



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

DARLENE RODRIGUES DIAS

**AVALIAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO DE
CASO EM TRÊS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM FORTALEZA**

FORTALEZA

2025

DARLENE RODRIGUES DIAS

AVALIAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO DE
CASO EM TRÊS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM FORTALEZA

Texto de dissertação apresentado ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: políticas públicas, território e cultura.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Milena Marcintha Alves Braz.

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)

D531a Dias, Darlene Rodrigues.

Avaliação do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Transtorno do Espectro Autista : um estudo de caso em três escolas de tempo integral em Fortaleza / Darlene Rodrigues Dias. – 2025.

209 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. Milena Marcintha Alves Braz.

1. Políticas públicas. 2. Atendimento Educacional Especializado. 3. Educação inclusiva. 4. Escola de tempo integral. 5. Transtorno do Espectro Autista. I. Título.

CDD 320.6

DARLENE RODRIGUES DIAS

AVALIAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO DE
CASO EM TRÊS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM FORTALEZA

Texto de dissertação apresentado ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: políticas públicas, território e cultura.

Aprovada em: 21/07/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Milena Marcintha Alves Braz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dra. Adriana Alcântara de Oliveira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dra. Francisca Mônica Silva da Costa
Secretaria Municipal de Fortaleza (SME)

A todas as pessoas que, mesmo diante das adversidades, escolheram persistir.

Aos que transformaram desafios em degraus, dúvidas em motivação e cansaço em resiliência.

Que esta conquista acadêmica sirva como testemunho aos que, como eu, já duvidaram de sua própria capacidade, mas nunca desistiram de escrever sua história.

Que possamos seguir inspirando uns aos outros, mostrando que a educação é, sim, um caminho possível para quem ousa perseverar.

AGRADECIMENTOS

É com profunda gratidão que registro aqui meu reconhecimento a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta jornada acadêmica e a concretização desta dissertação.

A Deus, guia supremo de meu caminho, cuja luz iluminou cada passo desta trajetória, concedendo-me força e sabedoria nos momentos de desafio.

À minha família, alicerce fundamental de minha formação. Aos meus pais e avós, pelo apoio incondicional em meu percurso educacional. À minha querida mãe Marlene (*in memoriam*) e à minha avó Rosa (*in memoriam*), cujos legados de amor e resiliência continuam a me inspirar diariamente. Às minhas tias, pelo constante incentivo e por me ajudarem a seguir em minha jornada escolar e acadêmica.

Ao Marcos, meu companheiro de vida, por acreditar em mim mesmo quando eu duvidava de mim mesma. Sua presença foi fundamental para que eu enxergasse minha própria força e capacidade de superação.

Aos amores da minha vida, meus filhos: Rafael, cujos abraços eram porto seguro nos momentos de turbulência; Luiza, cuja sabedoria e racionalidade me mantinham focada em meus objetivos; Pedro, cuja vivência adolescente me revelava paralelos profundos com o mestrado: assim como a juventude, o mestrado é uma jornada intensa de transformações e descobertas.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Milena Braz, pela confiança, sabedoria e liberdade intelectual concedidas ao longo deste processo investigativo. Sua orientação não apenas enriqueceu esta pesquisa, mas também ampliou minha compreensão sobre o universo acadêmico.

À Prof.^a Dra. Adriana de Oliveira Alcântara, cuja leveza e profundidade nos ensinamentos deixaram marcas indeléveis em minha formação. Seu jeito singular de ensinar transcende as salas de aula e permanecerá comigo por toda a vida.

À Prof.^a Francisca Mônica Silva da Costa, pelas contribuições valiosas no campo da inclusão e por esse reencontro que a vida tão generosamente proporcionou.

Aos meus professores do mestrado, que me mostraram, com generosidade intelectual, como a avaliação de políticas públicas pode ser ferramenta poderosa para acompanhar a eficiência dos recursos públicos e, assim, aprimorar e transformar a realidade das camadas mais vulneráveis da população.

À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, pelo apoio institucional que tornou possível minha inserção no Programa de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas e pelo acesso privilegiado às Escolas de Tempo Integral, espaços fundamentais para a coleta de dados e a realização desta pesquisa.

Aos participantes da pesquisa, cuja disponibilidade possibilitou a coleta de dados para o aprofundamento sobre a política.

Aos docentes e colegas do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, em especial às minhas queridas companheiras de mestrado, pela rede de apoio construída nos momentos mais desafiadores.

Às amigas Daniele Macedo, Sandra Araripe e Vanessa Rios, parceiras de mestrado, e de finais de semana e madrugadas de estudo. Nossa resiliência fortaleceu nossos laços – cada troca de ideias, cada palavra de incentivo e cada momento compartilhado foi um tijolo nesta jornada. Nossa cumplicidade transformou desafios em conquistas.

À minha querida e única Biju, que esteve comigo nas madrugadas intermináveis, ao meu lado, até eu finalizar os capítulos.

Aos meus alunos(as) que sempre foram inspiração para eu me tornar um ser humano melhor.

Às mães atípicas que, na solidão de suas incertezas, encontram no olhar de seus filhos a força para seguir sempre em busca de políticas que abracem suas necessidades.

Por fim, a mim mesma – por ter descoberto, ao longo desta jornada, que sou capaz de muito mais do que imaginava. Esta dissertação é prova de que, mesmo diante das incertezas, a perseverança e a autoconfiança podem transformar sonhos "adormecidos" em realidade. Hoje, com orgulho e gratidão, digo: consegui.

“Não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações” (Ailton Krenak, 2020, p. 330).

RESUMO

Esta pesquisa configura-se como um estudo de caso, realizado com o objetivo de avaliar a política do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em três Escolas de Tempo Integral (ETIs) no município de Fortaleza, com recorte no Ensino Fundamental II e no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Os objetivos específicos da pesquisa focaram 1) Investigar o conteúdo e o contexto de formulação da política do AEE, desde a sua implementação local até sua caracterização atual; 2) Caracterizar a trajetória institucional da política local, destacando os principais avanços e desafios da rede de ensino de Fortaleza para garantir o atendimento educacional especializado e as mediações necessárias para a inclusão de estudantes com TEA em Escolas de Tempo Integral; 3) Compreender a dinâmica de funcionamento do AEE em escolas de tempo integral, com foco nas articulações intraescolares entre os diferentes atores educacionais e a interlocução entre escola-família para promoção da inclusão de estudantes com TEA. O estudo de caso combinou a Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008) e a Perspectiva Experiencial (Lejano, 2012), permitindo uma análise abrangente da política do AEE nessas escolas. A abordagem metodológica, de natureza qualitativa, utilizou a análise documental, observações participantes in loco, questionários e entrevistas semiestruturadas com dois gestores da política, três professoras do AEE, seis gestores escolares e 16 docentes. Os dados foram interpretados por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), à luz de referenciais teóricos como Freire (2007), Vygotsky (1983, 1989, 1994), Mantoan (2003, 2010) e Bueno (2008), além de contribuições sobre inclusão (Sasaki, 1998; Mazzotta, 1996; Whitman, 2015). A triangulação de métodos evidenciou as principais barreiras atitudinais e estruturais que os discentes com TEA enfrentam e os desafios de docentes e gestores para incluir estudantes que estão dentro do espectro na rotina da escola de tempo integral, entre os quais se destacam: (1) formação docente insuficiente para práticas inclusivas direcionadas a estudantes com TEA; (2) dificuldade em conciliar demandas específicas de estudantes com TEA em turmas numerosas e heterogêneas; e (3) carência de capacitação continuada em estratégias pedagógicas adaptadas. Embora a política tenha avançado com a criação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) nas ETIs pesquisadas, a ampliação de profissionais do AEE e a contratação de assistentes de inclusão, persistem barreiras à inclusão plena, especialmente relacionadas a resistências comportamentais e limitações didáticas. A investigação evidenciou as ações mais relevantes e/ou desenvolvidas no

AEE, dentre as quais se destacam: a comunicação efetiva entre AEE e professores regentes; a parceria com famílias; e os subsídios para adaptações de atividades e avaliações dos estudantes com TEA. A avaliação também revelou que, em escolas de tempo integral, é possível implantar ações inclusivas a partir das iniciativas e do trabalho colaborativo entre AEE, docentes e discentes que estão ou não dentro do espectro. Conclui-se que a efetiva inclusão de estudantes com TEA demanda transformações das práticas educacionais e requer não apenas adequações estruturais, mas principalmente mudanças nos paradigmas atitudinais e formativos e, sobretudo, nas relações entre todos os agentes envolvidos no processo educacional, sob uma perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: políticas públicas; atendimento educacional especializado; educação inclusiva; escola de tempo integral; Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

This research is a case study conducted with the objective of evaluating the Specialized Educational Services (AEE) policy in three Full-Time Schools (ETIs) in the municipality of Fortaleza, focusing on Elementary School II and services for students with Autism Spectrum Disorder. The specific objectives of the research focused on 1) Investigating the content and context of the formulation of the AEE policy, from its local implementation to its current characterization; 2) Characterizing the institutional trajectory of local policy, highlighting the main advances and challenges of the Fortaleza school system in ensuring specialized educational services and the necessary mediations for the inclusion of students with ASD in Full-Time Schools; 3) Understanding the dynamics of how AEE works in full-time schools, focusing on intra-school articulations between different educational actors and the dialogue between school and family to promote the inclusion of students with ASD. The case study combined In-Depth Assessment (Rodrigues, 2008) and the Experiential Perspective (Lejano, 2012), allowing for a comprehensive analysis of AEE policy in these schools. The qualitative methodological approach used document analysis, participant observations in loco, questionnaires, and semi-structured interviews with two policy managers, three AEE teachers, six school managers, and 16 teachers. The data were interpreted using Content Analysis (Bardin, 2016), in light of theoretical references such as Freire (2007), Vygotsky (1983, 1989, 1994), Mantoan (2003, 2010), and Bueno (2008), as well as contributions on inclusion (Sassaki, 1998; Mazzotta, 1996; Whitman, 2015). The triangulation of methods highlighted the main attitudinal and structural barriers that students with ASD face and the challenges faced by teachers and administrators in including students on the spectrum in the full-time school routine, among which the following stand out: (1) insufficient teacher training for inclusive practices aimed at students with ASD; (2) difficulty in reconciling the specific demands of students with ASD in large and heterogeneous classes; and (3) lack of ongoing training in adapted teaching strategies. Although the policy has advanced with the creation of Multifunctional Resource Rooms (SRMs) in the ETIs surveyed, the expansion of AEE professionals, and the hiring of inclusion assistants, barriers to full inclusion persist, especially those related to behavioral resistance and teaching limitations. The investigation highlighted the most relevant and/or developed actions in AEE, among which the following stand out: effective communication between AEE and classroom teachers; partnership with families; and subsidies for adapting

activities and assessments for students with ASD. The evaluation also revealed that, in full-time schools, it is possible to implement inclusive actions based on initiatives and collaborative work between AEE, teachers, and students who are or are not on the spectrum. It is concluded that the effective inclusion of students with ASD requires changes in educational practices and requires not only structural adjustments, but mainly changes in attitudinal and formative paradigms and, above all, in the relationships between all agents involved in the educational process, from an inclusive perspective.

Keywords: public policies; specialized educational assistance; inclusive education; full-time school; Autism Spectrum Disorder.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Listagem dos códigos relacionados ao TEA da CID-10 e CID-11.....	60
Figura 2 -	Fluxo de encaminhamento da escola para as UAPS.....	96
Figura 3 -	Espaços anexados ao AEE da ETI "Ubirajara".....	153
Figura 4 -	Interior do Ateliê de Pintura.....	154
Figura 5 -	Área externa do Ateliê Costurante.....	155
Figura 6 -	Atendimento do AEE e crachás do projeto "Cuidando de Si, Cuidando do Outro e Cuidando do Todo".....	156
Figura 7 -	Estudantes produzindo painel sensorial e exposição.....	158
Figura 8 -	Exposição com telas e esculturas realizadas por estudantes que participam do AEE e outros.....	159
Figura 9 -	Clube de Leitura.....	160
Figura 10 -	Preparação e concurso "Soletrando EMI Lucíola".....	161
Figura 11 -	Atividade nas salas regulares: Quiz sobre Deficiências.....	161
Figura 12 -	Atividade Cine Inclusão.....	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Eixos analíticos da Avaliação em Profundidade.....	36
Quadro 2 -	Trajetória e os primeiros estudos sobre o TEA.....	55
Quadro 3 -	Níveis de gravidade para Transtorno do Espectro Autista.....	57
Quadro 4 -	Quantidade de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) por Distrito de Educação de 2014, em Fortaleza/Ceará.....	103
Quadro 5 -	Matrícula dos(as) estudantes da Educação Especial na Educação Básica, em Fortaleza/Ceará - Rede Municipal.....	104
Quadro 6 -	Público do AEE: quantitativo.....	105
Quadro 7 -	Profissionais que trabalham na rede de Fortaleza para o atendimento educacional inclusivo.....	107
Quadro 8 -	Formações para professores(as) e profissionais da educação com pauta na educação inclusiva.....	108
Quadro 9 -	Dados das matrículas dos estudantes na rede municipal de Fortaleza em 2025 – 1º semestre.....	112
Quadro 10 -	Síntese dos Princípios Educativos das Escolas Municipais de Tempo Integral de Fortaleza.....	116
Quadro 11 -	IDH-B de Fortaleza.....	119
Quadro 12 -	Estrutura física das escolas pesquisadas.....	120
Quadro 13 -	Quadro de profissionais da EMTI “Lucíola”.....	122
Quadro 14 -	Quadro de profissionais da EMTI “Iracema”.....	123
Quadro 15 -	Quadro de profissionais da EMTI “Ubirajara”.....	123
Quadro 16 -	ETIs – Matrículas de estudantes NEE / AEE/ TEA.....	123
Quadro 17 -	ETIs – Matrículas de estudantes TEA por Nível de Suporte.....	126
Quadro 18 -	Quantitativo de matrículas e estudantes PcD em EMs de séries finais..	127
Quadro 19 -	Perfil das professoras do AEE das escolas pesquisadas.....	130
Quadro 20 -	Perfil dos gestores das ETIs pesquisadas.....	132
Quadro 21 -	Estudantes com TEA em ETIs: dificuldades no ambiente escolar.....	138
Quadro 22 -	Perfil dos(as) docentes das ETIs.....	141
Quadro 23 -	Maiores desafios da docência, quando se trata de estudantes com TEA.....	143
Quadro 24 -	Formação ofertada pela rede sobre inclusão.....	145

Quadro 25 -	A docência com estudantes autistas: como o AEE pode ajudar?.....	146
Quadro 26 -	Ações realizadas pelo AEE que geram maior impacto.....	151
Quadro 27 -	Ações desenvolvidas pelo AEE na ETI "Iracema.....	157
Quadro 28 -	ETIs: adequações necessárias para acolher estudantes com TEA.....	163
Quadro 29 -	Ações da rede relevantes para estudantes com TEA.....	165

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Expansão do número de Escolas em Tempo Integral.....	79
Gráfico 2 -	Crescimento da Matrícula de Estudantes com Deficiência na Rede Municipal de Fortaleza.....	106
Gráfico 3 -	Quantitativo de salas de recurso multifuncionais da rede municipal....	110
Gráfico 4 -	Quantitativo de Profissionais de Apoio Escolar.....	110
Gráfico 5 -	Quantitativo de Assistentes de Inclusão Escolar.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança ao Adolescente
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODIN	Coordenadoria de Diversidade e Inclusão
CORAPP	Coordenadoria de Redes de Atenção Primária e Psicossocial
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
COVID-19	Coronavírus 2019
DSM – 5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DCRFor	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEIF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EMTI	Escola Municipal de Tempo Integral
FACED	Faculdade de Educação
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IPREDE	Instituto Primeira Infância
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais...
MDB	Movimento Democrático Brasileiro

MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoas com Deficiência
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEVI	Práticas Educativas para uma Vida Independente
PMEF	Plano Municipal de Educação de Fortaleza
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RENAFOR	Rede Nacional de Formação Continuada
SEDAS	Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SER	Secretaria Executiva Regional
SME	Secretaria Municipal de Educação
SAPs	Salas de Apoio Pedagógico
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TOD	Transtorno Opositor Desafiante

UFC Universidade Federal do Ceará

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PERSPECTIVA AVALIATIVA DA PESQUISA	33
2.1	Descrição do percurso metodológico	33
2.2	Perspectiva avaliativa da pesquisa	35
2.3	<i>Lócus</i> da pesquisa, estratégias e técnicas de coleta de dados.....	40
2.4	Escolha do método de análise dos dados	43
3	A EDUCAÇÃO SOB A LENTE DA DIVERSIDADE.....	46
3.1	As contribuições de Vygotsky para a educação inclusiva.....	46
3.2	A compreensão da diversidade como caminho para inclusão escolar.....	49
3.3	A inclusão de estudantes com TEA a partir da compreensão da neurodiversidade: categorias teóricas.....	53
3.4	As especificidades do Transtorno do Espectro Autista: conhecer para compreender.....	57
4	AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DIREITOS QUE IMPOEM LUTAS PERMANENTES.....	62
4.1	O Estado brasileiro e as políticas públicas.....	62
4.2	A superação da integração e a luta pela inclusão escolar.....	66
4.3	As políticas públicas para educação e a inclusão a partir dos marcos legais.....	72
4.4	A diversidade no cotidiano das escolas.....	78
4.5	A educação integral como concepção educativa e a inclusão escolar: desafios e possibilidades.....	82
5	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O AEE EM FORTALEZA.....	85
5.1	O Atendimento Educacional Especializado e os desafios da inclusão.....	85

5.2	Trajetória das políticas para educação especial em Fortaleza: recorte temporal de 2001 a 2024.....	97
5.2.1	<i>As políticas públicas do PT para atender a educação especial e inclusiva na gestão Luizianne Lins.....</i>	99
5.2.2	<i>As políticas públicas do PDT para educação especial e inclusiva na gestão Roberto Cláudio.....</i>	101
5.2.3	<i>As políticas públicas do PDT para educação especial e inclusiva na gestão Sarto....</i>	104
5.3	As escolas de tempo integral e a educação na perspectiva inclusiva.....	112
5.4	A rotina e o currículo nas escolas de tempo integral e as possibilidades para inclusão.....	115
6	A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O COTIDIANO DE ESTUDANTES COM TEA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	118
6.1	O <i>Lócus</i> da pesquisa.....	119
6.1.1	<i>Caracterização da estrutura física das escolas.....</i>	120
6.1.2	<i>Desafios para construção da inclusão de estudantes com TEA nas ETIs.....</i>	121
6.2	Profissionais e discentes que compõem as ETIs pesquisadas.....	122
6.2.1	<i>Outros sujeitos da pesquisa: gestores(as) que coordenam a política de inclusão na rede.....</i>	124
6.2.2	<i>Perfil dos estudantes com TEA no AEE das escolas pesquisadas.....</i>	124
6.2.3	<i>Análise comparativa das matrículas de estudantes com deficiência em diferentes regimes de ensino.....</i>	127
6.2.4	<i>O percurso da pesquisa de campo.....</i>	128
6.3	Análise da trajetória do AEE nas ETIs de Fortaleza: contexto histórico e expansão.....	129
6.3.1	<i>A implantação do AEE nas ETIs: uma análise a partir dos gestores das escolas e da gerência da política do AEE.....</i>	133
6.3.2	<i>Maiores dificuldades: percepções do grupo pedagógico.....</i>	137

6.3.3	<i>Perfil dos docentes que trabalham nas ETIs pesquisadas.....</i>	140
6.3.4	<i>Os desafios da docência em ETIs com estudantes que estão dentro do espectro.....</i>	142
6.3.5	<i>As articulações do AEE para a promoção da inclusão nas ETIs.....</i>	143
6.3.6	<i>Impacto e abrangência do atendimento educacional especializado: uma análise multidimensional.....</i>	150
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
	REFERÊNCIAS.....	172
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	177
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO COM O (A) PROFESSOR (A) DE SALA REGULAR.....	180
	APÊNDICE C - PARTE II.....	181
	APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO COM O(A) PROFESSOR(A) DO AEE.....	186
	APÊNDICE E - PARTE II.....	187
	APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO COM OS (AS) GESTORES (AS).....	194
	APÊNDICE G - PARTE II.....	195
	APÊNDICE H - ENTREVISTA COM O GERENTE DA CÉLULA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA COORDENADORIA DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO.....	201
	APÊNDICE I - ENTREVISTA COM O GERENTE DA CÉLULA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA COORDENADORIA DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO.....	202
	APÊNDICE J - ENTREVISTA COM A GERENTE DA CÉLULA DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO DO DISTRITO 6.....	204
	APÊNDICE K - ENTREVISTA COM A GERENTE DA CÉLULA DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO DO DISTRITO 6.....	205

APÊNDICE L - INSTRUMENTO DE ENCAMINHAMENTO DA ESCOLA PARA A UNIDADE DE SAÚDE.....	207
--	------------

1 INTRODUÇÃO

A escola, enquanto instituição composta por sujeitos plurais, persiste em reproduzir um modelo homogeneizante, ancorado em paradigmas ultrapassados, ainda que seu corpo discente encarne heterogeneidades constitutivas, expressas em distintas formas de saber, crenças, etnias, estratos sociais, identidades de gênero, orientações sexuais, condições físicas e neuropsicológicas. Diante dessa multiplicidade ontológica, torna-se imperativo reconhecer todas as existências como legítimas e inerentes ao espaço educativo.

Nesse contexto, é inadiável que a escola transcenda a mera retórica inclusiva e opere transformações estruturais e epistêmicas, adequando-se às demandas da diversidade. Para tanto, é necessário implementar práticas pedagógicas intencionais e estruturas flexíveis, capazes de acolher, de fato, a complexidade humana. A verdadeira inclusão exige, pois, não apenas adaptações pontuais, mas uma reconfiguração integral do projeto educativo, orientado por princípios de equidade, reconhecimento e pertencimento.

Conforme sugere Mantoan (2008), os ambientes de convivência e aprendizado são, por natureza, diversos e plurais. A escola deve ser guiada por uma visão de formação integral do estudante, que considera, sobretudo, suas potencialidades e não apenas as deficiências, sejam elas quais forem. Entretanto, a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva demandou-se por um processo histórico gradual de consolidação de bases jurídicas e pedagógicas. Essa trajetória foi essencial para assegurar o direito fundamental de acesso irrestrito à escola por parte dos estudantes com deficiência (PcDs), superando barreiras históricas de exclusão educacional.

O marco inicial da Educação Especial como modalidade educacional transversal ocorreu com o Decreto nº 3.298/1999, que estabeleceu sua complementaridade ao ensino regular (DCRFor, 2024). Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) consolidou diretrizes para garantir o acesso pleno de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ao ensino regular, mediante a eliminação de barreiras educacionais e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte integrante da proposta pedagógica.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) foi estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001) como um serviço de caráter

pedagógico, sob a responsabilidade de docentes com formação especializada. Esse atendimento atua de forma complementar no caso de educandos com altas habilidades ou superdotação, e complementar para alunos com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), ampliando as diretrizes curriculares convencionais. Cabe ressaltar que as estratégias adotadas no AEE se diferenciam das metodologias aplicadas em classes regulares, não se configurando, portanto, como substitutas do processo de escolarização formal. (DCRFor, 2024)

O arcabouço jurídico foi progressivamente ampliado, destacando-se a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que regulamentou as diretrizes operacionais do AEE. Posteriormente, ocorreram avanços significativos com a Lei nº 12.764/2012, que garantiu direitos educacionais específicos para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), incluindo a vedação à recusa de matrícula, e com o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que institucionalizou o sistema educacional inclusivo em todas as etapas e modalidades de ensino.

Esses marcos regulatórios foram complementados pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015, cap. IV, art. 28, inciso II), na qual é citado que deve ser promovido: “o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena”.

No entanto, a compreensão acerca da inclusão e de seu alcance depende não apenas da legislação e das políticas públicas, mas, sobretudo, do engajamento de todos os setores da sociedade, principalmente no campo educacional. Mantoan (2003) já apontava, no início dos anos 2000, uma crescente complexidade existente nas relações pessoais, impulsionadas pela velocidade das informações, juntamente com quebras de fronteiras que redefiniram as formas de entendimento entre as pessoas e o mundo.

As transformações sociais das últimas décadas, impulsionadas especialmente pela revolução digital, reconfiguraram as formas de interação humana. A era das conexões encurtou distâncias, acelerou fluxos informacionais e trouxe visibilidade para a diversidade existente, estabelecendo novos paradigmas para as relações sociais contemporâneas.

Contudo, apesar desse cenário de pluralidade evidente, os sistemas educacionais persistem em manter estruturas homogeneizantes, ancoradas em padrões ultrapassados que não dialogam com a complexidade do mundo atual. A superação desse descompasso exige a reconstrução dos processos educativos a partir de fundamentos que não apenas reconheçam, mas que efetivamente valorizem a diversidade como eixo estruturante das práticas pedagógicas.

Portanto, para que o paradigma da homogeneidade mude, todos os processos educativos devem reconhecer e valorizar a diversidade em suas práticas formativas.

Mantoan (2003) problematiza a dissonância entre a dinâmica acelerada da sociedade globalizada – marcada pela rápida circulação de informações e inovações – e a estagnação dos sistemas educacionais. A autora questiona criticamente os entraves que impedem a incorporação dessas transformações no cotidiano escolar, destacando: a resistência à adoção de novas práticas pedagógicas, a manutenção de modelos tradicionais de planejamento, execução e avaliação educacional e a ausência de iniciativas para reestruturar os currículos e a organização do trabalho pedagógico. Sua reflexão evidencia a urgência de repensar os paradigmas educativos em diálogo com as demandas da contemporaneidade.

Historicamente, o impedimento de Pessoas com Deficiência (PcD), como indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), de estudar e frequentar escolas regulares sempre foi justificado sob a perspectiva da incapacidade. Tal justificativa desconsiderava as diferentes formas que esses indivíduos têm de expressar suas maneiras de aprender e interagir com as pessoas e com o conhecimento.

