
3	III) Investigar a política de educação especial no âmbito de sua territorialidade e temporalidade, com vista a fortalecer a Educação inclusiva na rede de ensino de Aquiraz	A) Há quanto tempo você trabalha no AEE no município de Aquiraz? B) No seu entendimento a atual política de Educação Especial do município de Aquiraz é efetiva para os alunos com deficiência do município, e especialmente dessa escola? C) Você visualiza mudanças na inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares de Aquiraz? D) Como professor de AEE você percebe avanços na estrutura física e pedagógica das escolas desde a implantação da política de Educação Especial até o momento atual?

Sujeito: **PROFESSOR DA SALA DE AULA REGULAR**

1	Analisar conteúdo e contexto da política de Educação Especial e inclusiva, identificando as escolas que ofertam ensino fundamental salas de recursos multifuncionais e professores do atendimento Educacional Especializado (AEE)	A. Você sabe quando a política de inclusão dos alunos com deficiência foi implementada em Aquiraz? Você participou de algum movimento voltado para a inclusão desse público nas escolas regulares? B. Como o PPP trata a Educação Especial na perspectiva inclusiva? C. Para você, o que é uma escola inclusiva? D. Como você considera a legislação da Educação Inclusiva e como isso impacta seu trabalho? E. Como você avalia a efetividade da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, no município de Aquiraz em relação ao cumprimento das leis vigentes?
2	II) Compreender a trajetória da política, ao observar as percepções dos agentes institucionais nas experiências do contexto da Educação Fundamental	A) De que forma o AEE pode contribuir para melhorar o desempenho escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial? Descreva alguns resultados significativos que tenha observado. B) Como você organiza as aulas para a diversidade dos alunos na sala de aula regular? Na sua opinião, houve alguma mudança na forma de trabalhar com os alunos com deficiência ao longo de atuação como professora no município de Aquiraz? C) Há acompanhamento da Secretaria de Educação ou Coordenadoria de Inclusão de Aquiraz sobre o trabalho nas escolas? E há processos formativos para o professor da sala regular que atua com alunos com deficiência? D) Como você avalia a relação entre os professores da sala comum e o professor da sala AEE e destes com a escola em geral?

		E) Quais os maiores desafios que você enfrenta na sua prática em sala de aula?
3	III) Investigar a política de educação especial no âmbito de sua territorialidade e temporalidade, com vista a fortalecer a Educação inclusiva na rede de ensino de Aquiraz	A. Há quanto tempo você trabalha como professor da Educação Básica no município de Aquiraz? B. No seu entendimento a atual política de Educação especial do município de Aquiraz, atinge efetivamente os alunos com deficiência do município, e especialmente da sua comunidade? C. Você visualiza mudanças na inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares do município de Aquiraz ao longo da sua atuação na Educação deste município? D. Na sua percepção, como professor da sala de aula comum, percebe avanços na estrutura física e pedagógica das escolas, desde a implantação da política de Educação especial até o momento atual?