Essa visão, entretanto, é contestada por diversos pensadores, como nas contribuições de Lúria (1990), ao apontar que os fatos evidenciam que a estrutura da atividade cognitiva não é estática ao longo das diferentes etapas do desenvolvimento histórico. As formas mais importantes dos processos cognitivos, como percepção, generalização, dedução, raciocínio, imaginação e autoanálise, variam conforme as condições da vida social mudam e à medida que novos conhecimentos são adquiridos. Essa dinâmica demonstra que a cognição está intimamente relacionada ao contexto social e cultural em que os indivíduos se encontram.

Outro ponto importante para desconstruir a ideia de incapacidade das PcD, como por exemplo, pessoas com TEA é sustentado por Vygotsky (1997, p. 30), ao afirmar que “a criança, cujo desenvolvimento está comprometido pela deficiência, não é menos desenvolvida do que as outras; simplesmente se desenvolve de uma maneira diferente”. Essa ideia faz parte das discussões de Vygotsky (1983) sobre a educação e o desenvolvimento de crianças com deficiência, nas quais ele propõe que esse público tenha um desenvolvimento qualitativamente diferente, não inferior (Ruppel; Hansel; Ribeiro, 2021). A visão de Paulo Freire (1989, p. 9) acompanha os argumentos de Vygotsky (1997), quando afirma que “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, evidenciando que cada ser humano, seja criança, adolescente ou

adulto, antes de chegar à escola, já traz consigo uma bagagem de mundo e experiências que devem ser descobertas e aprimoradas.

Assim, dentro desse contexto, cabe à escola se organizar e elaborar estratégias para promover a inclusão em seus múltiplos espaços de convivência e aprendizagem. O AEE, portanto, configura-se como uma estrutura que articula e medeia as demandas de estudantes PcDs em todas as instituições de ensino. Ressalta-se que o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabeleceu, no artigo 5º, que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser, preferencialmente, oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) da escola ou em outra unidade de ensino regular, no turno oposto ao da matrícula, e ressalta, ainda, que esse atendimento não substitui as classes comuns. Um ano antes, em 2008, o Decreto nº 6.571 já havia estabelecido, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o duplo cômputo da matrícula dos alunos com deficiência, considerando tanto a classe comum da rede pública quanto o AEE. O decreto também definiu as SRMs como espaços equipados com materiais didáticos e pedagógicos adequados para proporcionar esse atendimento especializado (MEC, 2010).

Portanto, a criação das SRMs¹ nas escolas públicas teve como objetivo atender à demanda histórica da educação brasileira, garantindo o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com necessidades especiais no ensino regular. Essa iniciativa permitiu o oferecimento de atendimento educacional especializado para o público que são os estudantes com deficiência, altas habilidades ou superdotação, no ensino regular, sem substituir a escolarização desses estudantes assistidos na educação especial (MEC, 2010).

É importante ressaltar que do ponto de vista jurídico-pedagógico, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno escolar configura-se como um serviço educacional de caráter obrigatório, conforme estabelece a legislação vigente. Esta modalidade de atendimento, enquanto componente indissociável da educação especial, integra formalmente o processo educacional regular, constituindo-se como dever do Estado e direito do educando, independentemente da natureza administrativa da instituição de ensino (pública ou privada) (Brasil, 2008).

¹As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são espaços físicos localizados nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino destinados ao Atendimento Educacional Especializado - AEE. São ambientes dotados de mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos (Fortaleza, 2025, p. 6).

Considerando as mudanças que ocorreram no ordenamento jurídico brasileiro nas três últimas décadas, em conjunto com a realidade de crianças e jovens PcDs que se matriculam nas escolas públicas, torna-se indispensável avaliar a aplicabilidade e as proposições da política do AEE, especialmente nas escolas de tempo integral, tendo em vista que, para cada estudante com TEA que chega à rede pública, exige-se que cada instituição se prepare e organize suportes para atender à complexidade existente em cada espectro autista. Por essa razão, a rotina desses estudantes, diante de suas especificidades, impõe adaptações e estratégias adequadas às suas particularidades para a rotina de uma escola de período estendido.

É válido ressaltar que tanto as escolas de tempo regular quanto as de tempo integral desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e na socialização de estudantes que são PcDs. Isso é ressaltado nas declarações de Mantoan (2003, p. 26), que afirma: “[...] a escola, para muitos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolverem e se tornarem cidadãos, com uma identidade sociocultural que lhes confiará oportunidades de ser e de viver dignamente”.

A questão da escola como espaço para o desenvolvimento que constrói a cidadania, pode ser exemplificada com a trajetória da juíza Luislinda Dias²; cuja infância pauperizada lhe conferiu, além das dificuldades materiais, discriminação e preconceito racial, fazendo-a buscar nos estudos e na magistratura a luta por reparação de injustiças e preconceitos sofridos pelas populações minoritárias.

O interesse por esta temática emergiu de sua trajetória profissional como docente e gestora educacional, com trinta anos de experiência atuando em diferentes níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Ao longo dessa jornada, a pesquisadora se deparou com inúmeros desafios que evidenciaram as persistentes barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência no ambiente escolar. Assim, embora o arcabouço legal brasileiro tenha avançado significativamente na garantia dos direitos educacionais de pessoas com deficiência, constatou-se uma dissonância marcante entre as determinações legais e as práticas educacionais efetivamente implementadas. Essa lacuna entre os marcos regulatórios e o trabalho pedagógico tornou-se particularmente evidente no atendimento às necessidades educacionais específicas desses estudantes, motivando a presente investigação.

²Luislinda Dias de Valois Santos é jurista, magistrada e política brasileira. É desembargadora aposentada do Tribunal de Justiça da Bahia (TJ-BA) e foi ministra dos Direitos Humanos do Brasil.

Logo, essa lacuna é um convite a pensar que a docência não deve se constituir somente das práticas conteudistas, mas também de acolhimento e atendimento às singularidades de cada educando. Essa perspectiva reconhece que todos os estudantes, com ou sem deficiência, trazem consigo experiências, características e potencialidades únicas, que demandam uma abordagem pedagógica diferenciada e que esteja aberta à heterogeneidade.

Assim, torna-se imprescindível reconhecer que a sala de aula, longe de ser um ambiente homogêneo, configura-se como um espaço de diversidade humana, onde convergem múltiplas trajetórias e histórias de vida. Essa compreensão desafia educadores a desenvolver práticas inclusivas que valorizem as diferenças e promovam a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Em 2024, durante sua atuação como professora do AEE em uma ETI da rede municipal de Fortaleza, a pesquisadora pôde observar os desafios inerentes ao processo de inclusão de adolescentes com TEA, na faixa etária de 11 a 14 anos. Essa experiência prática permitiu identificar diversas barreiras enfrentadas por esses discentes, destacando-se as dificuldades de acompanhamento curricular nas salas regulares; hipersensibilidade sensorial a ambientes ruidosos e movimentados; episódios de desregulação emocional; e os desafios na participação em atividades coletivas. Igualmente, educadores e gestores enfrentam desafios cotidianos decorrentes da complexidade inerente ao processo de inclusão de estudantes com TEA no contexto das Escolas de Tempo Integral.

Portanto, a relevância desta pesquisa emerge da necessidade de avaliar criticamente as políticas públicas educacionais, com ênfase no AEE, considerando as lacunas constantes nos processos de adaptação e inclusão de estudantes com TEA em ETIs. Tal avaliação justifica-se pela carência de estudos que analisem, de forma sistemática, a efetividade das estratégias inclusivas nesse contexto específico. O presente estudo propôs-se a avaliar a política do AEE em ETIs no município de Fortaleza, com recorte no Ensino Fundamental II, e no atendimento a estudantes com TEA.

Dados do Sistema de Gestão Educacional (SGE) da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza revelam uma evolução significativa no atendimento a estudantes do público da Educação Especial. Assim, até o primeiro semestre de 2025, registraram-se 23.624 matrículas no AEE, cifra que representa um crescimento expressivo de 974,6% em relação ao ano de 2013, quando foram contabilizados 2.924 estudantes matriculados(as) no programa. Esse incremento quantitativo demonstra a ampliação do acesso de PcDs à rede

municipal de ensino fortalezense no período de doze anos. Os dados mostram que destes 23.624 estudantes, 19.492 estão dentro do espectro, o que impõe à rede a elaboração e avaliação de políticas públicas para atender às demandas específicas desses estudantes nas escolas da rede.

No entanto, vale ressaltar que essa estatística não inclui discentes neurodivergentes não autistas; como os estudantes com transtornos de aprendizagem em leitura e matemática, tampouco os estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)³, com Transtorno Opositor Desafiante (TOD)⁴ e outros transtornos.

Diante do contingente de estudantes neurodivergentes absorvidos pela rede, foi necessário implantar mudanças significativas nas últimas duas décadas para atender às demandas de estudantes com deficiência, incluindo os com TEA. Dentre as alterações que ocorreram na rede, destacam-se a ampliação das SRMs, oferta de formação para gestores(as) e professores(as) com temáticas inclusivas, o aumento do número de professores(as) especialistas para atuarem nessas salas, a contratação de Profissionais de Apoio Escolar (PAE) e Assistentes de Inclusão Escolar (AIE) e as parcerias intersetoriais para atender estudantes da rede com TEA.

É importante ressaltar que a Lei nº 13.146/2015 define que o PAE é o profissional responsável por realizar atividades relacionadas à alimentação, higiene e locomoção de estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista (TEA), e deve atuar em todas as atividades escolares em que seja necessário, em todos os níveis e modalidades de ensino, tanto em instituições públicas quanto privadas (Fortaleza, 2025).

No contexto da gestão municipal do prefeito José Sarto (2021-2024), a Secretaria de Educação, sob a liderança da secretária Dalila Saldanha, implementou uma medida significativa para a política de educação inclusiva: a criação do cargo de AIE. Essa iniciativa surgiu como resposta à carência de recursos humanos para dar suporte ao atendimento a estudantes com deficiência, incluindo estudantes com TEA que apresentavam demandas de

³O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar – sintomas que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento (DSM-5, 2013).

⁴O TOD é um transtorno que apresenta padrão de humor raivoso/irritável, de comportamento questionador/desafiante ou índole vingativa com duração de pelo menos seis meses, como evidenciado por pelo menos quatro sintomas de qualquer das categorias seguintes e exibido na interação com pelo menos um indivíduo que não seja um irmão (DSM-5, 2013).

maior complexidade, visando ampliar a rede de suporte pedagógico no âmbito das escolas municipais.

Conforme diretrizes oficiais Fortaleza (2025), a função do AIE consiste em fortalecer as práticas inclusivas nas unidades de ensino, assegurando condições adequadas para a plena participação desses estudantes no ambiente escolar. Tal medida representa um avanço institucional ao reconhecer que a inclusão efetiva exige não apenas dispositivos legais, mas estratégias concretas de suporte capazes de traduzir os princípios da educação inclusiva em ações cotidianas.

Desse modo, há hoje na rede dois tipos de Assistentes de Inclusão: um para permanecer em salas, com mais de 11% de alunos NEE⁵, e outro para ficar itinerante, ficando à disposição das demandas à medida que vão surgindo. Porém, é válido ressaltar que mesmo havendo esses dois tipos de assistentes como suporte na rede, ainda assim, o número de profissionais ainda não são suficientes para o quantitativo e para as demandas que estudantes com TEA, principalmente aqueles que se encontram no espectro, com nível de suporte 3⁶.

Portanto, diante das especificidades e demandas apresentadas em cada espectro, ainda há um longo caminho a percorrer para estruturar efetivamente o trabalho inclusivo, visto que é no cotidiano escolar que se vivenciam as tensões, os desafios e as dificuldades que envolvem a efetivação verdadeira das práticas inclusivas, possível.

De acordo com o Portal da SME Fortaleza, a rede municipal de educação está dividida em Distritos de Educação, geograficamente distribuídos para gestão regionalizada, onde cada distrito possui equipe técnica própria para acompanhamento pedagógico e administrativo das escolas. Atualmente, a rede de educação possui 316 unidades de educação regular, ofertando Educação Infantil e Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 1º ao 9º ano, e 96 unidades de ETIs, sendo a maior rede municipal em tempo integral do Brasil (SME, 2023).

Dos 234.334 estudantes matriculados na rede municipal de Fortaleza, até o primeiro semestre de 2025, verifica-se uma distribuição significativa de educandos com TEA nas

⁵Consideram-se estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) aqueles que, por apresentarem determinadas condições específicas, podem necessitar de um conjunto de recursos educativos particulares, durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e socioemocional. Assinale-se que estas condições podem ser permanentes ou temporárias.

⁶O nível de suporte 3 exige um apoio considerável devido aos déficits de comunicação, à falta de flexibilidade comportamental e às dificuldades para lidar com mudanças (DSM- 5, 2013).

diferentes etapas de ensino: Educação Infantil (6.640), Ensino Fundamental I (11.116) e Ensino Fundamental II (5.886), totalizando 19.492 matrículas. Logo, o crescimento progressivo desses diagnósticos demanda a imediata adequação da rede municipal para atender às necessidades educacionais específicas desse público, como a implementação de estratégias pedagógicas especializadas, a formação continuada de profissionais e a ampliação de assistentes de inclusão para atuar nas escolas.

Em virtude do crescimento progressivo das matrículas de estudantes com TEA em todas as etapas de ensino, inclusive nas ETIs, a proposta de pesquisa teve como foco central desenvolver, por meio de um estudo de caso, uma avaliação aprofundada sobre a política pública do AEE no atendimento de estudantes com TEA.

A princípio, a pesquisa seria desenvolvida em quatro Escolas de Tempo Integral no município de Fortaleza. Entretanto, no decorrer da investigação, uma das quatro escolas foi excluída do corpus de análise devido à inviabilidade de coleta de dados, decorrente da indisponibilidade contínua da docente responsável pelo AEE.

A seleção das unidades escolares como *lócus* da pesquisa justifica-se pelo papel fundamental que estas instituições desempenham no desenvolvimento integral de discentes residentes em áreas conflagradas da Grande Messejana. Tais estabelecimentos de ensino estão situados no Distrito VI, localizados nos bairros José Alencar, Messejana e Curió. Essas escolas constituem espaços estratégicos de formação humana, acadêmica, cultural e esportiva para jovens cujas trajetórias são marcadas pelos impactos da violência urbana decorrente de conflitos entre grupos armados pelo controle territorial nos bairros supracitados.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, de ordem teórico-metodológica, para investigar o seguinte problema: Como está o processo de desenvolvimento da política do Atendimento Educacional Especializado em escolas de tempo integral, no município de Fortaleza, tendo em vista o atendimento aos estudantes com TEA do sexto ao nono ano?

Diante disso, este estudo de caso teve como objetivo geral: avaliar a política do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em três Escolas de Tempo Integral (ETIs) no município de Fortaleza, com recorte no Ensino Fundamental II e no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Os objetivos específicos são: 1) Investigar o conteúdo e o contexto de formulação da política do AEE, desde a sua implementação local até sua caracterização atual; 2) Caracterizar a trajetória institucional da política local, destacando os principais avanços e desafios da rede de ensino de Fortaleza para garantir o atendimento

educacional especializado e as mediações necessárias para a inclusão de estudantes com TEA em Escolas de Tempo Integral; 3) Compreender a dinâmica de funcionamento do AEE em escolas de tempo integral, com foco nas articulações intraescolares entre os diferentes atores educacionais e a interlocução entre escola-família para promoção da inclusão de estudantes com TEA.

A perspectiva avaliativa escolhida para este estudo baseou-se na Avaliação em Profundidade de Rodrigues (2008), estruturada em quatro eixos principais: 1- o conteúdo da política ou programa, incluindo sua formulação, bases conceituais e coerência interna; 2- a análise do contexto de elaboração da política; 3- a trajetória institucional de sua implementação; e 4- o espectro territorial e temporal de sua aplicação.

A base teórica foi sustentada pelas abordagens de Rodrigues (2008) e complementadas por Lejano (2012) e Gussi (2019), que oferecem uma visão detalhada sobre políticas públicas. No campo da inclusão, considerou-se a visão crítica de Paulo Freire (2007), os estudos de Vygotsky (1997, 1989, 1994) sobre aprendizagem social, e as reflexões de Mantoan (2003, 2010) e Bueno (2008) sobre práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, as contribuições de Sassaki (1998), Mazzotta (1996) e Whitman (2015) ampliam o debate sobre acessibilidade e práticas atuais. Essa base teórica diversificada possibilita uma análise aprofundada dos avanços e desafios da inclusão.

O texto dissertativo foi estruturado em sete capítulos, além desta introdução, tem-se o capítulo 2 - Procedimentos metodológicos e perspectiva avaliativa, onde detalha-se o desenho metodológico da pesquisa, com ênfase na perspectiva avaliativa adotada, os procedimentos de coleta e análise de dados, a caracterização do lócus da pesquisa e o perfil dos atores envolvidos na política que foi objeto de avaliação.

No capítulo 3 – A educação sob a lente da diversidade, é realizada uma análise das políticas públicas no Estado brasileiro, suas conexões políticas e implicações para as populações minoritárias. Nele também são apresentadas as políticas públicas voltadas para a inclusão, como a política do AEE, com base nos marcos legais que as fundamentam. Em seguida, é feita uma análise do contexto da diversidade no cotidiano das escolas de tempo integral. A concepção de ensino integral nessas escolas é explorada a partir dos princípios que orientam a organização do currículo e como se estrutura a rotina dessas instituições.

No capítulo 4 – As políticas públicas e a educação inclusiva no Brasil: direitos que impõem lutas permanentes, é discutida a inclusão a partir da perspectiva da neurodiversidade,

com foco no que representa esse conceito e seu impacto na inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A análise começa pela definição de neurodiversidade e autismo, explorando suas características conforme descritas no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - 5). Ao final, o capítulo proporciona um panorama histórico sobre as primeiras investigações acerca do autismo, desde os estudos iniciais na década de 1940 até o avanço das pesquisas que ampliaram o entendimento sobre o espectro autista.

O capítulo 5 - Políticas públicas para o AEE em Fortaleza, realiza um recorte histórico-analítico das políticas públicas para educação inclusiva em Fortaleza, abrangendo o período de 1992 até a atualidade, com ênfase nas iniciativas voltadas para a educação especial e inclusiva ao longo de diferentes gestões governamentais. Por fim, os capítulos 6 – A escola de tempo integral e o cotidiano de estudantes com TEA: desafios e possibilidades, e 7 - Considerações finais, constituem o núcleo analítico da pesquisa, apresentando, respectivamente: a análise crítica dos dados coletados e os resultados da investigação.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PERSPECTIVA AVALIATIVA

Neste capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos para a investigação do estudo de caso, no qual serão explicitadas as etapas da pesquisa para a compreensão do objeto de estudo. A partir da definição e descrição do percurso metodológico, serão abordadas a perspectiva avaliativa da pesquisa, o aporte teórico, a construção da abordagem metodológica, as estratégias e técnicas de coleta de dados, até a definição da análise dos dados.

2.1 Descrição do percurso metodológico

Esta pesquisa configura-se como um estudo de caso múltiplo, realizado em três ETIs da rede municipal de ensino de Fortaleza e teve como objetivo central avaliar a política do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em três Escolas de Tempo Integral (ETIs) no município de Fortaleza, com recorte no Ensino Fundamental II e no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Conforme proposto por Yin (2005), o estudo de caso caracteriza-se como uma abordagem metodológica de investigação empírica que examina sistematicamente um fenômeno atual em seu ambiente natural, particularmente em situações nas quais as fronteiras entre o fenômeno estudado e seu contexto não se apresentam de forma evidente ou delimitada. Sob o mesmo ponto de vista, Gil (p. 139, 2015) aponta que "De um modo geral, considera-se que a utilização de múltiplos casos proporciona evidências inseridas em diferentes contextos, concorrendo para a elaboração de uma pesquisa de melhor qualidade" Esse delineamento metodológico justificou a adoção do estudo de caso múltiplo como estratégia de investigação, conforme recomendam Yin (2015) e Gil (2002) por possibilitar a compreensão aprofundada de como uma mesma política se manifesta em ambientes institucionais diversos.

A seleção das três unidades escolares como locus da pesquisa fundamentou-se na necessidade de estabelecer uma análise comparativa dos discursos dos participantes, permitindo a identificação tanto de convergências quanto de divergências na implementação da política educacional nos distintos contextos investigados.

Desse modo, foram analisados documentos institucionais sobre a política do AEE nos âmbitos nacional e municipal.

Para uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo, foi adotada uma abordagem qualitativa e interpretativa na avaliação da política pública do AEE. A escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender a complexidade e a profundidade dos processos e experiências envolvidos no programa. Dada a natureza subjetiva das experiências e percepções que se busca compreender na avaliação do AEE, uma abordagem qualitativa revelou-se a mais adequada.

Na ótica de Rodrigues (2008), a Avaliação em Profundidade visa analisar de forma detalhada o contexto, os sujeitos envolvidos e as nuances que permeiam a implementação e os resultados das políticas públicas. Esse tipo de avaliação não se limita a mensurar resultados em termos quantitativos, mas busca captar a diversidade das percepções, práticas e desafios enfrentados no cotidiano escolar, além de investigar as relações entre os(as) atores(atrizes) envolvidos(as) na política do AEE.

A análise dos dados documentais relaciona-se com o objetivo 1, que visou investigar o conteúdo e o contexto de formulação da política do AEE, desde a sua implantação local até sua caracterização atual, permitindo uma visão detalhada e interpretativa dos achados. Assim, a investigação do objeto de pesquisa foi guiada por documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC, 2018), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997-1998), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), além de documentos que preconizam a educação especial e inclusiva, como as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 04/2009 e nº 04/2010 – Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, o Decreto nº 7.611/2011 – Diretrizes para a Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado, a Lei nº 12.764/2012 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, e o Decreto nº 10.502/2020 – Política Nacional de Educação Especial (PNEE).

No âmbito municipal, a pesquisa foi fundamentada em documentos norteadores para a educação especial e inclusiva, como as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza (2011), o Plano Municipal de Educação de Fortaleza (PMEF, 2015-2025), os documentos Orientações para o Atendimento de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (2023), A Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (2023), o Documento Curricular Referencial de Fortaleza

(DCRFor) – Modalidade Educação Especial Inclusiva (2024) e a Nota Técnica nº 05/2024 – Coordenadoria de Redes de Atenção Primária e Psicossocial (CORAPP)/SMS (2024).

No campo da inclusão, a pesquisa apoiou-se em teóricos que discutiram a importância de uma educação inclusiva e emancipadora. Paulo Freire (2007), com sua visão crítica da educação, enfatiza o papel transformador do diálogo e da conscientização. Vygotsky (1997, 1989, 1994) oferece uma compreensão do desenvolvimento humano e da aprendizagem em contextos sociais e ressalta a importância das interações para o processo educacional, trazendo contribuições valiosas para a educação na perspectiva inclusiva. Mantoan (2003, 2010) e Bueno (2008) discutem os desafios e as potencialidades da inclusão escolar, pois defendem práticas pedagógicas que valorizem a diversidade. Ademais, contribuições de autores como Sassaki (1998), que aborda a acessibilidade e inclusão como um direito fundamental, Mazzotta (1996), com seus estudos sobre a educação especial, e Whitman (2015), que analisa o desenvolvimento do autismo, fornecem uma base ampla e diversificada para analisar criticamente o AEE, permitindo uma compreensão aprofundada dos desafios e avanços no contexto inclusivo e avaliativo. Essa articulação teórica possibilita uma abordagem que integra a análise profunda dos processos de implementação e os princípios de uma educação inclusiva e transformadora.

2.2 Perspectiva avaliativa da pesquisa

A perspectiva escolhida para a realização desta avaliação fundamentou-se na Avaliação em Profundidade, com base em Rodrigues (2008), complementada pela perspectiva experiencial de Lejano (2012). É importante destacar que as duas avaliações dialogam e se complementam, pois, conforme Lejano (2012), a teoria surge a partir da prática, e os dados são coletados de diversas fontes. Essa abordagem é adequada para uma avaliação que considera o contexto, o processo, a trajetória, a interação e valoriza a multidimensionalidade e a interdisciplinaridade.

A pesquisa também foi fundamentada em uma base teórica que combina perspectivas sobre avaliação em profundidade e inclusão educacional. Para a análise avaliativa, adotou-se a abordagem de Rodrigues (2008), que propõe uma avaliação aprofundada, além da perspectiva experiencial de Lejano (2012) e das contribuições recentes de Gussi (2019). Esses

autores fornecem um suporte teórico valioso para compreender de forma detalhada e contextualizada os processos e resultados das políticas públicas, com foco no AEE.

A abordagem de Rodrigues (2008) permite avaliar não apenas os resultados tangíveis da política, mas também seus processos de implementação, contextos institucionais e impactos não previstos. Esse enfoque é particularmente relevante para avaliar esse programa, pois possibilita capturar as nuances do AEE, a visão dos(as) gestores e das práticas pedagógicas em ambientes complexos, como as escolas de tempo integral.

Complementarmente, a perspectiva experiencial de Lejano (2012) contribui para a análise ao enfatizar a importância das narrativas dos(as) atores/atrizes envolvidos(as) – gestores(as), professores(as) do AEE e de salas regulares e estudantes – na compreensão dos efeitos reais da política. Sua abordagem fenomenológica permite avaliar como as diretrizes normativas são interpretadas e ressignificadas no cotidiano escolar, aspecto fundamental para políticas de inclusão que demandam adaptações contextuais. As contribuições recentes de Gussi (2019) ampliam essa análise ao incorporar uma visão crítica sobre a gestão educacional, destacando como fatores organizacionais e estruturas de poder influenciam a efetividade das políticas públicas.

Conforme aponta Rodrigues (2008), a Avaliação em Profundidade é estruturada a partir de quatro eixos principais. O primeiro eixo abrange o conteúdo da política ou programa, incluindo sua formulação, as bases conceituais e a coerência interna. O segundo eixo foca na análise do contexto em que a política ou programa foi elaborado. O terceiro eixo considera a trajetória institucional relacionada à implementação da política ou programa. Por fim, o quarto eixo refere-se ao espectro territorial e temporal de sua aplicação. Dessa forma, a pesquisa orientou-se por esses quatro eixos analíticos, conforme detalhado no quadro 1.

Quadro 1 – Eixos analíticos da Avaliação em Profundidade

EIXOS ANALÍTICOS	AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE	DETALHAMENTO DOS EIXOS ABORDADOS NO TRABALHO
Análise de conteúdo da política	A análise da política envolve três aspectos principais: a formulação, que inclui os objetivos, critérios e o processo de implantação, acompanhamento e avaliação; as bases conceituais, que abrangem os paradigmas e valores que orientam a política, além dos conceitos centrais que a sustentam; e a coerência interna, que se refere à consistência entre as bases conceituais, a	A análise da formulação do Programa foi realizada por meio de levantamento em documentos e sites oficiais, além de coleta de dados através de entrevista semiestruturada com gestores do Programa. Também será feita uma pesquisa sobre as bases conceituais que fundamentam a elaboração do Programa, bem como a análise da coerência interna da política nas instituições pesquisadas.

	forma de implementação e os elementos priorizados para seu monitoramento e avaliação.	
Análise do contexto da política	A análise inclui o levantamento de dados sobre o contexto político e as condições socioeconômicas que influenciaram a formulação da política em estudo. Essa abordagem considera, de forma integrada, a articulação entre os diferentes níveis de governança: local, regional, nacional, internacional e transnacional.	O levantamento foi realizado por meio de documentos norteadores da Educação Especial – tanto nacionais quanto locais (Fortaleza), além de documentos e sites oficiais, legislação, artigos, dissertações e teses sobre a política do AEE.
Trajectoria Institucional da política	Essa dimensão analítica busca revelar o nível de coerência ou dispersão do programa à medida que ele se desenvolve e percorre as diferentes etapas institucionais.	O acompanhamento das diversas etapas de implementação e desenvolvimento da política foi realizado junto aos (as) gestores(as) do Programa, as professoras das salas de AEE e aos docentes das salas regular. Esse processo foi aprofundado com base nos dados coletados nos questionários e entrevistas sobre o Programa de Atendimento Educacional Especializado em três escolas do município de Fortaleza.
Espectro territorial e temporal	Essa dimensão analítica visa compreender a configuração temporal e territorial do desenvolvimento da política em estudo, permitindo confrontar seus objetivos gerais e propostas com as especificidades locais e seu contexto histórico.	Além da observação participante da atuação dos(as) atores/atrizes envolvidos(as) no Programa, foi realizada a coleta de dados utilizando questionários mistos e entrevistas semiestruturadas para análise.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Rodrigues (2008) e Gussi (2014).

É importante ressaltar que essa perspectiva avaliativa abrange uma análise multidimensional e interdisciplinar para contemplar várias dimensões. De acordo com Rodrigues (2008, p. 11), “a proposta de uma avaliação em profundidade implica, ainda, considerá-la como extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, o que, por si só, coloca a multi e a interdisciplinaridade como condição primeira da tarefa de pesquisa”.

A autora evidencia em sua obra que a Avaliação em Profundidade privilegia uma abordagem interpretativa. Para essa análise, deve-se dispor, ao longo do processo de pesquisa em campo, de instrumentos como entrevistas em profundidade, observação participante e a análise do conteúdo do material institucional. Mas, sobretudo, a Avaliação em Profundidade promove a apreensão e compreensão dos sentidos e significados atribuídos no decorrer do processo descrito pela política pública (Rodrigues, 2008).

Conforme aponta Gussi (2019), todas essas dimensões analíticas são essenciais para a elaboração da avaliação da política pública, sobretudo a análise da trajetória do programa, pois possibilita acompanhar desde a sua formulação até a implementação, permitindo que o

avaliador analise as transformações ocorridas no programa, a partir das influências políticas internas e externas.

O conceito de trajetória, baseia-se nas noções de trajetória construídas por Bourdieu (1996) e Kofes (1994, 2001) como estratégias. Neste sentido, Bourdieu (1996, p. 81) entende a trajetória como “uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes”. Sob uma perspectiva diferente, também se considera a noção de trajetória de Kofes, que a compreende como uma construção de um contexto específico em que as interações e relações sociais são moldadas de maneira particular (Kofes, 2007).

Desse modo, Gussi (2008) considera fundamental que o avaliador pesquise a trajetória institucional do programa, a fim de compreender o fluxo e as transformações decorrentes de forças e intencionalidades políticas advindas de dentro e fora do programa, assim como influências decorrentes da cultura institucional do programa.

A partir dessa compreensão, entende-se que as trajetórias constituem instrumentos metodológicos estratégicos para a compreensão das mudanças a partir do diálogo entre as distintas temporalidades, presentes nos discursos, e a compreensão histórica coletiva e social com a vivência singular e individual. Neste sentido, por meio das narrativas e relatos de vida, é possível formular a compreensão do contexto social em que os sujeitos se inserem, assim como das representações de tais sujeitos a partir das evocações realizadas por estes, por exemplo, nas histórias de vida (Gussi, 2019, p. 10 - 11).

É importante levar em consideração, no entrelaçamento dos dois modelos de avaliação, a análise de Lejano (2012), quando o autor trata da fusão do texto com o contexto da política pública que está sendo avaliada. O modelo experiencial apresentado por Lejano (2012), permite a articulação dos marcos legais, objetivos, concepções e atuações, ou seja, o texto da política com os seus diferentes contextos: político, social, histórico e econômico.

Na visão de Gussi (2019, p. 9 - 10), essa perspectiva possui aspectos que podem e devem ser empregados também numa avaliação em profundidade.

A análise de Lejano (2012), baseia-se na interpretação da experiência da política pública, compreendida em seu cotidiano, a partir das práticas dos atores sociais envolvidos em seus contextos específicos, sendo que essa experiência deve ser contraposta analiticamente ao texto da política, em relação às suas intencionalidades e formulações.

Com base nas questões citadas pelos autores, a pesquisa seguiu os critérios preconizados pela Avaliação em Profundidade, por diferenciar-se paradigmaticamente dos

pressupostos das avaliações de caráter técnico-formais e positivistas, que costumam ser implantadas para a produção de indicadores de qualidade, econômicos e quantitativos.

Sob essa perspectiva histórica Cruz (2019) relembra, que a partir de 1990, com a promulgação da Constituição de 1988, as avaliações das políticas públicas no Brasil passaram a ser fortemente influenciadas pelos ventos teóricos vindos da Europa e dos Estados Unidos, que adotaram abordagens quantitativas baseadas no paradigma positivista. De acordo com as observações de Cruz (2019), a mensuração de dados, influenciada pelo positivismo dominante na época, desconsiderava as subjetividades na coleta e análise das informações quando era realizada uma avaliação de política pública.

Portanto, a escolha dessa perspectiva avaliativa deu-se, inclusive, por estar interligada à proposta contra-hegemônica, que preconiza práticas contrárias ao discurso dominante. Sob essa perspectiva, essa avaliação propõe encarar e levantar questões que as avaliações positivistas desconsideram, como o olhar multidisciplinar, multidimensional e interpretativo da política a ser avaliada. Assim, ao contemplar cenários, atores, trajetórias, tempo e textos, torna-se possível afirmar um compromisso com a democracia, equidade, transformação social e cidadania.

É válido ressaltar que, por se tratar da avaliação de uma política educacional, deve-se considerar sua intencionalidade política, pois a educação tanto pode trazer transformações sociais importantes quanto ser um potente instrumento de difusão ideológica da classe dominante.

Destaca-se, de acordo com Gramsci, que internamente à sociedade civil, a classe dirigente difunde sua ideologia utilizando-se da organização material dos meios de comunicação social e demais instrumentos que possibilitem influenciar a opinião pública: aparelhos privados de hegemonia. Na disseminação da ideologia, de um lado, estão as organizações difusoras da ideologia: a magistratura e os oficiais do exército; e de outro lado, as organizações incorporadoras da ideologia: a igreja, a escola, a imprensa, entre outros. Esse conteúdo ideológico se difunde por meio de diversos instrumentos e meios: os meios audiovisuais (teatro, cinema, rádio, televisão etc.); meios escritos (livros, jornais); e outros meios (a arquitetura, a disposição e o nome das ruas, entre outros). A educação é uma área importante de disseminação da ideologia que se realiza via políticas de planejamento, gestão, execução e avaliação (Carvalho; Algebaile; Carvalho, 2024, p. 14).

Com base no entendimento de que a inclusão deve ser um alicerce na construção das políticas públicas educacionais, a pesquisa seguiu uma perspectiva avaliativa contra-hegemônica, pois se alinha com as questões que permeiam a temática e sua relevância para a humanização nos processos educativos em todas as modalidades de ensino.

2.3 Lócus da pesquisa, estratégias e técnicas de coleta de dados

A escolha metodológica foi essencial para fornecer uma compreensão holística sobre a eficiência e os desafios da política pública avaliada, e, desse modo, apontar caminhos para o aprimoramento do AEE. Portanto, a pesquisa buscou relatar a realidade de forma consistente, por meio da análise dos elementos contextualizados no ambiente implicado. Por isso, o estudo de caso acompanhou, por meio da observação participante, a dinâmica do AEE no cotidiano de três ETIs, localizadas no Distrito VI, em Fortaleza.

Desse modo, para uma análise abrangente do Programa, adotou-se uma abordagem multifocal que permitiu examinar, sob distintas perspectivas, a contribuição do AEE para a promoção da inclusão de estudantes com TEA nas ETIs investigadas. Essa pluralidade analítica exigiu a utilização de estratégias diversificadas de coleta de dados, garantindo a triangulação metodológica necessária para captar a complexidade do fenômeno estudado.

Neste sentido, buscou-se analisar no campo a atuação das professoras que estavam à frente do AEE, nas ETIs que fizeram parte da pesquisa, nos diferentes espaços dessas escolas: SRM, sala dos professores, sala regular, sala de inovação, refeitório, auditório e ateliê, e em momentos distintos: planejamento dos professores, recreio, intervalo do almoço, aula e nos atendimentos individuais e grupais.

A coleta de dados nas escolas teve início em novembro de 2024 e se estendeu até março de 2025, com pausas que respeitaram o calendário letivo das unidades escolares (avaliações, férias, feriados, eventos do final de ano letivo e demandas dos agentes envolvidos na pesquisa). Por essa razão, a pesquisadora levou em consideração as condições mais propícias para a observação participante da pesquisa: disponibilidade dos gestores da política, dos gestores escolares, professoras do AEE e professores da sala regular. Portanto, foram observados, em vários dias, a atuação das professoras do AEE no atendimento de estudantes na SRM, em reuniões e encontros com os professores de sala regular, durante o planejamento dessas profissionais e no acompanhamento do planejamento dos demais professores da escola.

Inicialmente, para a realização da referida pesquisa, foram escolhidas quatro ETIs situadas na Grande Messejana, acompanhadas pelo Distrito VI de Educação. No entanto, durante a pesquisa, uma das quatro escolas foi descartada devido à impossibilidade de a pesquisadora se encontrar com a professora do AEE. Nos dias agendados para a observação

participante, a professora do AEE esteve ausente. Apesar de tentar marcar encontros, por diversas vezes com a gestão escolar, a pesquisadora foi informada de que a professora do AEE estava em atestado médico. Posteriormente, um membro da gestão informou que a professora se licenciaria para acompanhamento de saúde.

Por se tratar de escolas localizadas no bairro Messejana, local de nascimento do escritor José de Alencar, a pesquisadora optou por denominar cada escola por um codinome relacionado às obras e personagens criados pelo escritor cearense. Assim, após a eliminação da quarta ETI que participaria da pesquisa, as escolas foram denominadas por EMTI "Ubirajara," EMTI "Iracema" e EMTI "Lucíola"

A escolha das unidades escolares, deu-se em razão da relevância dessas instituições na formação humana, acadêmica, cultural/artística e esportiva dos estudantes que vivem e são afetados pela violência gerada por disputas territoriais de facções que dominam a Grande Messejana.

De acordo com o Professor da Universidade Federal do Ceará (UFC) e pesquisador do Laboratório de Estudos da Violência (LEV), o sociólogo Luiz Fábio Paiva⁷, os bairros que fazem parte da Área Integrada de Segurança 3 (AIS 3)⁸; algumas regiões enfrentam altos níveis de violência, porque há uma forte presença de grupos armados. Nesses locais, os episódios violentos ocorrem, principalmente, por causa de disputas entre facções criminosas que lutam pelo controle do território⁹.

As disputas territoriais pelo tráfico de drogas se acentuaram a partir de mudanças na dinâmica dos grupos criminosos que atuam nessas áreas. Segundo Borges e Paulino (2024), “um dos motivos para o aumento de homicídios na AIS 3 foi o surgimento de uma nova facção cearense, em 2021, dissidente de uma facção carioca. Bairros como Conjunto Palmeiras e Jangurussu viraram umas das principais zonas de conflito entre os dois grupos criminosos”¹⁰.

⁷Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. É professor de Sociologia do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará.

⁸As Áreas Integradas de Segurança compõem as unidades administrativas da segurança pública do Estado e são administradas por meio de uma gestão compartilhada entre as vinculadas da Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social (SSPDS-CE).

⁹AIS - 3 inclui os bairros: Ancuri, Barroso, Coaçu, Barroso, Coaçu, Conjunto Palmeiras, Curió, Guajeru, Jangurussu, Lagoa Redonda, Messejana, Parque Santa Maria, Paupina, Pedras e São Bento (Ceará, 2025).

¹⁰A Área Integrada de Segurança (AIS) 3 completou o terceiro ano seguido como a região que apresenta o maior número de homicídios de Fortaleza: 137 mortes violentas foram registradas em 2023, o que representa 18,5% do número total da Capital (738 assassinatos), conforme dados da Secretaria da Segurança Pública e Defesa Social do Ceará (SSPDS) (Borges; Paulino, 2024).

Levando-se em consideração os aspectos sociais citados, tais áreas demandam um grande investimento de políticas públicas voltadas, não somente para a área de segurança, como também para programas voltados para o lazer, esporte, cultura e, sobretudo, para a educação. Diante dessa demanda social, a implantação de escolas de tempo integral nas áreas que abrangem os bairros situados na AIS 3 e com histórico de violência abre oportunidades para os estudantes que moram nesses bairros desenvolverem suas habilidades acadêmicas, culturais, artísticas e esportivas, e com isso se abrem outros horizontes que se distanciam do mapa do tráfico e da violência instauradas nesses territórios.

Tendo em vista o contexto social desse território e o impacto da educação integral na vida dos estudantes, a pesquisa teve como critério de escolha quatro escolas de tempo integral situadas em bairros que fazem parte da AIS 3. A escolha do lócus da pesquisa considerou as implicações da educação integral como resistência ao recrutamento de jovens, com limitadas perspectivas de mobilidade social, e que correm o risco de serem cooptados pelas organizações criminais. Por todos esses aspectos, a educação integral implantada em territórios de acentuada vulnerabilidade social e econômica se põe como alternativa para estudantes que entram na adolescência, como uma perspectiva e direção contrária à cultura do crime e da violência, tão propagadas pelas facções que atuam nesses bairros.

A pesquisa avaliou o atendimento do AEE em três ETIs, bem como as ações educacionais inclusivas, levando em conta tanto as dificuldades quanto as experiências exitosas, para avaliar a aplicabilidade e as proposições dessa política de inclusão, tendo em vista a atuação dos diversos atores que participam desse programa: estudantes, familiares, professores especialistas, professoras do AEE e gestores dessa política.

Dentro dessa realidade, buscou-se avaliar, levando em consideração o que Gussi (2019, p. 12) declara como postura relativista: “no que tange à postura relativista, as avaliações tendem a compreender como os diferentes atores, envolvidos nas políticas, concebem as políticas e entendem os seus resultados e impactos a partir de referenciais próprios de cultura desses sujeitos”.

Para a realização da pesquisa, participaram três professoras que atuam no AEE, das ETIs escolhidas. Entretanto, para uma análise mais profunda do programa, outros sujeitos participantes dessa política integraram o corpo da pesquisa, como os professores especialistas de sala regular e os gestores envolvidos nessa política.

Amparando-se em uma avaliação em profundidade, a pesquisa teve como foco diversos atores institucionais e beneficiários do programa. Assim, a coleta de dados incluiu entrevistas com dois gestores vinculados à Coordenadoria de Diversidade e Inclusão (CODIN)¹¹ e à Célula de Educação Inclusiva do Distrito de Educação VI. Conforme nos aponta Gussi (2019), a partir dessas entrevistas, buscar-se-á compreender a política que será avaliada. Ainda sobre esse aspecto (Lejano, 2012), destaca a importância dos marcos legais, conceitos, objetivos e ações, abordando também os diferentes contextos em que se inserem - histórico, econômico, político e social.

Desse modo, os instrumentos que foram utilizados para a realização da coleta de dados nesta investigação auxiliaram na compreensão da política no seu cotidiano institucional e fora dele. Assim, foi utilizada a observação participante para possibilitar que a investigação alcançasse diferentes atores/atrizes na dinâmica do programa (Gussi, 2008).

Também foram aplicados questionários mistos com o corpo docente que atua nas salas regulares das escolas escolhidas. No entanto, apenas 16 professores de sala regular responderam a pesquisa.

Para finalizar, foram realizadas entrevistas com os gestores das instituições e com os gestores do programa para uma melhor compreensão da trajetória dessa política, seus objetivos e ações. A coleta de dados também foi realizada a partir da pesquisa bibliográfica e documental, sendo utilizada para a compreensão do desenho, implantação e trajetória do programa a ser avaliado (Gussi, 2008).

2.4 Escolha do método de análise dos dados

A abordagem metodológica da pesquisa foi ancorada nas estratégias do método de Análise de Conteúdo de Bardin (2016). A escolha dessa técnica é justificada pela sua capacidade de extrair significados subjacentes e, desse modo, compreender as interfaces dos dados do programa avaliado nesta investigação. Assim, a escolha da técnica de Análise de

¹¹A Coordenadoria de Diversidade e Inclusão (CODIN), foi criada em setembro de 2023, pela lei Complementar no 368/2023 a suas principais atribuições são: coordenar a formulação e a implementação das políticas educacionais relacionadas à educação inclusiva e aos programas e ações de valorização da diversidade, visando o fortalecimento e a consolidação da escola como espaço de inclusão e formação para o pleno exercício da cidadania.

Conteúdo de Bardin foi fundamental para a consolidação dos dados coletados, uma vez que esse tipo de análise se caracteriza como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, cuja perspectiva avaliativa tem como base a Avaliação em Profundidade de Rodrigues (2008), a abordagem metodológica possibilitou que a análise dos dados coletados considerasse a subjetividade individual e coletiva dos atores sociais envolvidos no programa. Por isso, a análise dos dados coletados *in loco*, seguiu a metodologia criada por Bardin, pois ela oportunizou a interpretação das mensagens coletadas no campo.

Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira (Câmara, 2013, p. 182).

É válido ressaltar que a dimensão analítica da Avaliação em Profundidade permite que o pesquisador utilize diferentes metodologias, desde que alinhadas à perspectiva contra hegemônica e de cunho hermenêutico-interpretativo, como: “técnicas de pesquisa que buscam a perspectiva de distintos atores, tais como grupos focais, entrevistas em profundidade e observação participante, embora, numa perspectiva de triangulação de métodos, as avaliações não prescindem da dimensão quantitativa” (Gussi, 2019, p. 11).

Tendo em vista a complexidade e os múltiplos caminhos que levam à coleta dos dados, é pertinente pautar-se em critérios rigorosos que garantam confiabilidade e segurança na análise dos dados. Ao chegar no campo, o pesquisador-avaliador “[...] chega perto da realidade a ser observada e dos sujeitos contemplados pela política. No campo, ele pergunta, indaga, anota, registra, sente odores, escuta opiniões, percebe posicionamentos, e ao mesmo tempo, reflete sobre seu lugar” (Cruz, 2019, p. 10).

Por adotar uma perspectiva interpretativa sobre os significados da política, fundamentada na lógica dos sujeitos e nos contextos nos quais tanto eles quanto a própria política estão inseridos, a dimensão analítica deste modelo de avaliação pode incorporar as

contribuições de Geertz (1973). Em “A Interpretação das Culturas”, o autor enfatiza que a abordagem etnográfica exige uma interpretação profunda e contextualizada dos elementos culturais. Em seus estudos, como nas análises das brigas de galos balinesas, Geertz (1973) não se limita à descrição dos eventos; ele busca compreender os significados que esses eventos assumem para os indivíduos que fazem parte daquela cultura.

Assim, a análise de dados deve possibilitar uma interpretação inspirada pela etnografia, embora não seja necessariamente etnográfica em sua essência. Para que essa avaliação seja realizada em profundidade, é fundamental que seja extensa, detalhada, densa, ampla, multidimensional e interdisciplinar (Rodrigues, 2008, 2011).

Dessa maneira, a Análise de Conteúdo, teorizada por Bardin, foi a abordagem escolhida para a análise dos dados da pesquisa que foi desenvolvida. Segundo Godoy (1995), trata-se de uma técnica metodológica aplicável a diferentes discursos e formas de comunicação, independentemente do tipo de suporte utilizado.

3 A EDUCAÇÃO SOB A LENTE DA DIVERSIDADE

Este capítulo tem como objetivo analisar, criticamente, os fundamentos teóricos e práticos da educação inclusiva, articulando três eixos centrais de reflexão. Primeiramente, examina as contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky para a compreensão do desenvolvimento cognitivo de estudantes com deficiência, destacando o papel das interações sociais como mecanismo promotor de aprendizagem Vygotsky, (2007). Em segundo lugar, aborda a evolução conceitual da neurodiversidade e suas implicações pedagógicas para a inclusão de educandos com TEA tomando como referência os estudos de Araújo, Silva e Zanon (2023), e Whitman (2015) que apresenta conceitos específicos para a compreensão sobre o espectro autista.

Por fim, Freitas (1997) e Bueno (2008) apresentam a perspectiva histórica sobre a transição paradigmática do modelo de integração, que se limitava à mera presença física em ambientes regulares, para um conceito substantivo de inclusão escolar, conforme defendido por Mantoan (2003) e Sassaki (2006). Essa reflexão crítica permite a compreensão de como os princípios vygotskianos dialogam com as atuais concepções de educação inclusiva, superando visões reducionistas e propondo alternativas pedagógicas que valorizem a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

3.1 As contribuições de Vygotsky para a educação inclusiva

Vygotsky foi um psicólogo russo, que viveu entre os anos de 1896 e 1934 e produziu trabalhos sobre o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem (Rego, 1995). Sua perspectiva teórica, conhecida como Teoria Histórico-Cultural, postula que o desenvolvimento cognitivo humano é profundamente influenciado pelo contexto sociocultural em que o indivíduo está inserido (Vygotsky, 2007). Segundo esse referencial teórico, as interações sociais, os instrumentos culturais e, sobretudo, a mediação linguística constituem elementos fundamentais para a construção dos processos psicológicos superiores¹², demonstrando que as

¹²As Funções Psicológicas Superiores (FPS) como memória, consciência, percepção e atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção, se intercambiam nesta rede de nexos ou relações e formam, assim, um sistema psicológico, em que as funções se relacionam entre si. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005b>. Acesso em: 10 set. 2024.

funções mentais têm origem nas relações estabelecidas entre os sujeitos e seu meio social (Oliveira, 2010).

A teoria de Vygotsky (1994, 2003), é evidenciada por Dos Anjos Silva e Araújo, (2024) ao afirmar que o desenvolvimento do indivíduo é determinado por suas relações sociais, sendo as funções psicológicas superiores, como percepção, memória, atenção, fala, vontade, pensamento, consciência, formação de conceitos e emoção, adquiridas por meio das interações interpessoais e das experiências ao longo da vida. Assim, as funções psicológicas são construídas no contexto social. Sobre a relevância dos pressupostos de Vygotsky (1994, 2003), Barbosa (2024) destaca o caráter inovador da teoria vygotskyana ao demonstrar cientificamente a plasticidade¹³ das funções psicológicas superiores. A autora ressalta que essa abordagem rompe com visões reducionistas ao rejeitar qualquer forma de inferiorização de indivíduos com deficiências e questionar a noção de que limitações específicas implicariam necessariamente déficits generalizados em todas as operações cognitivas.

Na análise de Barbosa (2024, p. 164), "Vygotsky é considerado um autor com uma abordagem complexa, que traz contribuições a muitas áreas do conhecimento e que passa a ser mais compreendida nos dias de hoje". Barbosa (2024), ressalta que um dos primeiros estudos de Vygotsky se voltou para as pessoas que apresentavam deficiências físicas ou mentais.

Assim, a partir dos estudos de Vygotsky sobre a Defectologia¹⁴, campo de estudos que trata do desenvolvimento e da aprendizagem das PcD, foi possível construir uma abordagem teórica complexa e reveladora. Nesse contexto temporal, Ruppel, Hensel e Ribeiro (2021), ressaltam que as PcD daquela época eram vistas e tratadas com uma visão negativa e de menos valia.

Em uma abordagem completamente diferente dos pressupostos de Vygotsky, o modelo de educação tradicional, ainda tão presente nas escolas públicas e privadas brasileiras promove a individualização e a competição entre os estudantes, que favorece o distanciamento das práticas inclusivas. Nesse debate, Mantoan (2001) defende uma transformação do paradigma educacional vigente, enfatizando a necessidade de repensar tanto o sistema tradicional como as abordagens pedagógicas, que ainda são valorizados e pautados nos conteúdos programáticos. A autora sustenta que esta reformulação é essencial para formar

¹³Refere-se a capacidade de reorganização do cérebro conforme o uso.

¹⁴Termo utilizado naquele período histórico para referir-se a ciência que estudava a deficiência, assemelha-se ao que hoje conhecemos como educação especial (Fabiana Luzia *et al.*, 2020, p. 170).

cidadãos com sólidos princípios éticos e compromisso social, capazes de promover a humanização da sociedade, um desafio histórico ainda não plenamente alcançado.

Para se contrapor às classes homogêneas, cujo foco é a formação para os resultados, novamente destacamos as contribuições da teoria Histórico-Cultural¹⁵ de Vygotsky¹⁶, visto que se aproxima do modelo de educação na perspectiva inclusiva, quando nos aponta a dimensão social do desenvolvimento humano, inserido no todo. Desse modo, Vygotsky defende que a constituição de todos os seres humanos passa, prioritariamente, pelas suas relações com o social.

Neste sentido, a teoria defendida por Vygotsky assinala que ocorrem ganhos na interação social entre todos os seres humanos que constituem diferentes contextos pessoais. "Ao longo do desenvolvimento, o indivíduo internaliza formas culturalmente dadas de comportamento, num processo em que atividades externas, funções interpessoais, transformam-se em atividades internas intrapsíquicas" (Oliveira, 1992, p. 24).

Logo, os estudos de Vygotsky, em meados do século XX, representaram uma ruptura com a concepção tradicional da defectologia, que via a deficiência de forma negativa e desvalorizada. Nesse modelo, as pessoas com deficiência eram segregadas, avaliadas de forma quantitativa e consideradas incapazes de aprender, interagir ou se desenvolver. Vygotsky, ao contrário, propôs uma abordagem que reconhecia o potencial de aprendizado e interação social dessas pessoas, que influenciou profundamente a educação especial (Vygotsky, 1983).

De acordo com Van Der Veer e Valsiner (2006, p. 74), "todas as deficiências corporais – seja a cegueira, surdo-mudez ou um retardo mental congênito – afetam, antes de tudo, as relações sociais da criança, e não suas integrações diretas com o ambiente físico". Portanto, os estudos de Vygotsky já mostravam, há 100 anos, que as PcD poderiam ser beneficiadas pelas interações sociais e ambientais e que a deficiência, por si só, não seria impeditiva para a ocorrência dessas interações.

¹⁵A Teoria Histórico-Cultural tem como precursores o autor bielorrusso L. S. Vigotski (1896-1934) e seus principais colaboradores, A. Luria (1902-1977) e A. Leontiev (1903-1979). Desenvolvida no início do século XX, na Rússia, maior país da Europa, ela surgiu mediante as necessidades emergentes de uma nova sociedade que se erigia em decorrência da Revolução Socialista de 1917 – com a derrubada do czarismo e consolidação do poder soviético (Fabiana Luzia *et al.*, 2020, p. 166).

¹⁶Vigotski (1989) enfatiza, em seus estudos de defectologia, a constituição social da deficiência, se opondo às concepções biologizantes acerca do desenvolvimento de crianças que a possuem. Sua conceituação/compreensão da deficiência se revela totalmente inovadora ainda nos dias de hoje, principalmente quando comparada às tradicionais concepções que emergiram no âmbito clínico ou médico (Fabiana Luzia *et al.*, 2020, p. 166).

Araújo e Silva (2024), com base nos estudos de Vygotsky, apontam que os processos de aprendizagem e desenvolvimento surgem da interação dialética entre o ser humano e seu meio sociocultural. Nessa perspectiva, o indivíduo é visto como um agente ativo, com características históricas, biológicas e culturais, que, ao interagir com a cultura, tanto é transformado por ela quanto a transforma, em uma relação de mútua influência (Rego, 2001).

Vygotsky empenhou-se em mostrar a necessidade urgente de superar essa visão no contexto escolar, e assim contribuiu de forma significativa para a revisão de estudos anteriores com base em suas próprias pesquisas. Seus trabalhos concentraram-se no desenvolvimento das potencialidades de aprendizagem e na importância de integrar a educação de crianças com deficiência ao processo de educação social (Ruppel; Hensel; Ribeiro, 2021).

Portanto, Vygotsky, por meio de seus estudos sobre a defectologia, oportunizou que esse campo de estudo passasse por transformações em seus preceitos ao longo do século XX. Além disso, as contribuições de Vygotsky, ainda relevantes na atualidade, fornecem uma base teórica valiosa para orientar a prática docente no ensino de estudantes com deficiência. Seus conceitos destacam as potencialidades de desenvolvimento e aprendizagem desses(as) estudantes, deslocando o enfoque pedagógico das dificuldades para as possibilidades de crescimento (Ruppel; Hensel; Ribeiro, 2021).

3.2 A compreensão da diversidade como caminho para inclusão escolar

Muito se tem discutido sobre a inclusão como um meio de enfrentar todo tipo de discriminação e preconceito nas escolas. Esse debate reflete as transformações pelas quais a sociedade tem passado, devido ao acesso à informação, à organização de grupos identitários que lutam pelos seus direitos e pelo avanço de políticas de atendimento para PcD.

Se, hoje, a pauta da diversidade está presente na mídia, nas empresas e em outros setores da sociedade, no passado, "os diferentes" eram completamente invisibilizados, excluídos e, principalmente, estigmatizados. Logo, PcD não tinham uma identidade própria, pois sua deficiência, seja ela qual fosse, se sobrepunha à sua identificação como pessoa. Em razão disso, a pessoa que existia inexistia, em função da terminologia que lhe era imposta.

Sob a perspectiva histórica, Freitas (1997) também evidencia a condição dessas pessoas na sociedade, quando a terminologia "anormal" era considerada "aceitável". Do mesmo

modo, ressalta que essas pessoas eram categorizadas, sobretudo, pela "incapacidade" de produção laboral e pela restrição no convívio social.

A identidade social do anormal, com uma construção histórica, mantém alguma continuidade no transcurso da civilização, é a de que, em todas as épocas, o meio social identificou, por algum critério, indivíduo que possuíam alguma(s) característica(s) que não fazia(m) parte daquelas que se encontravam entre a maior parte dos membros desse mesmo meio – não pela simples presença de uma diferença, mas pelas consequências que tais diferenças acarretam às possibilidades de participação desse sujeito na construção coletiva de sobrevivência e reprodução de diferentes agrupamentos sociais, em diferentes momentos históricos (Freitas, 1997, p. 159).

Nesse contexto, era aceitável que a sociedade de cada época se referisse a essas pessoas como: anormais, loucos, incapacitados, retardados, débeis, idiotas, doentes, entre outros termos pejorativos e cruéis, como descreve Sassaki (2003, p. 3), ao apresentar a evolução das terminologias para designar PcD.

Aleijado; defeituoso; incapacitado; inválido. Estes termos eram utilizados com frequência até a década de 80. A partir de 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começa-se a escrever e falar pela primeira vez a expressão pessoa deficiente. O acréscimo da palavra pessoa, passando o vocábulo deficiente para a função de adjetivo, foi uma grande novidade na época. No início, houve reações de surpresa e espanto diante da palavra pessoa: "Puxa, os deficientes são pessoas?" Aos poucos, entrou em uso a expressão pessoa portadora de deficiência, frequentemente reduzida para portadores de deficiência. Por volta da metade da década de 90, entrou em uso a expressão "pessoas com deficiência", que permanece até os dias de hoje.

Das terminologias até a desconstrução das identidades vinculadas ao laudo, serão necessárias muitas lutas para dignificar e construir uma nova identidade social para essas pessoas. Do passado excludente até onde se chegou, a escola precisou passar por muitas mudanças proporcionadas pelas lutas. Por isso, do ponto de vista educacional, Bueno (2008) reitera que a inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais superou o antigo paradigma da integração, considerado conservador, tendo como marco principal, para essa superação, a Declaração de Salamanca (1994).

Na mesma linha de pensamento sobre a integração, Fernandes (2023) coloca que o esforço voltado para a integração de PcD, paradoxalmente, contribuiu para a criação de espaços menos adequados para alcançar esse objetivo. Aqueles que mais precisavam de um trabalho multidisciplinar para apoiar seu aprendizado frequentemente tinham sua matrícula rejeitada nas escolas regulares, sendo, assim, marginalizados e excluídos do sistema educacional convencional.

Fernandes (2013, p. 123) compartilha o mesmo pensamento de Bueno (2008), sobre o principal marco, quando aponta que a LDBEN de 1996 “sintetiza os princípios filosóficos emanados nos principais documentos inspiradores das políticas inclusivas, em nível mundial, sobretudo o previsto na Declaração de Salamanca”. No entanto, na análise de Bueno (2008), a Declaração de Salamanca apresenta, entre a primeira e a última tradução, diferentes conceitos que merecem nossa atenção, pois demonstram perspectivas distintas quanto ao sentido real dessa proposta.

Assim, temos na primeira tradução, do espanhol para o português, e na versão atual, as seguintes traduções: Tradução impressa publicada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência CORDE (1994): “As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias” (Bueno, 2008, p. 45). Já a versão eletrônica disponível no site da CORDE: “As escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias” (Bueno, 2008, p. 45).

Conforme ressalta Bueno (2008), as duas versões apresentam expressões diferenciadas para a perspectiva da educação inclusiva. Na primeira tradução (1994), o termo “orientação integradora” sugere uma abordagem conservadora, enquanto, na tradução mais atual (2007), é substituído por “orientação inclusiva”. Nessa versão, o sentido é reestabelecido, pois fica claro que a educação é um direito de todos.

Bueno (2008) ainda complementa, apontando que a Declaração de Salamanca reconheceu que as políticas educacionais globais anteriores falharam em garantir educação obrigatória para todas as crianças, e ressaltou que seria fundamental repensar políticas e práticas escolares para atender à diversidade dos(as) estudantes, embora isso ainda pareça estar ofuscado.

Conforme lembra Bueno (2008), a Declaração de Salamanca surgiu a partir da preocupação com a “escola para todos”. Esse movimento reforçou de forma mais ampla os princípios e diretrizes estabelecidos na Conferência de Jomtien, na Tailândia - Declaração sobre Educação para Todos (1990), que pregava garantir a educação para todas as crianças, inspirado no Art. 26 da Declaração dos Direitos Humanos: “Toda pessoa tem direito à educação”.

Nesse documento, o artigo 1 da Declaração sobre Educação para Todos aponta como um dos primeiros objetivos “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, como é citado por Bueno (2008, p.47):

O que essa última declaração apregoa é que cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem (Conferência Mundial de Educação para Todos, 1990, p. 2) e que essas necessidades se restringem à apropriação de conhecimentos e habilidades básicas: leitura e escrita, cálculo, solução de problemas e conhecimento básico para participação social.

Na visão de Bueno (2008), a apropriação de conhecimentos e habilidades básicas, citadas nesse documento, impõe um limite ao que a escola pode oferecer. Nessa perspectiva, crianças de realidades sociais inferiores não poderiam transpor o básico ofertado. Logo, esse processo de escolarização perpetua, mais uma vez, as desigualdades que separam aqueles que vão além das necessidades básicas de aprendizagem e aqueles que pertencem às camadas sociais mais baixas.

Vale destacar também a análise de Bueno (2008). O autor afirma que a inclusão escolar de estudantes com deficiência teve início há décadas e, mesmo sendo de forma bastante lenta e desestruturada, atingiu primeiramente as crianças de classes sociais superiores, por meio da intervenção de equipes multidisciplinares, dentro e fora das escolas particulares.

Essa perspectiva distancia-se do modelo inclusivo, pois impõe limites à escola, que passa a oferecer apenas o básico, reproduzindo uma prática ainda repressora, pois não enxerga as possibilidades individuais de cada estudante em seu universo. Assim, na visão de Mantoan (2003), a escola inclusiva é incompatível com o modelo educacional antigo; por isso, é necessário recriar o sistema educacional que ainda está em vigor.

No entanto, não há como falar de Educação Inclusiva sem falar de Educação Especial, pois, embora tenham significados distintos, ambas se completam. Do mesmo modo, não se pode deixar de mencionar que, mesmo no meio educacional, ainda há quem desconheça ou até confunda o sentido real dessas concepções, embora tenham sido citadas na LDB (Lei n. 9.394, de 20/12/96), há quase 30 anos.

Portanto vale destacar que a Educação Especial é uma modalidade de ensino voltada para pessoas com deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades e Superdotação (AH/S). Ela ocorre em todos os níveis de ensino e deve ser oferecida de forma inclusiva e garantir que esses estudantes participem plenamente da escola regular, com acesso, permanência, participação e aprendizagem, conforme estabelecido pela legislação brasileira (Brasil, 1996).

Considerando esses aspectos, a educação especial e a educação inclusiva, embora tenham significados distintos, estão permanentemente interligadas, pois a abrangência da

segunda é tão ampla que inclui todos, independentemente de terem ou não qualquer tipo de deficiência.

3.3 A inclusão de estudantes com TEA a partir da compreensão da neurodiversidade: categorias teóricas

De acordo com o DSM-5¹⁷, os transtornos do neurodesenvolvimento formam um conjunto de condições que surgem precocemente, geralmente antes do início da vida escolar. Essas condições são caracterizadas por déficits no desenvolvimento, que resultam em comprometimentos no funcionamento pessoal, social, acadêmico e profissional dos indivíduos.

Ainda conforme o DSM-5: “os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais nas habilidades sociais ou inteligência” (DSM-5, 2013, p. 31). Logo, parte desses prejuízos traz implicações diretas para crianças e jovens neuroatípicos, especialmente durante o período de sua escolarização.

Pessoas com TEA formam um dos grupos que integram a neurodiversidade, termo utilizado pela socióloga australiana Judy Singer para descrever o TEA. É importante ressaltar que a neurodiversidade descreve um estado no qual o funcionamento cerebral apresenta diferenças marcantes em relação ao que é habitualmente considerado típico ou neurotipicamente esperado. Esse conceito valoriza e celebra a variação no espectro neurológico, que engloba condições como o TEA, TDAH, o Transtorno Bipolar, a Síndrome de Tourette, a epilepsia, entre outros, por estarem associados a padrões neurológicos distintos, e fazem parte, portanto, do movimento da neurodiversidade (Araújo; Silva; Zanon, 2023).

É necessário também observar, segundo Ortega (2009), que o movimento que destaca a neurodiversidade, conduzido por pessoas com autismo de alto funcionamento ou nível de suporte 1, acredita que o TEA não é uma doença e, portanto, não deve ser tratado e curado, mas sim uma diferença humana que deve ser respeitada, assim como outras diferenças, como as raciais, de gênero, entre outras. Assim, essa perspectiva tem como objetivo desestigmatizar

¹⁷O DMS-5, oficialmente publicado em 18 de maio de 2013, é a mais nova edição do Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais da Associação Psiquiátrica Americana. A publicação é o resultado de um processo de doze anos de estudos, revisões e pesquisas de campo realizados por centenas de profissionais divididos em diferentes grupos de trabalho. O objetivo final foi o de garantir que a nova classificação, com a inclusão, reformulação e exclusão de diagnósticos, fornecesse uma fonte segura e cientificamente embasada para sua aplicação em pesquisa e na prática clínica (Araújo; Lotufo Neto, 2013, p. 101).

e desconstruir preconceitos direcionados a indivíduos neurodivergentes, ao mesmo tempo em que reconhece suas habilidades e contribuições para a sociedade.

O TEA é caracterizado como um distúrbio complexo do neurodesenvolvimento, com origem majoritariamente genética, e se manifesta de diversas formas. Esse transtorno afeta o processamento de informações e a aprendizagem e resulta em dificuldades nas interações sociais (DSM-5, 2013).

Nesse sentido, a complexidade do TEA impõe desafios significativos para a sociedade, por isso é tão importante a necessidade de identificação precoce, acesso a tratamentos adequados e a implementação de políticas públicas eficazes. Assim, de acordo com esses aspectos, pessoas com TEA possuem:

Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (DSM-5, 2013, p. 31).

Vale ressaltar que crianças e jovens com TEA variam tanto no padrão de suas condutas quanto na intensidade dos seus sintomas. Por isso, cada indivíduo com TEA se diferencia de outro (Whitman, 2015). Ao considerar a afirmação do autor, constata-se que o atendimento de crianças e jovens neurodivergentes é extremamente desafiador para docentes e profissionais que desconhecem os sintomas centrais do TEA, suas comorbidades e as variantes presentes em cada indivíduo. Do mesmo modo, há um profundo desconhecimento por parte de professores(as) e profissionais da escola sobre as alterações que se estabelecem nesse grupo de pessoas, especialmente em crianças e jovens.

Desse modo, a compreensão sobre o comportamento de pessoas com autismo em conjunto com a percepção sobre a neurodiversidade, seria um degrau na escada da inclusão. No mesmo contexto, é importante considerar que o desconhecimento das especificidades dos estudantes neurodivergentes potencializa condutas inapropriadas, que podem ampliar as barreiras e trazer implicações no cotidiano escolar, principalmente nas interações desses estudantes com seus pares e professores. Logo, percebe-se o quão desafiador é trabalhar com a multiplicidade das características presentes no espectro autista em escolas de tempo integral, uma vez que a rotina no tempo ampliado se estabelece em dois turnos, múltiplos espaços, contextos e tempos.

E o que é ser uma pessoa, quer seja criança, jovem ou adulto, com TEA? Antes de buscar respostas para essa e outras perguntas, é importante conhecer os primeiros registros e estudos sobre o autismo, encontrados na literatura ao longo do tempo.

De acordo com Whitman (2015), embora o autismo não tenha sido explicitamente mencionado antes da publicação de Kanner em 1943, é bastante provável que sua existência já fosse reconhecida de alguma forma. Antes dos estudos de Kanner, indivíduos com características do espectro autista frequentemente eram diagnosticados com outros transtornos, como psicose infantil ou retardo mental, ou eram simplesmente consideradas pessoas estranhas e fora do padrão.

A seguir, apresenta-se uma breve trajetória dos primeiros estudos sobre o autismo, a nível internacional, segundo Whitman (2015).

Quadro 2 – Trajetória e os primeiros estudos sobre o TEA

PERÍODO	CONCEPÇÃO SOBRE O AUTISMO
Década de 1940	O psiquiatra infantil Leo Kanner, publica um artigo no qual descreve um novo transtorno, o autismo infantil. O pediatra Hans Asperger, descreveu um transtorno semelhante, que mais tarde ficou conhecido como Síndrome de Asperger.
1943	Kanner descreve que as principais características do autismo, incluíram incapacidade de se relacionar com pessoas; falha no uso da linguagem para fins de comunicação excessiva com manter tudo igual; orientação para objetos em vez de pessoas; boas capacidades cognitivas- intelectuais; falta de resposta ao ambiente; rígida adesão a rotina e tumulto emocional quando os rituais eram perturbados; linguagem incomum que incluía tendências para repetir a fala de respostas literais e utilização de pronomes inapropriadamente.
1944	Asperger apontou que a fala desde grupo de indivíduos, embora não atrasada, ainda assim era incomum e estereotipada.
1964	Bruno Bettelheim e Bernard Rimland trouxeram contribuições para o estudo do autismo; Rimland citou pesquisas que apontaram, entre outros achados, que a proporção de meninos com autismo para meninas era tipicamente em torno de três ou quatro para cada um caso e os sintomas típicos do autismo estavam associados com uma disfunção cerebral orgânica.
1967	Bettelheim ressaltou a importância do ambiente social no desenvolvimento do autismo nas crianças.
1969	Bengt Nirje caracterizou as instituições para mentalmente retardados como campos de concentração nazistas e introduziu o princípio da normatização na cultura americana e se baseou nos modelos de serviços desenvolvidos em países escandinavos. O princípio de normatização defendido por Nirje se pautava em

	oferecer às pessoas com deficiências condições de vida quotidiana o mais próximas possível das normas e padrões adotados pela sociedade da época
1977 – 1987 – 1992	Ivar Lovaas desenvolveu uma forma de modificação comportamental, chamada “aprendizado por tentativas discretas”, para uso com crianças autistas. Segundo Lovaas, as crianças poderiam aprender uma ampla variedade de comportamentos adaptativos, que incluíam cuidados consigo mesmas, linguagem e habilidades sociais e acadêmicas.
A partir da década de 1980	A influência de Lovaas impulsionou outros estudos sobre o autismo nas décadas seguinte, visto em obras da segunda geração de profissionais como Robert Koegel e Laura Schreibman e nas obras de Koegel e Koegel (1995), Shreibman (1988) e outros; A partir dos estudos citados, a lista de estudiosos e pesquisadores que prestaram contribuição no cenário internacional é extensa e continua se expandindo e inclui nomes como Marian Sigman, Eric Courchesne, Peter Hobson, Uta Frith, Helen Tager-Flusberg, Simon Baron-Cohen, Francesca Happé, James Russell, Michael Rutter e muitos outros.

Fonte: Whitman (2015).

Whitman (2015), destaca também a contribuição valiosa do trabalho de pesquisa desenvolvido por Temple Grandin e Donna Williams, ambas diagnosticadas com autismo. Devido às suas próprias vivências e descobertas, tornaram-se ativistas e referências para as pesquisas e o movimento com pautas sobre o TEA. Para o autor, as perspectivas de quem vive o transtorno forneceram insights consideráveis sobre a natureza, além de ajudarem a catalisar o desenvolvimento da teoria, pesquisas e programas de intervenção.

Atualmente, a perspectiva sobre o TEA está em constante ampliação, pois há, em diversos segmentos, pesquisas em andamento, que podem trazer novas descobertas que ajudarão no aprimoramento de condutas, metodologias e nos meios para incluir a neurodiversidade na sociedade como um todo.

Dentro desse contexto, é relevante estabelecer um estudo que subsidie o corpo docente com informações sobre as particularidades de crianças e jovens com TEA, a fim de colaborar na dinâmica da inclusão desses(as) estudantes no ambiente escolar, a fim de diminuir o preconceito em torno de suas comorbidades e sintomas.

De acordo com Freire e Nogueira (2024), em 2019, foi sancionada no Brasil a Lei 13.862/2019, que estabelece a inclusão de perguntas sobre autismo no censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O objetivo dessa medida era obter uma estimativa do número de pessoas com autismo na população brasileira. No entanto, o censo, que estava originalmente previsto para ocorrer em 2020, foi adiado de forma inédita devido à pandemia de Coronavírus Disease 2019 (COVID-19). Em 2021, o adiamento se repetiu, desta

vez sob a justificativa de falta de recursos para sua realização, no então governo de Jair Bolsonaro.

3.4 As especificidades do Transtorno do Espectro Autista: conhecer para compreender

Como já foi citado no início do texto, o Transtorno do Espectro Autista apresenta uma gama de especificidades que interferem na forma como essas pessoas se comunicam, a sua socialização e comportamento. Além disso, alguns espectros apresentam dificuldades sensoriais que podem comprometer ainda mais as interações dessas pessoas nos diferentes ambientes como: na escola, em locais de lazer e espaços com grande fluxo de pessoas.

Alguns encantamentos e rotinas podem estar relacionados a uma aparente hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, manifestada por meio de respostas extremadas a sons e texturas específicos, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, encantamento por luzes ou objetos giratórios e, algumas vezes, aparente indiferença a dor, calor ou frio. Reações extremas ou rituais envolvendo gosto, cheiro, textura ou aparência da comida ou excesso de restrições alimentares são comuns, podendo constituir a forma de apresentação do transtorno do espectro autista (DSM- 5, 2013, p. 97).

Por essa razão, quem atende pessoas com o espectro necessitam se apropriar das particularidades existentes para ficar atentas ao nível de suporte que cada espectro necessita. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DMS-5), indivíduos com TEA, podem ser classificados com três níveis de suporte, descritos no quadro abaixo:

Quadro 3 – Níveis de gravidade para Transtorno do Espectro Autista

NÍVEL DE GRAVIDADE	COMUNICAÇÃO SOCIAL	COMPORTAMENTOS RESTRITOS E REPETITIVOS
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e respostas mínimas a aberturas sociais que partem de outros.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/ dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/ repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios para o observador casual e interferem no funcionamento em uma

		variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco.
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: elaborado com base no MDS-5.

Quando se fala em nível de suporte é pertinente ressaltar o que preconiza o DMS-5 no que se refere as especificidades descritas no quadro anterior:

Os especificadores de gravidade, apresentados na tabela 2, servem para descrever de forma concisa os sintomas atuais, reconhecendo que a gravidade pode variar conforme o contexto ou com o tempo. A gravidade das dificuldades de comunicação social e dos comportamentos restritos e repetitivos deve ser classificada separadamente. Essas categorias descritivas não devem influenciar a escolha ou a provisão de serviços, que deve ser determinada de maneira individual, com base em discussões sobre prioridades e metas pessoais (DMS-5, 2013, p. 58).

Conforme os especificadores da DMS-5, perceber-se que o espectro que se caracteriza como nível de suporte 3, demanda um apoio muito substancial, devido os déficits de comunicação, flexibilidade comportamental e dificuldade para lidar com as mudanças. Neste sentido o DMS-5 ainda esclarece que:

Muitos indivíduos com Transtorno do Espectro Autista também apresentam comprometimento intelectual e/ou da linguagem (p. ex., atraso na fala, compreensão da linguagem aquém da produção). Mesmo aqueles com inteligência média ou alta apresentam um perfil irregular de capacidades. A discrepância entre habilidades funcionais adaptativas e intelectuais costuma ser grande. Déficits motores estão frequentemente presentes, incluindo marcha atípica, falta de coordenação e outros sinais motores anormais (p. ex., caminhar na ponta dos pés). Pode ocorrer autolesão (p. ex., bater a cabeça, morder o punho), e comportamentos disruptivos/desafiadores são mais comuns em crianças e adolescentes com transtorno do espectro autista do que em outros transtornos, incluindo deficiência intelectual (DSM – 5, p. 99).

Conhecer a dimensão desse público impacta diretamente a criação de políticas públicas para atender às principais necessidades dessa população. Por isso, a Lei nº 13.862/2019, cujo objetivo é estabelecer a inclusão de perguntas sobre autismo no censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi uma política importante que servirá de base para sustentar futuros programas que assegurem os direitos dessas pessoas, para garantir-lhes o acesso aos serviços básicos como educação, saúde, assistência e acompanhamento terapêutico.

Entretanto, a implementação do Censo Demográfico 2020, pesquisa decenal constitucionalmente obrigatória, enfrentou obstáculos durante a gestão Bolsonaro (2019-2022), resultando em seu adiamento para 2021 em virtude de limitações na dotação orçamentária, configurando uma ruptura no calendário estatístico nacional.

Com a retomada do recenseamento em 2021, os dados do Censo Demográfico 2022 (IBGE, 2025) apontaram que 1,2% da população brasileira (2,4 milhões de pessoas) possui diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), com distribuição desigual entre gêneros - 1,5% em homens (1,4 milhões) contra 0,9% em mulheres (1 milhão). Outro destaque a se observar nos dados foi a maior prevalência ocorrer entre 5-9 anos (2,6%), fase crucial do desenvolvimento infantil, reforçando a necessidade de políticas públicas específicas que articulem saúde, educação e proteção social na primeira infância, conforme recomendações internacionais sobre intervenção precoce no TEA (IBGE, 2025).

Nesta direção, a compreensão mais ampla sobre crianças e jovens neurodivergentes no meio escolar possibilita um novo olhar para essas pessoas, pois quando se aborda temas que se relacionam com TEA nos espaços escolares, é oportunizado que estudantes e docentes desmistifiquem e compreendam com mais clareza as características desse transtorno, bem como suas demandas. Desse modo, o presente estudo visou se aprofundar na política pública do AEE, com foco na inclusão e atendimento de estudantes com TEA, com intuito de gerar um debate e uma melhor compreensão sobre as singularidades desses indivíduos.

De acordo com a Norma Técnica nº 05/2024 – CORAPP/SME¹⁸, o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista, é fundamentado principalmente em dois referenciais internacionais: o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua quinta edição (DSM-V), publicado em 2013, e a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), atualmente em sua 10ª revisão (CID-10), ainda vigente no Brasil.

É importante ressaltar que, embora a CID-10 continue em uso no território brasileiro, a 11ª versão desse sistema classificatório (CID-11) já foi implementada em diversos outros países e está prevista para ser oficialmente adotada no Brasil a partir de 2025. A seguir, apresenta-se um quadro com todos os códigos da CID-10 e CID-11 relacionados ao TEA.

¹⁸CORAPP/SME – Coordenadoria de Redes de Atenção Primária e Psicossocial / Secretaria Municipal de Educação.

Figura 1 – Listagem dos códigos relacionados ao TEA da CID-10 e CID-11

TEA – CID 10	
F84	Transtornos globais do desenvolvimento (TGD)
F84.0	Autismo infantil
F84.1	Autismo atípico
F84.2	Síndrome de Rett
F84.3	Outro transtorno desintegrativo da infância
F84.4	Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados
F84.5	Síndrome de Asperger
F84.8	Outros transtornos globais do desenvolvimento
F84.9	Transtornos globais não especificados do desenvolvimento
TEA – CID 11	
6A02	Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
6A02.0	Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional
6A02.1	Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional
6A02.2	Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional

Fonte: Nota Técnica nº 05/2024 – CORAPP/SME.

A transição do CID- 10 para o CID- 11, a partir de 2025, impõe aos profissionais de saúde e aos professores que atuam no AEE que se atualizem sobre a forma como o TEA é classificado. Isso significa que os professores que estão à frente do AEE, necessitam compreender além da leitura dos laudos com significado que o CID é apresentado.

Porém isso por si só não é suficiente, pois não é apenas uma mudança de códigos para classificação do TEA, e, mas sobretudo compreender que o autismo não está mais dividido em diferentes categorias como eram descritas anteriormente. Em substituição a antiga classificação, há especificadores que ajudam a descrever melhor cada caso. Além disso a compreensão de que o espectro não está mais dividido em categorias também merece a atenção de todos os profissionais que atuam com o público com TEA, devendo esses profissionais abandonarem nomenclaturas que estão em desuso como: Transtorno Global do Desenvolvimento, Síndrome de Asperger, Autismo Infantil, entre outros.

Com base em estudos mais recentes sobre o Transtorno do Espectro Autista, novas abordagens pedagógicas e uma visão mais sensível e aprofundada acerca da inclusão escolar, começa a delinear outras possibilidades para o futuro da inclusão no âmbito escolar. No entanto, é fundamental voltar ao olhar para o presente e principalmente para o chão e o cotidiano da escola para projetar um espaço que acolha e sustenta todos os estudantes em suas singularidades.

E é esse o contexto atual de escola, que se deve olhar e avaliar cuidadosamente, para localizar os diversos fatores que podem tanto dificultar quanto favorecer uma inclusão verdadeiramente alinhada às necessidades dos nossos educandos. Com base nas análises que serão apresentadas na pesquisa, espera-se que os estudantes e professores, no cotidiano escolar, possam construir caminhos para o entendimento da diversidade humana nos múltiplos espaços sociais, inclusive na escola de tempo integral.

4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DIREITOS QUE IMPOEM LUTAS PERMANENTES

Este capítulo apresenta a relevância das políticas públicas no Estado brasileiro e suas implicações para a garantia de direitos fundamentais aos grupos minoritários, como: negros, indígenas, mulheres, idosos, pessoas em situação de rua, comunidades LGBTQIAP+, periféricas e pessoas com deficiência, que historicamente permaneceram com acesso restrito à proteção social. Nesse cenário, as pessoas com TEA emergem como um dos grupos que demandam atenção prioritária, visto que sua plena inclusão social permanece um projeto inacabado, mesmo diante dos avanços normativos recentes. Por isso, serão abordadas as políticas educacionais centradas na inclusão desses grupos, com base nos marcos legais que asseguram o direito à educação para todos.

Nesse contexto, a educação integral surge para atender às múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, alinhando-se com os preceitos inclusivos e humanos. No entanto, a inserção de estudantes com deficiência em ETIs não é algo tão simples, principalmente quando se trata de estudantes neurodivergentes, tendo em vista a complexidade existente em cada espectro. Assim, o AEE torna-se essencial para garantir o suporte necessário aos discentes com TEA no cotidiano da escola de tempo integral, pois esse atendimento pauta-se na identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, a fim de eliminar as barreiras que impedem a participação desses estudantes, considerando suas especificidades.

4.1 O Estado brasileiro e as políticas públicas

As políticas públicas são ações do Estado destinadas a reduzir distorções e desigualdades sociais e podem ser elaboradas com base nas demandas da população mais vulnerável, nas organizações de movimentos sociais e nos interesses de diferentes grupos da sociedade. Nesse processo, os atores políticos desempenham um papel crucial na fiscalização e no direcionamento dos recursos públicos. Logo, a implementação de políticas em sociedades capitalistas também é influenciada pelos contextos macroeconômicos, como crises e períodos de estabilidade (Silva *et al.*, 2017).

Vale ressaltar que as políticas públicas estão sempre dentro de um contexto histórico, político e social, portanto, as conexões existentes no cenário político vigente afetam

diretamente as pautas prioritárias e as que devem ser invisibilizadas, dependendo de cada governo. No entanto, quando se fala em políticas públicas no Brasil, é necessário analisar o foco destas ao longo do tempo. Nesse sentido, de acordo com Bacelar (2000), o recorte temporal das políticas públicas desde a era Vargas até os dias de hoje revela um cenário no qual era imprescindível, na década de 1930, propor o crescimento econômico e, ao mesmo tempo, estimular o processo de industrialização idealizado pelo Estado brasileiro. Entretanto, não havia um olhar que se voltasse para as transformações das relações de propriedade na sociedade brasileira.

Considerando sua dimensão tradicional, centralizadora e autoritária, as políticas públicas brasileiras limitavam-se a perpetuar um Estado fazedor e protetor. Por isso, durante muito tempo, anulou-se a participação da sociedade no debate, bem como a necessidade de se pensar, de forma heterogênea, os problemas do Brasil (Bacelar, 2000). Assim, tendo em vista esse contexto histórico, a autora considera que é primordial que o Estado assuma um caráter regulador, a fim de abrir espaço de negociação com a sociedade, para acolher as demandas que promovam a proteção social necessária.

É importante ressaltar que os caminhos percorridos para alcançar uma cidadania social mais justa defrontam-se com barreiras contínuas ao longo da história brasileira. Assim, quando se observa o passado, evidencia-se uma sociedade estagnada no campo das políticas sociais, o que condenou a população a viver com seus direitos restringidos durante séculos.

Há menos de cem anos, a sociedade brasileira era majoritariamente formada de uma massa de analfabetos rurais, brancos e negros, submetidos aos resquícios da escravidão e destituídos de direitos elementares, como o direito a própria vida. Não é por outra razão que a natureza da cidadania no Brasil é o avesso de outras experiências nacionais, como a Inglaterra (Marshall, 1967), por exemplo, onde os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais foram consagrados nos séculos 18, 19 e 20, respectivamente (Fagnani, 2017, p. 1).

Só partir da década de 1930 ocorre uma abertura para uma longa caminhada rumo a regulação da cidadania social, trazendo para as discussões, as implantações de políticas públicas e sociais condizentes com as demandas da sociedade. Embora tenham ocorrido os primeiros movimentos favoráveis as mudanças das políticas sociais no Brasil, ainda assim, herdamos um Estado desenvolvimentista, conservador, centralizador e autoritário (Bacelar, 2000).

Como pode-se observar na análise da autora:

A pouca ênfase no bem-estar, ou seja, a tradição de assumir muito mais o objetivo do crescimento econômico e muito menos o objetivo de proteção social ao conjunto da sociedade, fez com que o Estado adquirisse uma postura de fazedor e não de regulador (Bacelar, 2000 p. 2).

Desse modo, o Estado deixou de negociar com a sociedade a pauta para os espaços políticos que colocariam as grandes demandas sociais na agenda de prioridades. No entanto a centralização do Estado e o modo como enxergava todas essas demandas sociais de um país com dimensões continentais, reduziu a compreensão das singularidades regionais para um Brasil homogeneizado. Essa herança gerou um atraso no manejo das políticas sociais que até hoje, impactam a realidade de milhões de brasileiros que vivem abaixo e na linha da pobreza.

Como bem explica Bacelar (2000, p. 3):

E o que herdamos dessa história brasileira, com o apoio do Estado brasileiro? Na minha visão, herdamos um país que consegue ser a oitava economia do mundo, em poucos anos, e que tem, ao mesmo tempo, a maior fratura social dentre os países de perfil semelhante. Não há outro país com o mesmo perfil do Brasil. Conseguiu percorrer essa trajetória econômica, que é exitosa do ponto de vista de seus objetivos, mas é único quanto à distribuição de renda: 20% dos mais pobres detêm, apenas, 2% da renda nacional, enquanto os 10% mais ricos detêm quase 50% dessa renda.

O governo de Jucelino Kubitschek (1959-1960), foi caracterizado por uma exaltação desenvolvimentista e alicerçado pelo “plano de metas”, que tinha como objetivo concluir o processo de industrialização do Brasil. Neste contexto Saviani (2008), considera que quando a meta da industrialização foi concluída, os grupos que tinham como bandeira a luta em comum pela industrialização, como os empresários nacionais e internacionais, as classes médias junto com os operários e a esquerda, até então, a partir desse ponto não tinham mais interesse em comum.

Saviani (2008), analisa a divergência de projetos políticos em torno do processo de industrialização no Brasil. Enquanto para a burguesia e classes médias esse processo representava um objetivo final, para o movimento operário e as forças progressistas configurava-se como etapa preliminar para transformações estruturais mais profundas.

Em continuidade de sua análise, após a consolidação industrial, esses grupos antagônicos adotaram posturas distintas: de um lado, a burguesia buscou a manutenção do *status quo*; de outro, as forças de esquerda passaram a defender um amplo programa reformista, incluindo a nacionalização de empresas, regulação de fluxos financeiros internacionais e implementação das chamadas "reformas de base" agrária, tributária, educacional e financeira.

O autor ainda ressalta que diante dos interesses antagônicos entre esquerda e direita, ocorre uma polarização já prevista: à esquerda, havia os que desejavam ajustar o modelo econômico à ideologia política, buscando a nacionalização da economia; à direita, estavam os que defendiam a adaptação da ideologia política ao modelo econômico, propondo a desnacionalização. Saviani (2008), relembra e destaca que colaboração entre empresários e militares resultou no golpe militar de 1964, o qual durou 21 anos e que favoreceu as forças socioeconômicas dominantes.

Como consequência, houve a adaptação da ideologia política ao modelo econômico vigente, além dos efeitos constituídos pela suspensão da democracia. Conforme aponta Saviani (2008, p. 310 – 312), “[...] controlado com mão de ferro, pelo exército do poder político, o conjunto da sociedade brasileira ao longo de duas décadas, o regime militar deixou um oneroso legado cujos efeitos continuam afetando a situação social do país até hoje”. Ainda convém ressaltar que durante o regime militar, ocorre a vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado que oportuniza o favorecimento da privatização do ensino, como nos aponta.

Contornando essa realidade já nas décadas de 1980 a 1990, ocorre um agravamento na crise econômica mundial afetando diretamente o Brasil, que já se encontrava fragilizada pelo longo período de estagnação social durante a ditadura militar. Assim, setores como a educação, sofreram impactos significativos devido à ausência de políticas públicas que gerassem ações pautadas no bem-estar social da população.

Na sequência, instala-se uma nova ordem na economia mundial impulsionada pela globalização, repercutindo diretamente nas políticas públicas brasileiras. Sobre essas mudanças Bacelar (2000), aponta que a reestruturação produtiva constitui um mecanismo de reconfiguração do capitalismo frente às suas crises estruturais. A autora destaca ainda que esse processo transcende a dimensão da globalização, engendrando transformações profundas que visam a construção de um novo modelo produtivo como resposta às contradições do sistema.

Assim, numa perspectiva avaliativa e o no cenário de 25 anos atrás, a autora reflete e afirma que o Brasil dos anos 2000 ainda acolhe as heranças do passado, mas ao mesmo tempo, acena para um Estado transformador. Sobre esse ponto de vista, Bacelar (2000) argumenta que a sociedade brasileira apresenta uma dualidade fundamental, distinguindo-se das ações governamentais. A autora identifica um movimento social emergente que defende: a descentralização do poder estatal; a reorientação das prioridades governamentais - de um

modelo desenvolvimentista tradicional para um Estado socialmente comprometido com saúde, educação e segurança pública; e a construção de um Estado transformador, capaz de implementar políticas sociais efetivas.

Na análise de Farah (2016), o advento da Constituição Federal de 1988 consolidou um processo de ampliação dos atores sociais envolvidos no exame e avaliação de políticas públicas. Segundo a autora, a institucionalização de mecanismos participativos inovadores - compreendendo conselhos gestores, orçamento participativo, conferências temáticas e espaços de audiência pública - possibilitou uma reconfiguração estrutural dos espaços de deliberação política. Essa transformação, nos termos de Farah (2016), promoveu uma significativa democratização da arena de políticas públicas, incorporando atores tradicionalmente excluídos dos processos decisórios e pluralizando as perspectivas analíticas.

Neste sentido, o pós-redemocratização se reconfigura como um período que priorizou a implantação de políticas públicas para corrigir distorções históricas no acesso a direitos fundamentais. O Estado assume, neste contexto, uma dupla função: garantidor dos direitos sociais e regulador dos serviços correspondentes (Cohn, 2020). A autora destaca que tais conquistas resultaram de um amplo processo de mobilização social que transcendia as demandas setoriais específicas, integrando-se ao movimento mais amplo pela redemocratização nacional. Na análise de Cohn (2020), essas lutas sociais caracterizaram-se por sua natureza transversal, articulando reivindicações particulares a um projeto político democratizante mais abrangente.

4.2 A superação da integração e a luta pela inclusão escolar

Desde a promulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), marco fundamental para a educação inclusiva global, o cenário brasileiro tem passado por significativas transformações sociais e educacionais, impulsionadas, em grande medida, pela mobilização coletiva de famílias de pessoas com deficiência. Como destacam Kassir (2011) e Bueno (1999), esse movimento social organizado exerceu pressão contínua sobre o Estado brasileiro, catalisando a criação de políticas intersetoriais voltadas para a garantia de direitos fundamentais nas áreas de saúde, educação e assistência social.

Tais mudanças, conforme analisa Mantoan (2003), refletem um processo dialético entre as demandas da sociedade civil e as respostas institucionais, que gradualmente foram

incorporando os princípios da educação inclusiva em seu ordenamento jurídico e práticas pedagógicas, embora, como alerta Skliar (1997), permaneçam significativas lacunas entre a teoria normativa e a realidade cotidiana nas escolas brasileiras.

No contexto pós-Declaração de Salamanca (1994), Skliar (2003) problematiza, em seu artigo "A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros", a necessidade de transformações estruturais no sistema educacional para incluir estudantes invisibilizados. A análise de Skliar (2003), revela um paradoxo fundamental no cenário educacional brasileiro, no início dos anos 2000: a discussão sobre a alteridade - a questão do "Outro" - assumiu simultaneamente uma posição de centralidade discursiva e de superficialidade prática. Enquanto as políticas educacionais nominalmente privilegiavam a diversidade, operava-se uma banalização conceitual que esvaziava o potencial transformador da diferença no cotidiano escolar.

Sob essa perspectiva, o autor apresenta uma discussão sobre "o outro" com necessidades educativas especiais, a partir das questões a seguir:

Assim, três questões parecem traçar as linhas divisórias nos discursos pedagógicos atuais (década de 2000): 1) trata-se, por acaso de um outro que nunca esteve aqui? 2) trata-se, de um outro que volta somente para nos contar as suas histórias de discriminação e exclusão? ou; trata-se, talvez, de um "eu escolar" que, simplesmente, se dispõe a hospedar e/ou se inquieta somente pela estética da sua própria hospedagem, mas que não se interessa pelo outro? (Skliar, 2003, p. 39).

A partir da organização desse segmento e impulsionado pelas novas configurações jurídicas internacionais, foi possível trazer à luz do debate pautas primordiais para a redução das desigualdades das PcD. Assim, em decorrência desses movimentos, nascem políticas públicas mais atuais que contemplam propostas de inclusão, que consideram a diversidade dentro das escolas. Sob essa perspectiva, Mantoan (2003, p. 24) aponta que: "o direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, bem como suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença".

Ainda na percepção da autora, o caminho que pode levar à transformação para redução das desigualdades passa pelo reconhecimento de que os seres humanos são diversos em seus corpos, culturas, cognição, raça, credo, identidade de gênero e demais particularidades. Assim, quando há essa compreensão, torna-se possível, então, a construção de uma nova ética escolar que promova tanto uma consciência individual quanto coletiva acerca dessas diferenças (Mantoan, 2003).

A análise corrobora a desconstrução da homogeneidade nas escolas, uma vez que o sistema educacional que valoriza a padronização do perfil do estudante é totalmente contrário à política identitária, que busca o reconhecimento de suas raízes enquanto grupos minoritários. Portanto, a identidade "normal", que ainda é referenciada nas escolas tradicionais, reforça um padrão de hierarquização que classifica os estudantes de acordo com suas categorias de cognição e o conhecimento que essas escolas valorizam.

Essa perspectiva evidencia o paradigma de que as escolas tradicionais constroem uma formação homogênea, com base na potencialização da individualidade para competir, que visa sobretudo os resultados, em detrimento da cooperação, solidariedade e humanização. Dessa forma, as práticas aplicadas em escolas tradicionais estão diretamente entrelaçadas com os ideais capitalistas e neoliberais e, portanto, contrárias à inclusão. Na concepção dessas escolas, o conceito de "diferente" pode ser materializado nos discentes que não se enquadram no padrão comportamental e cognitivo idealizado. Esses indivíduos, por não apresentarem um padrão "favorável" para o "sucesso" escolar, são invisibilizados ou colocados à parte, a fim de não comprometer a dinâmica homogeneizada nas salas de aula.

Além disso, as escolas tradicionais não estão preocupadas com a promoção da equidade nem com o debate sobre as desigualdades, mas sim em fomentar todos os aportes para que seus estudantes estejam prontos para as avaliações e competições que promovem status no campo da competição escolar e social, idealizada pelo sistema capitalista e no tipo de conhecimento que ele valoriza.

Nessa abordagem, Mantoan (2003) destaca a importância do reconhecimento da diversidade como algo inerente à condição humana, como é afirmado também no pensamento de Santos (1995), ao colocar ser fundamental o direito de sermos diferentes quando a busca pela igualdade nos uniformiza, assim como o direito de sermos iguais quando as diferenças nos excluem. A flexibilidade entre esses dois direitos é essencial para garantir a autenticidade e a inclusão.

Reconhecer que somos diferentes oportuniza olharmos uns para os outros com olhos despidos de preconceitos, superioridade e indiferença. Essa questão deve ser cultivada essencialmente nas relações existentes na escola, seja entre os discentes e seus pares, seja entre docentes e funcionários, na dinâmica escolar.

Por outro lado, falar de inclusão sem compreender o sentido dessa palavra no contexto escolar pode ser algo mais comum do que se imagina, especialmente entre os

profissionais que lidam diretamente com PcD. Logo, é imprescindível que todos os profissionais da educação (professores especialistas ou de sala regular, gestores, coordenadores, profissionais de apoio escolar e assistentes de inclusão escolar) se apropriem do sentido real dessa palavra antes de pensar em contextos de "inclusão".

Mas antes de falar sobre o real sentido da palavra "inclusão escolar", é necessário estabelecer a diferenciação entre integração escolar e inclusão escolar, que, embora pareçam ter o mesmo sentido, não o têm, pois exprimem posicionamentos teórico-metodológicos distintos.

No contexto escolar, as palavras "integração" e "inclusão" costumam ser empregadas erroneamente, como se tivessem um único sentido; no entanto, expressam situações de inserção diferentes, tanto na fundamentação quanto nos pressupostos.

O uso da palavra “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência em escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes (Mantoan, 2003, p. 18).

A autora ainda reitera que o significado de integração não se aplica à inclusão escolar, pois, na concepção de integração, o aluno tem acesso às escolas, porém de forma parcial. Dependendo do tipo de deficiência que o aluno tenha, pode-se encaixá-lo em um leque de alternativas educacionais que vão desde as salas de aula do ensino regular até o ensino em escolas especiais. Assim, além do sentido ser diferenciado, os fundamentos criados para a concepção de integração escolar não são atuais, visto que os primeiros movimentos a favor da integração, baseados no princípio da normatização, datam da década de 1960, ou seja, há mais de 60 anos.

Mantoan (2003), ressalta que esse movimento pela integração de estudantes com deficiência surgiu em 1969, nos países nórdicos, quando naquela época se levantaram os primeiros questionamentos sobre as práticas sociais e escolares que segregavam as PcD. Nessa concepção, percebe-se uma discreta mobilidade na situação de crianças e jovens segregados e, portanto, excluídos em sua totalidade das possibilidades – mesmo que limitadas – de inserção em algum tipo de estrutura educacional. Sobre esse ponto de vista, Fernandes (2013) cita o pensamento de Carvalho (2000), ao ressaltar que a mobilização da sociedade civil em favor da integração trouxe avanços importantes na democratização de direitos e criou oportunidades para a inclusão social de PcD, que anteriormente estavam isoladas e impedidas de interagir com a sociedade.

De acordo com Mantoan (2003), na integração escolar, os estudantes poderiam transitar, de acordo com o tipo de deficiência, por várias modalidades de atendimento, como: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, sala de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar, entre outros. De toda forma, ainda se vê nessa concepção uma abertura para os serviços educacionais segregados, ou seja, uma inserção parcial.

Desse modo, a integração escolar, como princípio de normatização, não favorece o convívio pleno com a diversidade. Em face dessa particularidade, todos os atores envolvidos na escola perdem a oportunidade de conviver e aprender a partir das relações estabelecidas em ambientes com representatividade de pessoas com e sem deficiência.

A respeito da integração, Bernardes (2010) comenta que autores como Bueno (2001) e Mrech (1999) assumem posições semelhantes sobre essa concepção. Para Bueno (2001), a integração foca as deficiências dos estudantes e direciona a inserção desses em escolas comuns, conforme a sua deficiência.

Bernardes (2010), ao citar Sassaki (1997), assinala que o princípio de normatização foi importante para a promoção de conhecimentos e experiências de integração, que por sua vez serviram para o surgimento do paradigma da inclusão. Assim, o pensamento de Sassaki (1997) ratifica que o conceito de integração já pode ser considerado ultrapassado e, portanto, não pode ser confundido com o conceito mais atual: a inclusão.

É válido ressaltar que as mudanças que ocorrem na educação brasileira são diretamente influenciadas pela legislação e pelo debate internacional. Reconhece-se a importância de órgãos internacionais, como a UNESCO, pois suas considerações ajudaram na elaboração de diversos documentos que nortearam a formulação de políticas para a Educação Especial e a inclusão no Brasil.

O 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. Na verdade, deveria haver uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994, p. 5).

Além de órgãos internacionais, como a UNESCO, no Brasil, intelectuais e estudiosos da área da educação também fazem contribuições importantes sobre a educação especial e a inclusão, conforme ressalta Sassaki (1998, p. 8):

A Educação Inclusiva é o processo que ocorre em escolas de quaisquer níveis preparados para propiciar um ensino de qualidade a todos os alunos independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentavam se não fossem deficientes.

Na visão de Mantoan (2003), a perspectiva da inclusão escolar reflete um pensamento mais democrático, pois a escola atende a todos os estudantes com deficiência, sem discriminá-los ou categorizá-los para um atendimento separado. Ou seja, a escola acolhe as diferenças e rompe com as estruturas que anteriormente produziam discriminação. A autora também enfatiza que as escolas inclusivas consideram as necessidades de todos os estudantes, em oposição a um atendimento homogeneizado, focado apenas no conhecimento científico ou na idealização do sucesso escolar.

Essa nova lógica leva em consideração as particularidades e a subjetividade dos estudantes. Ao mesmo tempo, desconstrói as estruturas deterministas que limitam a capacidade e as possibilidades de cada indivíduo manifestar sua aprendizagem de forma irrestrita e multidimensional. Nesse sentido, a inclusão está ancorada em uma posição completamente oposta aos velhos sistemas escolares:

Os velhos sistemas escolares também são moldados a partir de um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino regular e especial, os professores especialistas nesta e naquela manifestação das diferenças. A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno que ignora a subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe (Mantoan, 2003, p. 16).

Portanto, o pensamento da autora nos convida a refletir sobre qual modelo de educação pode se aproximar da perspectiva inclusiva, que compreende a pluralidade das pessoas como algo natural à condição humana.

4.3 As políticas públicas para educação e a inclusão a partir dos marcos legais

Para compreender a situação atual da Educação Inclusiva em nosso município, é necessário considerar a trajetória e as mudanças que ocorreram nesse campo, especialmente a partir da década de 1990. Com o avanço das discussões promovidas por agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), foi possível impulsionar um debate mais amplo sobre a inclusão e os direitos das PcD.

Essas discussões trouxeram visibilidade à causa das PcD, o que favoreceu a elaboração e a reformulação de legislações internacionais. Um exemplo importante é a "Declaração Mundial sobre Educação para Todos" (UNESCO, 1990), que representou um marco histórico, político e jurídico ao apresentar, em seu Artigo 3, a universalização do acesso e a promoção da equidade. Esse documento impulsionou uma nova política educacional fundamentada em direitos ainda não plenamente considerados.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos também alerta para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens fora da escola. Com isso, buscou promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola, independentemente de suas condições ou desafios específicos. Assim como a Declaração Mundial sobre Educação, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi outro marco que influenciou a formulação de políticas públicas de educação inclusiva no cenário global e que incentivou mudanças significativas em várias nações (DCRFor, 2024).

Ainda na década de 1990, a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais (1994) apresentou pela primeira vez a ideia de que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias. Essas escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, raciais, étnicas, bem como as minorias (DCRFor, 2024). Em 1994, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as PcD estabeleceu como meta prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as PcD e promover sua plena integração à sociedade.

Essa nova perspectiva global impulsionou debates e ações que, a partir do marco legal internacional, orientaram a construção de leis brasileiras para a Educação Especial e Inclusiva ao longo das últimas três décadas. No entanto, é importante destacar que a trajetória

das políticas públicas para o ensino da Educação Especial no Brasil passou por avanços e retrocessos, em um processo de constantes mudanças nas leis e convenções, resultantes da mobilização da sociedade. Destaca-se principalmente a mobilização de pais, médicos pediatras, estudiosos e profissionais da educação para a concretização dos direitos plenos à educação do público da Educação Especial.

Embora a maioria dessas ações tenha sido implementada de forma lenta, gradual e não simultânea em todo o território, ainda assim foram ações de grande relevância, pois consolidaram um movimento que buscou articular as necessidades reais desse público com a implementação de políticas públicas voltadas para a construção de uma educação inclusiva e democrática para todos. Em cada período, foram sendo formuladas políticas, leis e convenções que permitiram o aprimoramento das políticas de inclusão que se observam hoje no cenário nacional.

Mantoan (2003), considera que uma das mudanças mais significativas resulta de todos os esforços ao longo desse processo; em verdade, diz respeito à transformação proporcionada pelas ações educativas inclusivas: o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional e participativa.

Assim, desde 1961, com a Lei nº 4.024/1961 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB), quando PcD ainda eram tratadas como "excepcionais", até o Decreto nº 10.502/2020 – Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que institui a educação especial como equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (DCRFor, 2024), percebe-se, nesse recorte temporal, um movimento de superação gradual das práticas de exclusão das PcD, manifestadas em forma de preconceito, segregação, desinformação e desumanização.

A década de 1990 foi um dos períodos mais promissores para os debates internacionais sobre a educação especial e os direitos das PcD. Neste período é válido destacar a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca, ambas as declarações influenciaram a formulação das políticas públicas para a educação inclusiva adotadas em diversos países, incluindo o Brasil (DCRFor, 2024).

É importante considerar que a redemocratização do país, ancorada em uma nova Constituição, trouxe ainda mais força para o debate e para a necessidade de estabelecer políticas públicas de educação inclusiva, pautadas nas legislações e nos acordos internacionais. Hoje, ao se consultar a legislação educacional brasileira, encontra-se um sólido arcabouço que organiza toda a concepção de ensino e aprendizagem em seus diferentes níveis e modalidades. Graças a

essa legislação, dispõe-se de um conjunto de leis e diretrizes que permite pensar a educação de forma sistêmica e abrangente, ao mesmo tempo que permite refletir sobre suas práticas à luz das mudanças e demandas da sociedade. Com a promulgação da Constituição de 1988, a educação passou a convergir para a gratuidade e qualidade do ensino em todos os níveis de escolarização.

A partir de 1959, documentos internacionais, como a Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente, inspiraram a criação de uma legislação em nosso país que se comprometesse com as causas das crianças e jovens com deficiência. Nesse sentido, o artigo 227 da Constituição Federal de 1988, assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069/90), alicerçaram o que viria a ser um novo paradigma para o atendimento de crianças e jovens com deficiência em escolas regulares (Brasil, 2009).

Também é importante ressaltar que, após a redemocratização do Brasil, tornou-se possível a ampliação dos movimentos sociais e a participação popular na elaboração de políticas públicas. À medida que isso ocorria, intensificava-se o fortalecimento dos conselhos, a partir da atuação e da relevância de seu papel, como se pode observar nas declarações de Carvalho (1998), quando afirma que os conselhos, enraizados nas lutas populares e democráticas, destacam-se como formas permanentes de participação social, resistindo às mudanças e ao grau de abertura dos governos. Alguns conselhos, mesmo sem apoio governamental significativo, permanecem ativos, conseguindo pressionar as autoridades, garantir recursos financeiros e acessar serviços e infraestruturas públicas.

Nessa perspectiva, a Constituição de 1988 e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) foram alicerces que, junto aos movimentos populares, abriram caminho para políticas públicas voltadas à infância e suas especificidades, desde o direito à gratuidade e o acesso às creches até a matrícula de alunos com deficiência em classes regulares. Isso representou um marco para as mudanças que ocorreriam nos anos seguintes à implantação da LDB.

A partir das premissas de gratuidade, acesso e qualidade, inicia-se uma longa trajetória de discussões sobre a legislação e as diretrizes para a educação no Brasil. A LDB foi a primeira, após a redemocratização do país, a estabelecer e organizar o sistema educacional, do ensino infantil ao superior. Principalmente após sua aprovação, em 1996, a atenção e o olhar para a educação especial se fortaleceram e ganharam maior visibilidade.

Trazer essa dimensão temporal sobre a legislação e as políticas públicas delimitadas após a redemocratização permite observar a trajetória e o entrelaçamento das leis, políticas, diretrizes e estratégias que construíram o que hoje está em andamento, como os programas voltados à promoção de uma educação inclusiva.

No Brasil, a Lei nº 9.394/1996 – LDB, juntamente com a PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelece as bases para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Essas normas trazem contribuições significativas para nortear a organização das escolas, não apenas no sentido de assegurar a matrícula de alunos com deficiência em escolas comuns, mas, sobretudo, para promover uma valorização das diferenças por meio da convivência com seus pares.

Em 1999, o Decreto nº 3.298/1999 – Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – definiu a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, no qual foi destacada a complementaridade da educação especial ao ensino regular (DCRFor, 2024).

Posteriormente, a organização jurídica brasileira tratou de forma cada vez mais específica outras demandas do cenário da Educação Especial. Um marco regulatório nesse contexto foi a PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE, 2008), que orienta os sistemas de ensino a garantir respostas às necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento¹⁹ e altas habilidades/superdotação, por meio do acesso ao ensino regular em todas as modalidades. De acordo com essa política, a Educação Especial deve integrar a proposta pedagógica das instituições escolares, e eliminar as barreiras para a plena participação desses estudantes por meio do AEE.

Outras normativas, convenções, políticas públicas e ações foram direcionadas a partir de então, como a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 – Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, que determina o público da educação especial e define o caráter complementar ou suplementar do AEE.

Em 2012, foi criada a Lei nº 12.764/2012 – Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que apresenta um conjunto de direitos,

¹⁹A nomenclatura "Transtorno Global do Desenvolvimento" (TGD) foi abandonada em 2014. O conceito de autismo, que anteriormente possuía diversas classificações diagnósticas nos manuais como a CID-10/CID-11 e o DSM-4, foi reavaliado e unificado em uma única categoria, denominada Transtorno do Espectro Autista (TEA), no DSM-5. Desse modo, a partir de 2014, a DSM-5 determina a fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista (DSM -5, 2013).

incluindo a proibição de gestores vetarem a matrícula de estudantes com TEA. Dois anos depois, em 2014, instituiu-se a Lei nº 13.005/2014 – o Plano Nacional de Educação (PNE), que assegura o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Em 2015, foi estabelecida a Lei nº 13.146/2015 – Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência – que, no capítulo IV, Art. 27, garante que a educação constitui direito da pessoa com deficiência e assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e ao longo da vida. Mais recentemente, em 2020, o Decreto nº 10.502/2020 – PNEE – instituiu a educação especial como equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (revogado pelo Decreto nº 11.370, de 01/01/2023).

Conforme o arcabouço das políticas públicas se materializa, temas ligados aos direitos humanos se integravam ao contexto inclusivo, convergindo com pautas igualmente relevantes e alinhadas ao tema. Assim, a inclusão está diretamente vinculada à redução das desigualdades sociais e ao enfrentamento de todo e qualquer tipo de discriminação, como o racismo, a misoginia, a homofobia, as diferentes identidades de gênero, a gordofobia, a xenofobia, a intolerância a religiões de matrizes africanas, o elitismo classicista e o preconceito contra PcD – o capacitismo²⁰. Por essa razão, a educação foi e sempre será uma pauta fundamental, pois pode ser uma ferramenta para intensificar repertórios inclusivos, reduzir as desigualdades e as discriminações ainda existentes em nossa sociedade excludente.

Essa dimensão analítica ressalta os pressupostos de Paulo Freire, que, em sua obra *A Pedagogia do Oprimido*, aponta a seguinte reflexão: "a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige o ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem" (Freire, 1997, p. 37).

Dentro dessa lógica, Paulo Freire (1997) corrobora com a ideia de que a inclusão escolar deve ser uma ferramenta poderosa, pois tem o poder de desconstruir práticas discriminatórias não somente no espaço da escola, mas, a partir dela, transpor seus muros e seguir numa construção social permeável à diversidade, a partir de uma educação libertadora, que impõe superar a situação opressora. Como nos aponta Paulo Freire: "isso implica o reconhecimento crítico, a 'razão' desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure outra, que possibilite aquela busca do ser mais" (Freire, 1997, p. 37).

²⁰O capacitismo é o preconceito destinado à pessoa com deficiência, enxergando-a como menor, incapaz ou inapta (Ferreira, 2023, p. 146).

As concepções descritas pelo autor, em sua obra "A Pedagogia do Oprimido", reforçam que a educação inclusiva é essencial para a promoção da equidade e justiça social. Essa condição passa prioritariamente pela escola, pois é nesse espaço que a criança vivencia as primeiras experiências sociais, desvinculadas daquelas que ocorrem no universo familiar. Assim, é importante observar que a inserção de uma criança na vida escolar proporciona conviver com pares diversos, com os quais realiza conexões que podem gerar sentimentos de frustração, empatia, solidariedade, repulsa, respeito, tolerância, rejeição, medo, raiva, confiança, compreensão, acolhimento, entre outros.

É interessante destacar que essas conexões promovem uma identidade que pode ser opressora, subalternizada, empática, individualista, crítica, ética, solidária, entre outras, dependendo das experiências vivenciadas, primeiro no contexto educacional e, posteriormente, no contexto social maior. Assim, dependendo das ações educativas que a escola promove ou compactua, ela pode contribuir para as ações transformadoras que repousam na ética, na justiça e na equidade.

Nesse sentido, é importante destacar que essas três concepções mencionadas acima se sobrepõem ao respeito e à tolerância:

A tolerância, sentimento aparentemente generoso, pode vir marcada por certa superioridade de quem tolera. O respeito, como conceito, implica certo essencialismo, uma generalização, que vem da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las (Mantoan, 2003, p. 22).

O pensamento de Mantoan (2003) também aponta que a ética, em sua dimensão crítica, tem um efeito transformador, pois ancora a luta pela inclusão escolar, sendo o oposto do determinismo e do conservadorismo. A autora entende que as diferenças não são fixadas como uma marca inapagável, mas que podem ser sistematicamente recompostas e, desse modo, não devem ser passivamente respeitadas ou toleradas.

Portanto, para Mantoan (2003), uma "educação inclusiva" que apenas levanta a bandeira do respeito e da tolerância, sustentados na passividade, não apresenta a real dimensão transformadora necessária para oportunizar o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional e humanizada.

4.4 A diversidade no cotidiano das escolas

Da total exclusão, passando pela segregação e posteriormente pela integração, foi um longo caminho de busca por visibilidade, atenção e direitos que antes eram negados ou negligenciados. Hoje, a educação vive um outro momento, promovido tanto pelas mudanças na sociedade quanto pela legislação que, por sua vez, provoca alterações e a criação de políticas públicas pensadas a partir dos movimentos que defendem a inclusão e abrem as portas das instituições escolares para que todos os estudantes, inclusive pessoas com deficiência, possam adentrar espaços antes não ocupados.

Nesse contexto, a escola hoje recebe, em todas as suas etapas²¹, u um público bem diversificado, que apresenta muitas especificidades, nem sempre vistas, compreendidas e valorizadas no espaço escolar. Além dessa nova realidade, vale mencionar que, alicerçada pelos marcos regulatórios, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/96, a implementação de escolas de tempo integral foi sendo efetivada nas esferas estadual e municipal, como foi preconizado no parágrafo 5º do Artigo 87: "serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas em tempo integral" (Brasil, 1996).

Assim, seguindo as orientações dos documentos nacionais como a LDBEN (Lei nº 9.394/96), a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) e o PNE 2001-2010, o qual apontava a Educação em Tempo Integral como objetivo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, inicia-se em Fortaleza o processo de implantação e construção de escolas de tempo integral²².

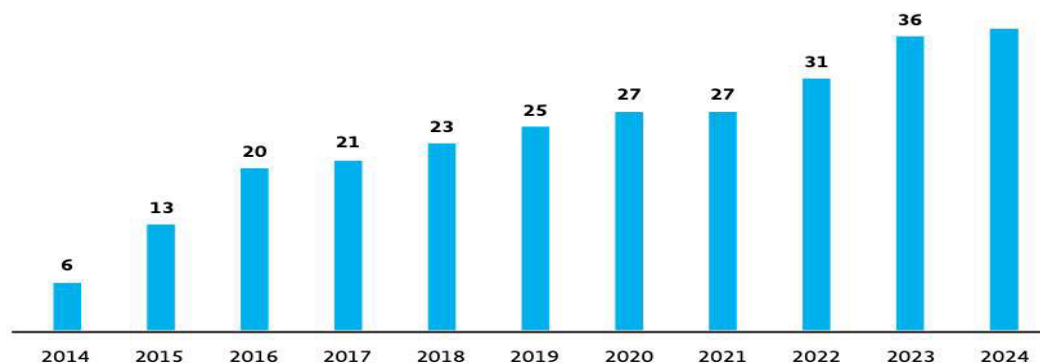
Neste sentido, além ampliação das matrículas para educação especial, a rede municipal de Fortaleza, teve um acréscimo progressivo de equipamentos construídos para educação em tempo integral²³, conforme é apresentado no gráfico abaixo:

²¹O Art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/96 estabelece que a educação escolar compõe-se as seguintes etapas :educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Brasil, 2006).

²²Em 2013, foi publicado o Decreto no 13.263/2013, que criou as Escolas de Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Essas unidades, inicialmente destinadas ao Ensino Fundamental- Anos Finais, foram implantadas em áreas com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) para diminuir a permanência dos alunos em ambientes de vulnerabilidade social. Inicialmente, foram implantadas 6 ETIs, uma em cada Distrito de Educação (DE). As primeiras ETIs foram: DE 1: EMTI Aldemir Martins, DE 2: Prof.a Antonieta Cals, DE 3: Maria do Socorro Alves Carneiro, DE 4: EMTI Filgueiras Lima, DE 5: EMTI Dom Antônio de Almeida Lustosa e DE 6: EMTI José Carvalho (Fortaleza, 2024).

²³Em 2015, mais 6 ETIs foram implantadas, ainda em estruturas adaptadas. Em 2016, começaram a ser implantadas ETIs para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, incluindo 2 unidades construídas especificamente para a

Gráfico 1 – Expansão do número de Escolas em Tempo Integral



Fonte: SME/Elaboração COPLAN

Fonte: SME/COPLAN (2024).

De acordo com o gráfico, é perceptível o crescimento consistente na oferta desse tipo de educação ao longo dos anos, tornando-se mais uma opção para todos os estudantes que acessam a rede, independentemente de suas características físicas, cognitivas, mentais, de gênero, raça, credo ou outras particularidades.

Portanto, é necessário ressignificar o olhar de toda a comunidade escolar para a identidade desses estudantes que chegam e estão em todas as escolas, inclusive as de tempo integral, e que cada vez mais vem recebendo matrículas de estudantes neurodivergentes com TEA. Essa nova configuração de público e escola postula um olhar mais abrangente e que deve levar em consideração os distintos sujeitos em suas diferentes formas de existir, como aponta Mantoan: "o aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes e essenciais" (Mantoan, 2003, p. 24).

Seguindo a mesma perspectiva, Sartoretto (2003) evidencia que, assim como há diferentes escolas, há diferentes dias, com diferentes estudantes em seus diferentes contextos. Portanto, o cotidiano das escolas exige constantes transformações, que devem trazer, todos os dias, novas possibilidades. Diante dessas possibilidades reais e não ideais, coloca-se a necessidade da quebra de paradigmas dentro das próprias instituições escolares.

Em outros termos, o cotidiano de uma sala de aula, composta por estudantes representativamente diversos, é sempre um lugar incomum, visto que há pensamentos, posturas

Educação em Tempo Integral, denominadas ETIs padrão Fortaleza. Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza conta com 37 ETIs, sendo 4 para Anos Iniciais e 33 para Anos Finais. Das 37 ETIs, 19 funcionam em unidades padrão Fortaleza e 18 em estruturas requalificadas.

e atitudes diferentes no convívio entre eles. Sob esse ponto de vista, Mantoan (2003, p. 15) reflete sobre as transformações necessárias para a escola de hoje e destaca que: "um outro paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural".

Tendo em vista a necessidade de a escola se transformar para receber e conviver com as diferenças, Fernandes (2013, p. 79) destaca outro ponto importante que deve ser levado em consideração:

Para Ferreira e Guimarães (2003), o processo de inclusão avança ao lançar um olhar para as pessoas com deficiência como interlocutores que desafiam as instituições escolares a inovar suas concepções e práticas pedagógicas perante os processos peculiares de ensino e aprendizagem desses alunos [...].

Portanto, o professor deve levar em consideração que não será apenas o indivíduo que ensina, mas, sobretudo, aquele que aprende a ser e a conduzir essas relações. Nesse sentido, não se deve limitar a reproduzir conteúdo, mas estar presente nas ações e nas conexões do grupo, a fim de favorecer a construção de competências e habilidades para a vida, que acontecem dentro e, principalmente, fora da escola. Assim, para ser verdadeiramente inclusiva e atender bem todos os educandos, a lógica da mudança se materializa quando não são os estudantes que precisam acompanhar os conteúdos programáticos, mas sim os conteúdos e os programas que precisam acompanhá-los em todas as etapas (Sartoretto, 2003).

Nesse contexto, Mantoan (2003) ressalta a postura ainda adotada por boa parte dos professores em sua prática docente, embora sejam essencialmente diversos:

Aprendemos a ensinar segundo a hegemonia e a primazia dos conteúdos acadêmicos e temos, naturalmente, muita dificuldade de nos desprendermos desse aprendizado, que nos refreia nos processos de resignificação de nosso papel, seja qual for o nível de ensino em que atuamos (Mantoan, 2003, p. 9).

Contrapor essa pedagogia, que lança um olhar indiferente para as diferenças, é essencial para iniciar a resignificação do papel do professor frente à condução de um trabalho inclusivo. Logo, criar adaptações possíveis para atender às características dos estudantes exige que os profissionais da escola adotem uma postura de disponibilidade e atuem de maneira diversificada, ajustando suas práticas às necessidades de cada estudante (DCRFor, 2024).

Dentre as razões mencionadas para a transformação da escola na promoção da inclusão, Mantoan (2003) assinala que a reorganização das escolas depende de um

encadeamento de ações que estão centradas no Projeto Político-Pedagógico²⁴ (PPP). A autora explica que esse projeto é elaborado a partir de um diagnóstico das demandas e da identificação de pontos fortes e fracos do trabalho. A partir desses pontos, estabelecem-se prioridades, objetivos e propõem-se ações com metas e responsáveis pela sua execução. São os dados do projeto político-pedagógico que fornecem informações que irão nortear a direção, a equipe escolar e os pais sobre o perfil dos estudantes e os recursos disponíveis na escola (Mantoan, 2003).

Partindo do PPP, a escola pode começar a pensar nas bases para transformar sua estrutura, não apenas física, mas, sobretudo, administrativa e pedagógica, para atender à diversidade presente nela. A autora ainda aponta outro fator relevante para essa transformação: os currículos.

Os currículos, a formação das turmas, as práticas de ensino e a avaliação são aspectos da organização pedagógica das escolas e serão revistos e modificados com base no que for definido pelo projeto político-pedagógico de cada escola. Sem os conhecimentos levantados por esse projeto, é impossível elaborar currículos que reflitam o meio sociocultural do alunado (Mantoan, 2003, p. 46).

Diante dessas reflexões, a mudança de paradigma deve partir de dentro de cada escola, tendo em vista atender às demandas inerentes ao seu público e, ao mesmo tempo, possibilitar:

[...] a formação de consciências que tenham como horizonte a transformação social, posto que as políticas educacionais refletem uma tensão permanente entre as possibilidades de formação humana e a manutenção de um fazer submetido aos imperativos da ordem econômica mundial (Fernandes, 2013, p. 174).

Fernandes (2013) ainda ressalta que a educação escolar deve promover mediações que possibilitem aos estudantes, profissionais e à comunidade escolar uma apropriação crítica do conhecimento, permitindo a compreensão dos fatores históricos e econômicos que geram a exclusão, com o objetivo de mobilizar esforços para transformar a ordem social vigente. Dentro dessa ótica, a educação/escola integral se diferencia, pelo menos em alguma parte, da escola tradicional, por integrar atividades diversificadas/complementares ao currículo.

Esse modelo pedagógico foca na formação completa dos estudantes, levando em consideração suas diversas dimensões, e organiza sua rotina em torno de eixos formativos,

²⁴O Projeto Político Pedagógico (PPP), estabelece uma identidade para a instituição e indica caminhos de ensino e aprendizagem acontecer de forma qualitativa e com competência, além disso, sua existência é um dos pilares mais fortes na construção de uma gestão democrática (Costa, p. 192, 2020).

como a Formação para a Vida. Neste sentido, a inclusão encontra, de alguma forma, uma maior abertura na parte diversificada do currículo para abordagem de temas afins ou flexibilidade para promoção de vivências inclusivas que se sobrepõem às vivências puramente acadêmicas e conteudistas.

4.5 A educação integral como concepção educativa e a inclusão escolar: desafios e possibilidades

Antes de falar sobre a escola de tempo integral, é necessário diferenciar o significado de educação integral e escola em tempo integral, pois, embora pareçam conceitos semelhantes, há uma distinção que merece destaque. A educação integral, assim, compreende um processo formativo mais amplo, que considera o estudante como um ser complexo, constituído de múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, social, física, ética e estética.

Desde a década de 1950, quando Anísio Teixeira esboçou a ideia de uma educação integral em tempo integral, ele apresenta não apenas uma nova concepção educativa, mas também lança uma semente que, com o tempo, se desenvolveria em um espaço histórico-temporal, envolvendo o trabalho de muitas mãos. Diante disso, o pioneiro da educação integral trouxe uma proposta ousada para o Brasil da época:

Nessa perspectiva, a educação integral em tempo integral apresenta uma concepção que transcende a ideia tradicional da escola. Em linhas gerais significa a implementação de um modelo que visa atender ao desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano, estendendo aos espaços de convivências e proporcionando experiências fora das paredes da sala de aula e do simples cumprimento de conteúdos programáticos, garantindo uma educação pautada nos documentos norteadores contemporâneos, propondo-se a formar cidadãos críticos, criativos e socialmente responsáveis, capazes de enfrentar os desafios complexos da sociedade, a qual se encontra cada vez mais globalizada, assim como orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (DCRFor, 2024, p. 19).

A idealização e as primeiras experiências de educação integral, de Anísio Teixeira, influenciaram as bases para uma formação humanista e moderna. Posteriormente, as proposições decorrentes do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova se materializaram em experiências desse modelo em várias regiões do Brasil, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1950, na Bahia, as Escolas/Classes/Parques e a própria Universidade de Brasília, na década de 1960. Posteriormente, na década de 1980, surgiram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro (DCRFor, 2024).

Na década de 1990, foi instituído o Projeto Minha Gente, inicialmente denominado Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIACs). Mais tarde, esses centros passaram a ser chamados de Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) (DCRFor, 2024). Tanto a implantação quanto a consolidação dos projetos idealizados para a educação integral foram estabelecidas com as bases alicerçadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que contribuíram para fundamentar um modelo educacional que priorizaria o atendimento adequado do estudante em seus aspectos cognitivo, social e cultural. Esse modelo educacional, apontado por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, só poderia ser materializado na educação integral em tempo integral.

Portanto, para esse ideal se tornar possível, precisa-se citar a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2001 a 2010, com o objetivo de promover a Educação Integral como uma abordagem para a formação completa do indivíduo. Essa proposta passou a ser considerada essencial tanto para o Ensino Fundamental quanto para a Educação Infantil.

Com isso, estabelecia na Meta 21 a ampliação da jornada escolar para um período letivo de, pelo menos, 7 horas diárias. Em seguida, a Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, PNE 2014 – 2024, em sua Meta 6, corrobora com Plano anterior, visto tratar da oferta da “Educação Integral em, no mínimo, 50 % (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as)estudantes (as)da educação básica (DCRFor, 2024, 21).

Vale destacar que o PNE, por força constitucional, é um plano decenal, por isso transita por vários governos para garantir a continuidade das metas que constam na formulação de cada PNE. Portanto, o PNE de 2001 a 2010 passou pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (encerrado em 1º de janeiro de 2003) e de Luiz Inácio Lula da Silva (encerrado em 1º de janeiro de 2011), cujas gestões apresentavam visões econômicas distintas: a primeira pautada na perspectiva liberal e a segunda numa perspectiva social.

O PNE de 2014 a 2024 passou por quatro presidentes: Dilma Rousseff, com o primeiro mandato (2011-2014). No entanto, o segundo mandato da presidenta Dilma se estendeu até 2016, devido a um processo controverso de impeachment, ou golpe de 2016, como é o entendimento da esquerda brasileira, sobre a destituição da presidenta.

Na sequência do impeachment, assumiu Michel Temer (encerrado em 1º de janeiro de 2019), Jair Bolsonaro (encerrado em 1º de janeiro de 2023) e Luiz Inácio Lula da Silva (iniciado em 1º de janeiro de 2023). Durante esse período, o país passou por turbulências políticas significativas, que vão desde a destituição da presidente Dilma, em 2016, por meio de

um impeachment considerado pela historiografia como um golpe parlamentar, até a intensificação da polarização política, com seu ápice no governo de Jair Bolsonaro.

No caso do PNE de 2014, as correntes políticas que se sucederam ao longo desse decênio trouxeram visões antagônicas sobre a educação, que dificultaram o cumprimento das metas estabelecidas por fatores diversos.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), no decênio de 2001 a 2014, o PNE alcançou 150 das 284 metas estabelecidas, incluindo a expansão do acesso à educação, a melhoria da qualidade do ensino e a inclusão social (MEC, 2014). É importante ressaltar que o PNE é um plano decenal, com responsabilidades compartilhadas entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; portanto, cada esfera governamental deve trabalhar em conjunto para o alcance dessas metas.

5 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O AEE EM FORTALEZA

Este capítulo aborda a trajetória das políticas de Educação Especial e do AEE, no contexto temporal entre 2001 e 2024, em Fortaleza; o foco está nas iniciativas implementadas pelo PT durante a gestão de Luizianne Lins e nas estratégias adotadas pelo PDT nas administrações de Roberto Cláudio e Sarto, destacando-se as abordagens para a promoção da inclusão educacional na rede municipal, nesse período.

5.1 O Atendimento Educacional Especializado e os desafios da inclusão

Desde 1988, a Constituição Federal faz referência ao AEE, que tem sido amplamente abordado nos principais documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Especial (SEESP). Esses documentos são fundamentais para definir diretrizes e garantir a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, pois, a partir deles, assegura-se que esse atendimento ocorra de forma adequada e inclusiva no sistema educacional brasileiro. A legislação reforça a importância do AEE como um direito garantido, promovendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas específicas para os estudantes, ou seja, para as PcDs (Fernandes, 2013).

Conforme a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelece-se que:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (Brasil, 2001).

Vale destacar que o termo "pessoa com deficiência" substitui o termo "portador de deficiência". Segundo Sassaki (2002), as próprias PcD criticaram a antiga terminologia, pois ela promovia a ideia de que "portam" ou "carregam" a deficiência como se fosse um objeto do qual poderiam se livrar. Fernandes (2013) aponta que, após um debate mundial, foi aprovado o termo "pessoa com deficiência", que foi adotado na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pela ONU em 2007.

O Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu artigo primeiro, descreve:

Art. 1º - Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009, p. 26).

Embora essa definição esteja presente nos documentos nacionais e internacionais, ainda assim parte da sociedade desconhece o conceito e, principalmente, as informações mais básicas sobre as deficiências. Essa falta de conhecimento contribui para aumentar as barreiras, o estigma e o preconceito contra as PcDs. Diante dessa realidade, cabe à sociedade conhecer e seguir a legislação sobre os direitos básicos dessas pessoas, compreendendo, acima de tudo, que a deficiência é uma variante da condição humana. Por isso, a legislação brasileira, em diferentes documentos já citados, especifica de forma mais clara os diferentes tipos de deficiências.

Segundo a Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão (2015), de acordo com o Art. 2º, as deficiências podem ser classificadas como: física, mental, intelectual e sensorial. Dentro dessas categorias, encontram-se a deficiência intelectual, visual, auditiva ou surdez, a surdocegueira, a deficiência múltipla, a deficiência física e o transtorno do espectro autista.

Em virtude das demandas e especificidades de cada deficiência, há estratégias e adaptações que devem fornecer o suporte necessário para cada estudante que acessa a escola. Portanto, com as mudanças na legislação internacional e nacional, tornou-se necessário que a escola se reconfigurasse para uma nova perspectiva no atendimento aos estudantes PcDs em salas regulares.

Seguindo a trajetória de políticas para a educação especial inclusiva, ainda no governo Lula, em 2009, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, apresentadas no:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009).

Assim, partindo de uma nova organização, a escola regular começa a estruturar melhor a modalidade de ensino especial, oferecendo em todas as suas modalidades um serviço para assistir de forma mais organizada e planejada estudantes que são PcDs, no qual se disponibilizam recursos, materiais e, principalmente, um professor que organiza e está à frente da inclusão em cada escola.

Desse modo, a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, estabeleceu no Art. 2º que "o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem".

Posteriormente, o AEE é regulamentado pelo Decreto nº 7.611/11 que o consiste como serviço que abrange um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e estratégias pedagógicas organizadas de forma institucional e contínua. O decreto também define o ambiente de oferta desse serviço, que, no caso, é a Sala de Recursos Multifuncionais²⁵(SRM). Assim, conforme a Resolução CNE/CEB nº 4/09 de 02 de outubro de 2009, estabelece no Art. 5º:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009).

Assim, para atender na modalidade de Educação Especial, a rede municipal de Fortaleza oferece atendimento único para seus(suas) estudantes com deficiência em salas regulares, não havendo oferta de salas ou escolas especiais (DCRFor, 2024).

Atualmente, a rede de ensino conta com 306 Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), 402 professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) 715 Profissionais de Apoio Escolar (PAE) e 1.022 Assistentes de Inclusão Escolar (AIE) visando assegurar os serviços suportes necessários para a efetiva inclusão desses estudantes (DCRFor, 2024, p. 20).

²⁵São ambientes especializados dentro das escolas, equipados com materiais e tecnologias assistivas que visam atender às necessidades dos alunos de maneira personalizada (MEC, 2018).

Sob essa perspectiva, a promoção das ações pedagógicas e a consolidação do processo de aprendizagem dos estudantes da rede com deficiência, altas habilidades/superdotação, será potencializada por meio do AEE, serviço oferecido nas próprias escolas da rede. Esse atendimento está pautado na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que, conforme o Ministério da Educação (MEC, 2008):

O Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (DCRFor, 2024, p. 46).

Com base nas suas especificidades, pode-se afirmar que o AEE ocupa uma posição central nas articulações que envolvem a educação inclusiva dentro das escolas. Nesse contexto, além do atendimento individualizado e/ou em grupo de estudantes, que são públicos do AEE, cabe ao professor que está à frente da SRM observar atentamente as dinâmicas e as dificuldades que envolvem a docência com estudantes PcD, que, dentro desse universo, inclui estudantes com TEA. Esse profissional deve fornecer possibilidades e recursos pedagógicos adaptados, que visam à maximização da aprendizagem.

Assim, cabe ao professor do AEE realizar intervenções contínuas e estratégicas para promover a inclusão desse público no cotidiano escolar, mediando conflitos e promovendo a sensibilização sobre as especificidades e comorbidades dos estudantes que fazem parte do público do AEE. Além disso, implementa intervenções pedagógicas adequadas à rotina desses educandos nas escolas, inclusive nas de Tempo Integral. Essas ações devem ser cuidadosamente planejadas, levando em consideração os recursos pedagógicos necessários, as adaptações individuais e a inclusão do público do AEE, com seus professores e pares, dentro da dinâmica das Escolas de Tempo Integral (ETIs).

O contexto do atendimento do AEE em escolas de tempo integral se adequa aos Mapas Curriculares²⁶ que compreendem os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular e da Parte Diversificada/Atividades Complementares²⁷ (DCRFor 2014).

²⁶A elaboração do mapa curricular atende ao desenvolvimento da proposta da Educação Integral na Escola de Tempo Integral, pautada e seus eixos, formativos, tendo como centralidade a criança, o adolescente e o jovem na construção de seus projetos de vida (DCRFor, 2014, p. 115).

²⁷A parte Diversificada do currículo apresenta inovações desafiadoras, pois traz no seu conteúdo possibilidade de uso de diferentes metodologias e possui componentes curriculares inserido na Parte Diversificada e nas Atividades Complementares (DCRFor, 2014, p. 114).

Portanto, o AEE em escolas de tempo integral privilegia o atendimento dos estudantes que são do público dessa modalidade de ensino, nos horários que coincidem com as disciplinas Diversificadas, a fim de preservar a participação desses estudantes durante as aulas que contemplam os componentes curriculares da Base Nacional Comum (BNC)²⁸.

Dessa forma, o professor do AEE organiza horários para o atendimento dos estudantes, conforme a disponibilidade das disciplinas Diversificadas/Atividade complementares.

O AEE é realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), espaços físicos equipados de mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento de acordo com a necessidade educacional de cada estudante (Fortaleza, 2024, p. 116).

É importante ressaltar que essa organização se refere ao atendimento na SRM, portanto, quando o professor do AEE planeja atender o estudante dentro da sala regular, ele pode fazê-lo nos horários das disciplinas que são contempladas pela Base Comum Curricular. Diante disso, o atendimento pode ocorrer tanto na SRM como nas salas de aula regular, assim como nos demais espaços da escola, como na quadra de esporte, no momento da Educação Física, na biblioteca, nos laboratórios e outros espaços, dependendo da necessidade e da natureza do atendimento, conforme o planejamento do professor do AEE.

A Resolução nº 04 de 2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, define as principais responsabilidades do profissional que atua nessa área, visando garantir um atendimento adequado às necessidades dos estudantes com deficiência, superdotação/altas habilidades.

Assim, as principais atribuições do professor do AEE consistem em:

- I. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II. Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

²⁸A BNC é constituída pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física, Arte, Matemática, Ciências, História, Geografia e Religião (DCRFor, 2014, p. 114).

- VI. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII. Ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009).

Quando se fala nas articulações promovidas pelo AEE, deve-se compreender o processo como um entrelaçamento dinâmico que se inicia com o olhar atento do professor do AEE na SRM. Esse olhar direcionado visa planejar e implementar ações que envolvem diferentes atores da comunidade escolar: estudantes, professores, gestores, funcionários e familiares do aluno atendido pelo AEE.

O foco nas mediações, na busca por soluções, adequações e encaminhamentos, forma um tecido de ações que representa a projeção de uma inclusão cada vez mais próxima do ideal, onde o acesso e a participação ativa de todos os estudantes no ambiente escolar se tornam realidade. Assim, sobre o funcionamento do AEE e da SRM, é importante ressaltar que:

Cada sala deverá ter, no mínimo, um professor responsável pelo desenvolvimento das atividades próprias do AEE. Essas atividades são de caráter eminentemente pedagógico, diferenciando-se do trabalho do professor da sala de aula devendo o professor propor situações que contribuam para a aprendizagem de conceitos e ações vivenciais que possibilitem a esse aluno organizar seus pensamentos fundamentando seu atendimento em situações-problema, exigindo do aluno o uso do raciocínio para sua resolução. Além disso, compete ao professor do AEE produzir materiais didáticos e pedagógicos, utilizados como ferramentas de interação escolar social ajudando o aluno a atuar no ambiente da escola e fora dela (Gomes, *et al.* 2016, p. 23).

A complexidade do atendimento educacional especializado nas escolas, inclusive as de tempo integral, demanda uma gama de ações desenvolvidas por etapas e é estruturado com base na elaboração de um estudo de caso²⁹, no qual ocorre: a apresentação do caso, o esclarecimento do caso, identificação de barreiras, identificação de recursos e estratégias e completa com a elaboração do plano de atendimento educacional especializado.

Nessa perspectiva, o professor direciona seu olhar para cada estudante, por meio do estudo de caso como sustentáculo para as ações que desenvolve junto a ele e ao contexto escolar. Ações estas que se entrelaçam ao importante papel de definir o tipo de atendimento e a rede de parceiros que possam contribuir para a otimização do trabalho realizado e, por consequência, para o desenvolvimento do estudante (Gomes, *et al.*, 2016, p. 83).

²⁹A organização do AEE orienta-se pelo estudo de caso, que deve ser realizado pelo professor do AEE, cuja meta principal é a identificação das necessidades específicas de cada aluno visando o desenvolvimento do Plano para o Atendimento Educacional Especializado (Gomes *et al.*, 2016, p. 83).

A aproximação do caso ocorre a partir das informações que o professor do AEE tem acerca do estudante³⁰ matriculado na escola. Isso ocorre na conferência de documentos que constam na pasta escolar do estudante, podendo ser laudos médicos, pareceres, relatórios de terapias ou pedagógicos e outros.

A etapa do esclarecimento do caso ocorre quando o professor levanta informações com a família por meio de uma entrevista, ou consultando documentos que constam na pasta para se apropriar do estudante em suas necessidades, dificuldades, potencialidades diante da dinâmica escolar, incluindo possíveis problemas que o educando possa estar vivenciando em casa ou na escola. Ainda nessa etapa deve-se observar o estudante nos múltiplos espaços do ambiente escolar: SRM, sala regular e nos demais ambientes da escola, como também realizar atividades avaliativas que permitirão ao professor do AEE formular hipóteses. (Figueredo; Lanuti, 2024).

Na sequência, é feita a identificação de barreiras, na qual é atribuído o tipo de barreira que está impedindo a participação do estudante, considerando suas especificidades. Nessa etapa são identificados os tipos de barreiras e onde acontecem: se de acessibilidade, se acontecem na sala regular, com o professor ou com o material didático, ou barreiras geradas pela própria família do estudante. É importante ressaltar que é nesse momento que o professor do AEE, com base nas informações que dispõe, identifica as potencialidades e habilidades dos estudantes (Figueredo; Lanuti, 2024).

Conforme aponta Figueredo e Lanuti (2024), o passo seguinte é identificar os recursos humanos e materiais que esse estudante vai necessitar e pensar nas estratégias para eliminar as barreiras localizadas em seu processo de aprendizagem, socialização e bem-estar no ambiente escolar. Por fim, é elaborado o plano do AEE, no qual deve constar os objetivos que se deseja alcançar, com base nas potencialidades desse estudante e na eliminação das barreiras identificadas.

Ao longo de todo esse trabalho o professor do AEE entra em contato com diversos atores que atuam na escola: gestores, professores da sala regular, assistente de inclusão escolar, profissional de apoio escolar, funcionários e os outros estudantes que convivem com o educando atendido pelo AEE. Do mesmo modo, quando é possível, o professor do AEE busca estabelecer contatos extra escola, com a família/responsáveis e com outros profissionais que

³⁰Destaca-se que o público do AEE abrange estudantes com deficiência, inclusive com TEA, altas habilidades/superdotação que estudam em salas regulares nas escolas comuns, em todos os níveis da rede municipal de Fortaleza.

possam atender ou atuar com esses estudantes, como terapeutas e profissionais de saúde, por meio de envio e trocas de relatórios dos atendimentos.

O contato constante com esses diferentes atores que participam da vida do educando atendido permite que o professor do AEE tenha em seu campo de visão uma gama de informações que permite a elaboração de estratégias, mediações, resolução de conflitos e adequação de ambientes/materiais e medidas como a flexibilização do tempo, da rotina e até das atividades propostas para o estudante.

Além disso, as informações de cada estudante podem transitar entre os principais atores que atuam no processo de escolarização do educando, por meio da interlocução do professor do AEE. Nesse caso, o fluxo de informações vai garantir o intercâmbio e conhecimento sobre as especificidades do educando com os demais professores especialistas, que atuam por área, gestores, demais profissionais que auxiliam o estudante dentro e fora da escola.

É ainda estruturado de forma a viabilizar ações do “AEE PARA” o estudante, quando o professor do AEE atua especificamente na articulação com outros parceiros do caso, orienta os demais educadores, colegas de sala, família, realiza a oferta pontual de algum recurso e/ou estratégia que o estudante necessite no contexto da escola, como, por exemplo, a disponibilização de uma mesa adaptada, sem caracterizar demanda para ingresso no atendimento sistemático no contraturno (Gomes, *et al.*, 2016, p. 83).

Outro aspecto relevante do AEE é o assessoramento às famílias dos educandos atendidos. Dessa forma, há um constante suporte, por parte do professor do AEE, às famílias assistidas. Esse suporte pode ser desde encaminhamentos para os profissionais de saúde avaliarem a criança ou adolescente que está em investigação sobre algum transtorno ou deficiência, até referências sobre locais de atendimento para terapias ou serviços especializados e orientações básicas para organizar a rotina do educando.

Por fim, e não menos importante, a participação do professor do AEE para acolher e direcionar os pais para as ações educativas positivas repassadas individualmente ou em reuniões temáticas e escolares. Assim, conforme a parceria família-escola se estabelece, é possível que o professor contribua ampliando o grau de informações dos pais acerca das especificidades de seu filho.

Neste sentido, o professor do AEE pode ser um agente que divulga informações relevantes, sugerindo livros, sites, documentários, filmes e outros materiais pertinentes ao esclarecimento sobre diferentes temas ligados à deficiência, cuidados, direitos, educação especial e que podem ser acessados pelas famílias. Portanto, o trabalho e a atuação do AEE são

extensos, complexos e desafiadores, necessitando da coparticipação de diferentes atores nesse processo. E por isso esse processo exige colaboração, empatia e comprometimento de todos os envolvidos para que a inclusão seja mais do que um princípio legal, mas uma prática vivenciada no cotidiano das escolas.

Como foi apresentado no capítulo 3, cada espectro possui especificidades e podem estar associados a comorbidades³¹ que demandam um nível de suporte específico para os déficits apresentados pela criança ou adolescente. Assim, crianças ou adolescentes com maior comprometimento nas habilidades de comunicação social e verbal, déficits nas funções executivas e inflexibilidade de comportamento, necessitam de suporte mais individualizado e direcionado.

Desse modo, o AEE torna-se imprescindível para os estudantes que participam da rotina diferenciada de uma escola de tempo integral, haja vista que esse ambiente apresenta desafios mais complexos. Em suma, a própria configuração dessas escolas é distinta e, por isso, apresenta uma rotina que envolve atividades diversificadas, múltiplos espaços que são acessados pelos estudantes ao longo do dia, a troca de salas durante as disciplinas eletivas³², a trocas de pares quando se forma a turma da disciplina eletiva, a extensão do horário que incorpora o almoço e três intervalos, promovendo intenso fluxo e ruídos que nem sempre são suportáveis para crianças ou adolescentes com TEA que apresentam desconforto sensorial.

Um outro aspecto importante para se pontuar é que o processo de avaliação pedagógica dos educandos que são apontados para investigação ou suspeita de atraso no desenvolvimento, deficiência ou transtornos também pode ser conduzido pelo professor do AEE nos casos em que os docentes da escola ou a própria família encaminha uma queixa sobre o processo de desenvolvimento da aprendizagem do educando.

Quando essa queixa é encaminhada, o professor do AEE inicia uma avaliação que pode incluir aplicação de instrumentais, observação do estudante nos diferentes espaços e rotina da escola, entrevista com a família e com os professores que atuam com o estudante em processo de avaliação, leitura de relatórios pedagógicos das séries anteriores e observação do estudante e suas interações com os jogos pedagógicos, com a leitura, escrita, oralidade, lógica matemática, motricidade ampla e fina e aspectos globais do seu desenvolvimento.

³¹Comorbidade é uma palavra usada para descrever a existência de mais de uma doença ou condição manifesta no organismo ao mesmo tempo. Também recebe o nome de “condições coexistentes ou multimorbidades”.

³²Definem-se como disciplinas eletivas as disciplinas de livre escolha do(a) estudante, respeitando-se sus reais necessidades e interesses (Brasil, 2000).

O caráter diagnóstico da avaliação qualifica o contexto, características e nível em que se encontra o estudante em qualquer momento do seu percurso, a fim de subsidiar algumas sequências de trabalho e estratégias de ação adaptadas às suas necessidades, pré-requisitos e interesses. Os resultados obtidos nos momentos de diagnóstico nortearão o desenvolvimento do ensino, nas diversas áreas componentes da proposta pedagógica da escola (Fortaleza, 2013a, p. 1).

É necessário destacar que não há uma padronização para a duração da avaliação pedagógica, pois se trata de um processo singular, que se desenvolve conforme a pessoa estudante responde às intervenções realizadas pela pessoa responsável pela avaliação. Assim, quando houver a conclusão das observações e intervenções acerca da condição pedagógica da pessoa atendida, será produzido um relatório a ser compartilhado com o corpo docente e com os responsáveis.

O Relatório descritivo do desempenho do estudante informará os aspectos em que ele já progrediu e apontará os encaminhamentos para as futuras aprendizagens. [...] Para efeito de organização e acompanhamento da vida escolar do estudante, a secretaria da escola obriga-se a guardar uma cópia do relatório de cada aluno como documento que referenda sua trajetória escolar. Esse relatório também será utilizado nas reuniões de acompanhamento com a família (Fortaleza, 2013a, p. 3).

O documento “Orientações específicas para elaboração do relatório descritivo sobre o aluno atendido na Sala de Recursos Multifuncional”³³, elaborado pela Célula de Educação Especial em 2013, trazia orientações importantes, antes de qualquer intervenção pedagógica. Assim, de acordo com esse documento, a pessoa responsável pelo AEE deveria realizar uma análise cuidadosa sobre a pessoa estudante, com o objetivo de compreender suas habilidades e potencialidades atuais nas seguintes áreas: linguagem, motricidade ampla e fina, afetividade, cognição, mecanismos de aprendizagem, inclusive os relacionados ao desempenho escolar (Gomes; Corrêa, 2013).

Cinco anos depois, o município de Fortaleza instituiu, por meio da Lei Ordinária nº 10.559, de 24 de fevereiro de 2017, diretrizes voltadas à implementação de uma política municipal de proteção dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Posteriormente, essa legislação foi alterada pela Lei Ordinária nº 11.116, de 28 de maio de 2021, que ampliou seu escopo ao incluir dispositivos relacionados ao acesso das pessoas com TEA às necessidades humanas básicas, bem como à realização de um censo específico, com o

³³As orientações presentes nesse documento foram retiradas do texto elaborado por Gomes e Corrêa (2013) O Passo a Passo do Estudo de Caso para pessoas com Deficiência Intelectual. Texto elaborado para a disciplina AEE e Deficiência Intelectual do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal do Ceará. UFC / SECADI / UAB / MEC. 2013.

objetivo de qualificar e aprofundar o conhecimento sobre o perfil dessa população no município.

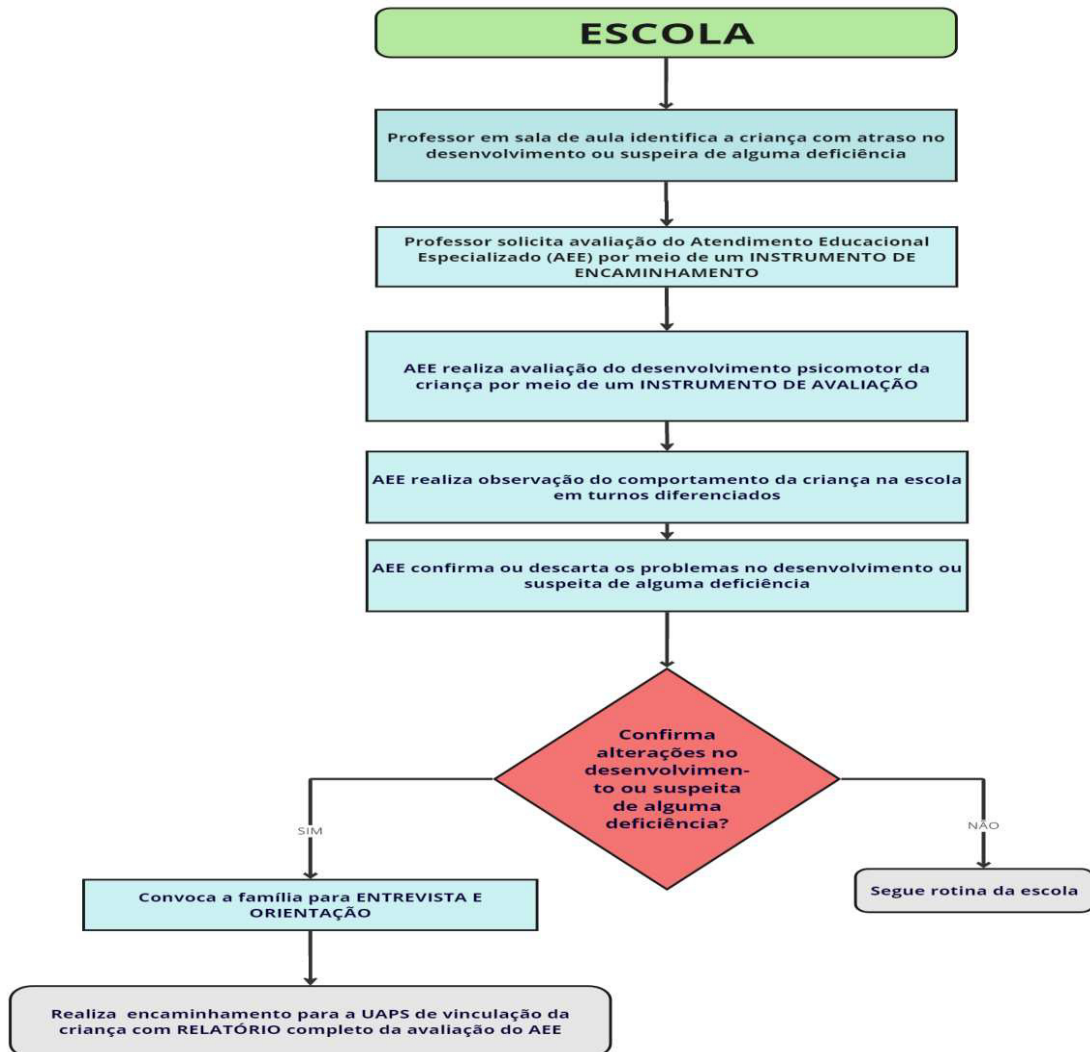
Com o objetivo de qualificar o atendimento a essa população, o Ministério da Saúde instituiu, por meio da Portaria GM/MS nº 1.526, de 11 de outubro de 2023, os Núcleos de Atenção à Criança e ao Adolescente com TEA. Esses núcleos configuram-se como serviços ambulatoriais especializados em reabilitação e habilitação, responsáveis pela avaliação, diagnóstico e acompanhamento multiprofissional de crianças e adolescentes com TEA.

Diante das atualizações legais nas esferas federal e municipal, bem como do crescente número de matrículas de pessoas com TEA, a Rede Municipal de Saúde implantou uma Linha de Cuidado voltada à saúde dessa população. Em Fortaleza, essa iniciativa foi implantada pela Secretaria Municipal da Saúde, reforçando a rede de atenção especializada. De acordo com a Nota Técnica nº 05/2024:

A Secretaria Municipal da Saúde de Fortaleza buscando a instersetorialidade das ações, construiu de forma compartilhada a padronização dos encaminhamentos no serviço de saúde, com a porta de entrada a Atenção Primária à Saúde. A escola, ao identificar o aluno com alteração de comportamento/neurodesenvolvimento psicomotor ou suspeita de alguma deficiência, aplicará o Protocolo estabelecido pela escola, e se necessário encaminhará o aluno para a Unidade de Atenção Primária à Saúde (UAPS) com relatório elaborado pelo AEE, sendo esse aluno priorizado para o atendimento na UAPS de vinculação (Fortaleza, 2024).

De acordo com a Nota Técnica nº 05/2024, as escolas da rede municipal de Fortaleza, poderão identificar possíveis atrasos no desenvolvimento infantil e encaminhar a criança para a Unidade de Atenção Primária à Saúde (UAPS), sem a necessidade de mencionar um diagnóstico clínico. Esse encaminhamento deve ser realizado com base na aplicação do instrumento padrão de avaliação e encaminhamento conduzido pela equipe do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como está descrito no fluxograma a seguir:

Figura 2 - Fluxo de encaminhamento da escola para as UAPS



Fonte: Nota Técnica 05/2024

Portanto, se ao final da avaliação pedagógica realizada pela pessoa responsável pelo AEE for observada, durante o processo avaliativo, alguma alteração, comportamento relacionado ao neurodesenvolvimento psicomotor ou suspeita de deficiência, será aplicado o protocolo estabelecido pela escola e, se necessário, será realizado o encaminhamento da pessoa estudante para a Unidade de Atenção Primária à Saúde (UAPS), com relatório elaborado pelo AEE, sendo essa pessoa priorizada para atendimento na UAPS de referência.

5.2 Trajetória das políticas para educação especial em Fortaleza: recorte temporal de 2001 a 2024

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental nas políticas públicas brasileiras, refletindo um compromisso com a garantia do direito à educação para todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sociais ou intelectuais. Em Fortaleza, a trajetória das políticas de educação inclusiva entre 2001 e 2024 revela avanços significativos, mas também desafios persistentes que merecem uma análise cuidadosa.

A partir de 2001, o Brasil começou a implementar uma série de legislações que favoreceram a inclusão. A promulgação da LDB/1996 e, posteriormente, da PNEE na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, foram marcos fundamentais que orientaram as políticas em Fortaleza. Essas diretrizes enfatizaram a necessidade de integrar pessoas com deficiência nas escolas regulares, promoveram a formação de profissionais e a adaptação das estruturas escolares (Brasil, 2001).

Ao longo dos diferentes governos municipais de Fortaleza, as políticas públicas para a educação inclusiva passaram por diversas abordagens. Assim, cada governo deixou sua marca na pauta da educação especial inclusiva, seja por meio de proposições ou de inações. É importante considerar, nesta análise temporal, as correntes políticas que estiveram à frente da gestão municipal de Fortaleza em diferentes épocas, as quais influenciaram, em maior ou menor grau, a pauta da educação especial inclusiva, pois a implantação ou não de programas reflete escolhas de cada governo.

Desde 1988, quando foi promulgada a nova Constituição, Fortaleza elegeu chefes do Executivo de diferentes lideranças políticas: Ciro Gomes – Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB); Juraci Magalhães e Antônio Cambraia – Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB); Luizianne Lins – Partido dos Trabalhadores (PT); e Roberto Cláudio e José Sarto – Partido Democrático Trabalhista (PDT).

Portanto, as políticas públicas promovidas ao longo desses 36 anos foram frutos das concepções políticas dos partidos governistas: da direita (PMDB e PSDB), do centro-esquerda (PDT) e da esquerda (PT), apresentando contribuições alinhadas aos ideais conservadores e liberais nas gestões do PMDB e PSDB e, nas gestões do PDT e PT, aos ideais sociais-democráticos (Anuário do Ceará, 2024-2025).

No ano de 1992, a Secretaria de Educação e Cultura do Município de Fortaleza criou o Serviço de Educação Especial na estrutura organizacional do Departamento Curricular – DDC. Naquele ano, uma equipe de profissionais realizava um trabalho de orientação às escolas em relação aos encaminhamentos dos estudantes com deficiências para as instituições especiais conveniadas (Fortaleza, 2013, p. 89).

Em 1993, o município de Fortaleza implantou um programa de atendimento a estudantes com histórico de multirrepetência, fundamentado na proposta da SEESP/MEC. Esse programa consistiu na criação de cinco Salas de Apoio Pedagógico (SAPs), destinadas a estudantes com deficiência e dificuldades de aprendizagem matriculados nas escolas públicas municipais.

O objetivo das SAPs era oferecer suporte pedagógico especializado a estudantes com dificuldades de aprendizagem, bem como atendimento a estudantes com deficiência, permitindo que tivessem, ainda que em número reduzido, acesso à escolarização na sala de aula comum. Para viabilizar esse projeto, a Secretaria de Educação e Cultura do Município investiu na formação continuada do corpo docente, com base nos conhecimentos teórico-práticos da psicogênese da leitura e da escrita, tendo como perspectiva o desenvolvimento contínuo, afetivo e psicomotor das pessoas atendidas (Fortaleza, 2013).

Nesse contexto, a atenção voltada a esse público garantiu o direito ao atendimento por profissionais especializados em salas comuns e proporcionou que estudantes com deficiência pudessem interagir com os demais estudantes atendidos nesses espaços.

A partir de 1994, após a publicação do documento da PNEE, Fortaleza ampliou os debates sobre o atendimento a estudantes com deficiência na escola regular, o que abriu caminho para uma nova fase. Nesse mesmo período, iniciou-se a orientação sobre o processo de integração nas escolas regulares, o que originou uma nova concepção de atendimento educacional para esse público. Essa fase possibilitou a expansão das SAPs, que promoveram o atendimento de estudantes com deficiência com uma perspectiva de inclusão escolar. Assim, após amplas discussões sobre o movimento de inclusão, o sistema de ensino municipal passou a matricular um maior número de estudantes com deficiência, porém sem o preparo adequado para acolher suas especificidades nas escolas da rede (Fortaleza, 2013).

Observa-se que, nesse período, a preocupação em abrir vagas para estudantes com deficiência não foi acompanhada de uma preparação adequada das escolas para recebê-los. Ações de grande impacto, como a formação intensiva de profissionais para a atuação na educação especial inclusiva, a adequação dos espaços escolares e a aquisição de materiais

específicos para suporte pedagógico, seriam implementadas apenas a médio e longo prazo na rede, em futuras gestões.

5.2.1 As políticas públicas do PT para atender a educação especial e inclusiva na gestão

Luizianne Lins

A partir dos anos 2000, as gestões do município de Fortaleza concentraram-se na ampliação do acesso à educação, com a construção de novas escolas e a formação inicial de profissionais da educação. Em 2005, no governo de Luizianne Lins (2005–2012), eleita pelo PT, o foco voltou-se para a formação continuada de educadores, com o objetivo de incorporar práticas pedagógicas adaptadas para atender às demandas de todos os estudantes.

Nesse mesmo período, Fortaleza avançou na adaptação das estruturas físicas escolares, a fim de torná-las mais acessíveis (Fortaleza, 2010). Em 2005, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, em parceria com a Secretaria de Educação de Fortaleza, selecionou três escolas-piloto para a implementação do Projeto Educar para a Diversidade, desenvolvido pelo MERCOSUL entre 2000 e 2006. Esse projeto tinha como objetivo “disseminar a política da inclusão em 20 municípios de abrangência e fomentou discussões e ações em torno do processo inclusivo” (Fortaleza, 2013, p. 90), e Fortaleza foi escolhida como um desses 20 municípios.

Após aprofundamento teórico, foram organizados encontros com técnicos da SEDUC, SEDAS E SER e escolas-piloto contempladas pelo projeto com a finalidade de orientar e apresentar referido projeto, bem como orientar oficinas pedagógicas que seriam realizadas nas escolas escolhidas: EMEIF Sobreira de Amorim – SER III, EMEIF Belarmina Campos – SER II e EMEIF³⁴ Anísio Teixeira, - SER VI. Essas ações permitiram a estruturação prévia das oficinas pedagógicas para o desenvolvimento do projeto em 2006 (Fortaleza, 2013, p. 90).

É importante destacar que as escolas-piloto escolhidas para a implantação desse projeto tinham como objetivo desenvolver processos e materiais de formação que atendessem à diversidade nas escolas regulares da rede. Para isso, “as escolas indicadas para esse projeto receberam material de formação disponibilizado pela SEESP/MEC e contaram com o apoio técnico dos profissionais responsáveis por sua operacionalização” (Fortaleza, 2013, p. 90).

³⁴Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Em 2006, a SME propôs a criação de um calendário específico para a matrícula de estudantes com deficiência, que visava organizar e facilitar o processo de inclusão nas instituições de ensino da rede.

Essa nova formatação das matrículas gerou uma demanda significativa de estudantes com deficiência nas escolas municipais de Fortaleza, “[...] provocando ações de reorganização da rede com o propósito de adequar os prédios escolares e ainda oferecer atendimento pedagógico de acordo com as necessidades dos estudantes [...] e ações de formação dos professores das SAPs e salas comuns [...]” (Fortaleza, 2013, p. 90-91).

A partir de 2007, iniciou-se a transição das antigas SAPs para a implantação da política das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), conforme descrito nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Ensino de Fortaleza.

Desde 2007, o Município de Fortaleza realiza estudos e a formação em atendimento educacional especializado – AEE, com o objetivo de fortalecer a prática docente dos professores das SAPs. Essas ações visam atender as exigências quanto à formação específica do (a) professor(a) da educação especial, sendo estas expressas a Política Educacional de Educação Especial – PNEE (2008) numa perspectiva de educação inclusiva (Fortaleza, 2013, p. 91).

É importante ressaltar que esse processo de mudança organizacional, ocorrido durante o período em que o PT esteve à frente da prefeitura de Fortaleza, estabeleceu uma base sólida para outras políticas de educação especial inclusiva que ainda estavam por vir, como a implantação do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs).

Assim, quando o AEE é implementado nas escolas da rede municipal, ocorre também uma ruptura com a perspectiva de segregação e integração que prevalecia até então. Para superar as antigas concepções, foi criado um modelo que possibilita o atendimento de estudantes com deficiência tanto em salas regulares quanto em salas preparadas para o AEE. Desse modo, a proposta inclusiva do AEE surge com a finalidade de:

Ser um serviço da Educação Especial que identifica, elabora recursos pedagógicos de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 16).

Outra ação relevante, ainda em 2007, foi a implantação do primeiro curso de aperfeiçoamento realizado em parceria com o MEC, SEESP e UFC, voltado para os docentes

de escolas públicas municipais em diferentes estados brasileiros. Na ocasião, Fortaleza destacou-se como um dos municípios-polo e certificou 17 professores das SAPs (Fortaleza, 2013).

Posteriormente, outras ações foram implantadas com a mesma finalidade de proporcionar formações voltadas para o aperfeiçoamento dos professores da educação especial da rede municipal de Fortaleza, com foco nos conhecimentos teóricos e práticos do AEE. Em 2008, a SME ofereceu uma formação destinada a 68 professores. É interessante destacar que essa formação foi conduzida por docentes articuladores da própria rede, que haviam participado do curso promovido pelo MEC, SEESP e UFC (Fortaleza, 2013).

Ainda em 2008, seis professores da rede municipal de Fortaleza foram selecionados para um curso de aperfeiçoamento promovido pelo MEC e SEESP/UFC, para dar continuidade à política de Formação Nacional para Professores em Atendimento Educacional Especializado. Dois anos mais tarde, em 2010, mais uma ação foi realizada para a formação dos docentes da rede. Desta vez, o curso de aperfeiçoamento promovido pelo MEC/SEESP/UFC foi elevado ao nível de especialização, que contou com a adesão de 125 professores que atuavam nas Salas de Recursos Multifuncionais de Fortaleza (Fortaleza, 2013).

5.2.2 As políticas públicas do PDT para educação especial e inclusiva na gestão Roberto Cláudio

Em 2013, com a chegada da gestão de Roberto Cláudio (2013–2020), eleito pelo PDT em coligação com o PT, os programas para a educação especial inclusiva tiveram continuidade, alicerçados principalmente nos documentos nacionais que tratam da Educação Especial, como a Lei nº 13.005/2014 – PNE, a Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e o Decreto nº 10.502/2020 – PNEE.

Também durante essa gestão foi implantado o PMF (2015–2025) – PMEF, que apresenta diagnósticos, diretrizes, objetivos, metas e estratégias a serem alcançadas ao longo de 10 anos.

O Plano Municipal de Educação (PME) de Fortaleza, que prevê o desenvolvimento de uma política educacional comprometida com a escola municipal de qualidade. Fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, tem a missão de completar o processo de planejamento, cujo marco inicial é o Plano Nacional de Educação (PNE). Nessa perspectiva, cumpre a diretriz da organização federativa do

Estado brasileiro, com a elaboração e o alinhamento dos planos decenais de educação dos estados e municípios (Fortaleza, 2015, p. 5).

Para a educação especial inclusiva de Fortaleza, o PMEFe estabeleceu uma meta que engloba o acesso ao AEE na rede municipal, a criação de um sistema educacional inclusivo e a oferta de serviços especializados dentro das escolas, por meio das SRMs ou por convênios para o atendimento de estudantes do público do AEE. Para atingir essa meta, foram definidas 22 estratégias, que especificaram as ações a serem implementadas durante a vigência desse documento.

Assim, com a elaboração do PMEFe de 2015, fica evidenciado que a Educação Especial Inclusiva possui uma pauta a ser considerada e cumprida, para possibilitar a implementação de novos programas e ações a fim de preparar escolas e docentes para o trabalho inclusivo. Dessa forma, o PMEFe de 2015 apresenta como Meta 1:

Universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais ou serviços especializados, públicos ou conveniados para os estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação (PMEFe, 2015, p. 52- 53).

Para implantar essa meta, foram criadas 21 estratégias que visavam à implementação de políticas públicas voltadas para a educação especial e para o atendimento do AEE. De acordo com o Diário Oficial do Município (2024), entre as principais estratégias estão:

- Implantar programas para subsidiar as unidades escolares da rede pública com o fornecimento de equipamentos, recursos pedagógicos, adaptações estruturais e equipes interdisciplinares que viabilizem a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial.
- Ampliar o número de salas de recursos multifuncionais e contratar profissionais especializados para garantir o AEE nas escolas públicas.
- Criar o cargo de profissional de apoio/acompanhante e assegurar a quantidade necessária desses profissionais para atividades como locomoção, higiene e alimentação, conforme a Nota Técnica nº 19/2010 (SEESP/MEC), no âmbito das Práticas Educativas para uma Vida Independente (PEVI), para prestar auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades de forma independente.
- Promover, acompanhar e avaliar ações intersetoriais que aproximem as Secretarias da Educação, Cultura, Saúde, Trabalho, Direitos Humanos e Cidadania e Assistência

Social, visando superar preconceitos, discriminação e barreiras que impedem a inclusão dos estudantes da Educação Especial.

- Incentivar e articular junto às Instituições de Ensino Superior públicas e privadas a criação ou ampliação de cursos de formação em nível de pós-graduação em Educação Especial para os profissionais da educação de Fortaleza.
- Ampliar convênios com centros de atendimento especializado para o atendimento de estudantes da Educação Especial.
- Garantir formação continuada com ênfase na educação inclusiva para os profissionais da educação.
- Estabelecer parcerias regulares com a Secretaria Municipal de Saúde para diagnóstico e emissão de laudos, quando necessário, para os estudantes público da educação especial.

Esse documento, além de definir metas e estratégias para essa modalidade de educação, também apresenta um panorama das ações educativas entre os anos de 2010 e 2014, isto é, no período de transição entre o governo de Luizianne Lins (PT) e o início da gestão de Roberto Cláudio (PDT). As referidas ações voltadas para o AEE são descritas nos quadros a seguir:

Quadro 4 – Quantidade de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) por Distrito de Educação de 2014, em Fortaleza/Ceará

DISTRITO	SEM (MEC)	SEM (PMF)	TOTAL
DE 1	07	16	23
DE 2	11	10	21
DE 3	11	09	20
DE 4	11	17	28
DE 5	06	13	19
DE 6	07	11	18
TOTAL	53	76	129

Fonte: SME/ Célula de Educação Especial (2014).

Quadro 5 – Matrícula dos(as) estudantes da Educação Especial na Educação Básica, em Fortaleza/Ceará - Rede Municipal

ANO	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	EJA	TOTAL
2010	176	1.167	-	233	2.076
2011	176	1.873	-	278	2.325
2012	128	1.817	-	292	2.237
2013	147	1.966	-	295	2.408
2014	201	2.304	-	314	2.819
2015	263	3.005	-	306	3.574

Fonte: INEP/ Censo Escolar (2010 a 2014).

Ao comparar as matrículas dos estudantes na educação especial na rede municipal de Fortaleza, entre os anos de 2010 e 2015, percebe-se um acréscimo progressivo, que chegou ao final de 2015 com um aumento de 72,25%. Portanto, como se pode notar, o crescimento das matrículas na rede municipal de Fortaleza para essa modalidade, nesse período, acompanha uma tendência nacional, decorrente da universalização da educação especial inclusiva no Brasil (Fortaleza, 2015).

5.2.3 As políticas públicas do PDT para educação especial e inclusiva na gestão Sarto

Em 2020, após uma longa parceria, ocorreu uma ruptura política entre a coligação do PDT e o PT no cenário local. Entretanto, mesmo sem o apoio do PT, o candidato do PDT, José Sarto, venceu as eleições e manteve a Secretaria de Educação, Dalila Saldanha, que deu continuidade às políticas educacionais que estavam em andamento desde a gestão de Roberto Cláudio.

Assim, no governo de José Sarto, as políticas de inclusão continuaram a se expandir, com foco, agora, na ampliação do acesso à tecnologia assistiva e na promoção de uma educação que respeitasse as diferenças individuais dos estudantes, especialmente as pessoas com deficiência (PcD), descritas no quadro a seguir:

Quadro 6 – Público do AEE: quantitativo

TIPO DE DEFICIÊNCIA, TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA OU ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO	QUANTITATIVO DE ESTUDANTES NA REDE MUNICIPAL EM 2022
Cegueira	21
Baixa Visão	93
Surdez	63
Deficiência Auditiva	113
Surdocegueira	00
Deficiência Física	731
Deficiência Intelectual	4.039
Deficiência Múltipla	112
Transtorno do Espectro Autista	11.296
Altas Habilidades/Superdotação	07

Fonte: INEP (2022).

Diante dessa demanda, a rede municipal estruturou uma organização própria, com o objetivo de atender às necessidades emergentes.

Para atender a demanda da Educação Especial, a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação (SME) dispõe de uma Coordenadoria de Diversidade e Inclusão (CODIN), que coordena as Células de Educação e Inclusiva presentes na Secretaria e nos seis Distritos de Educação. Essa Coordenadoria é responsável por coordenar a formação e a implementação das políticas educacionais relacionadas à educação inclusiva, promovendo e apoiando programas e ações de valorização e respeito à diversidade, visando o fortalecimento e a consolidação da escola como espaço de inclusão e formação para o pleno exercício da cidadania, de forma a garantir o direito ao acesso, permanência e aprendizagem (DCRFor, 2024, p. 20).

Com a abertura e garantia do direito das crianças e jovens com deficiência de se matricularem em escolas regulares, houve um aumento significativo de matrículas na rede municipal de Fortaleza nos últimos anos. No entanto, essa nova realidade merece uma análise mais aprofundada, visto que o aumento das matrículas de crianças e jovens com deficiência na rede pública de Fortaleza traz uma série de indagações que merecem ser investigadas. O público que acessa a rede possui o mesmo perfil socioeconômico? Há um acréscimo de estudantes provenientes da rede particular? Qual é o perfil socioeconômico dos alunos da rede em suas diferentes regionais?

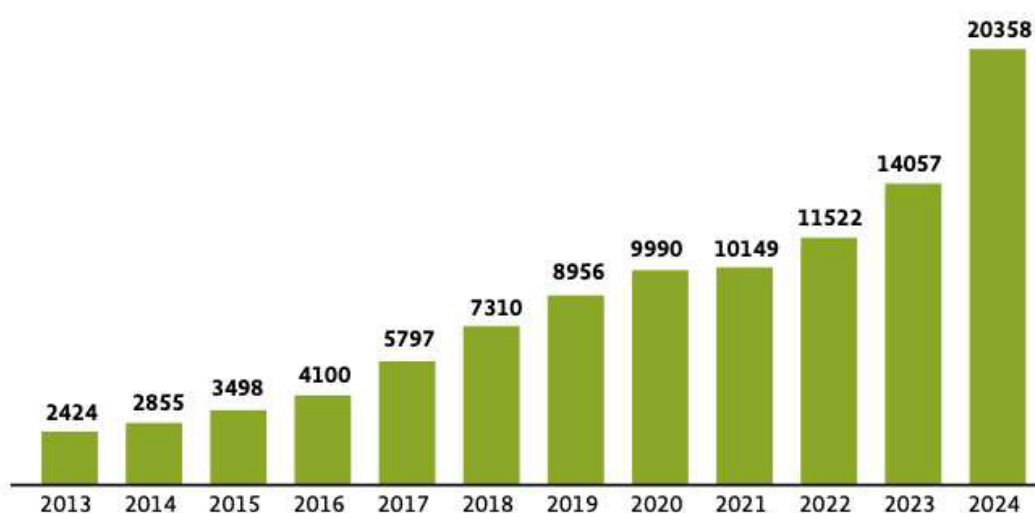
É relevante levantar esses questionamentos, pois o crescimento das matrículas pode indicar, além das questões já apontadas, um reflexo econômico que faz da escola pública uma

opção para as famílias que não podem mais pagar por uma escola particular, especialmente após a pandemia da COVID-19.

Diante da crescente demanda e procura por vagas para estudantes com deficiência, a rede municipal implantou políticas para atender ao constante fluxo de estudantes que chegam às escolas do município. Assim, na modalidade Educação Especial, a rede possui oferta apenas em salas de aula comuns (ou seja, não oferece salas ou escolas especiais), com um total de 15.814 matrículas de estudantes nos diferentes níveis de ensino (DCRFor, 2024).

Portanto, para garantir o acesso dos estudantes com deficiência, a SME priorizou, em seu calendário de matrículas, o atendimento necessário para a realização das matrículas em sua rede. A SME realiza a matrícula antecipada de estudantes da Educação Inclusiva com o objetivo de identificar suas necessidades educacionais específicas, mapear as escolas e garantir, de antemão, a organização dos suportes e recursos de acessibilidade física e pedagógica. Essa ação visa promover o princípio da equidade e assegurar respostas educacionais adequadas a todos os estudantes. Vale ressaltar que, além da matrícula antecipada, é possível que esses estudantes ingressem na Rede Municipal em qualquer período do ano (SME, 2024).

Gráfico 2 – Crescimento da Matrícula de Estudantes com Deficiência na Rede Municipal de Fortaleza



Fonte: Memorial de Gestão da Rede Municipal de Educação de Fortaleza (2013-2024).

Devido à necessidade atual, a rede municipal de Fortaleza conta com diversos profissionais no trabalho educacional inclusivo.

Quadro 7 – Profissionais que trabalham na rede de Fortaleza para o atendimento educacional inclusivo

RECURSO / PROFISSIONAIS	QUANTITATIVO DE PROFISSIONAIS
Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs)	306
Professores(as) do Atendimento Especializado (AEE)	402
Profissionais de Apoio Escolar (PAE)	715
Assistentes de Inclusão Escolar (AIE)	1022

Fonte: elaborado com base nos dados do DCRFor (2024).

A gestão Sarto, que assumiu o governo em janeiro de 2021, buscou superar as dificuldades no atendimento a crianças e jovens com deficiência e, assim, promoveu ações voltadas à formação continuada de profissionais e professores que atuam nas escolas. Essas ações visam melhorar o atendimento aos estudantes do público do AEE, por meio de parcerias com Organizações Não Governamentais (ONGs) e iniciativas da sociedade civil, além de programas de sensibilização para pais e educadores.

Com isso, a rede passou a oferecer, por meio de parcerias com ONGs, universidades e instituições dedicadas ao trabalho inclusivo, apoio tanto para os estudantes e suas famílias quanto para a formação dos professores, fornecendo subsídios importantes para a docência na perspectiva da educação inclusiva. Dessa forma, a partir dessa gestão, a prefeitura firmou parcerias com as seguintes instituições: Centro de Desenvolvimento Humano Relacional – ÍNTEGRA; Instituto Primeira Infância (IPREDE) – VINCULAR; Universidade Federal do Ceará (UFC); Faculdade de Educação (FACED) / Rede Nacional de Formação Continuada (RENAFOR) – MEC; Fundação Dorina Nowill para Cegos.

Cada parceria tinha objetivos específicos e programas desenvolvidos para a formação de docentes, técnicos e gestores das escolas municipais de Fortaleza, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 8 – Formações para professores(as) e profissionais da educação com pauta na educação inclusiva

PARCERIA E TIPO DE INSTITUIÇÃO	TEMAS DAS FORMAÇÕES / OBJETIVO/ CARGA HORÁRIA	PÚBLICO CONTEMPLADO
ÍTEGRA Clínica e Centro de Formação de Psicomotricidade Relacional.	Formação Inclusão e Diversidade: O cuidado socioemocional do educador com a metodologia da Psicomotricidade Relacional para fortalecimento de práticas pedagógicas qualificadas. Objetivos: Ampliar conhecimentos sobre a inclusão e a diversidade; Promover o cuidado com a saúde socioemocional para qualificar ações pedagógicas do educador; Valorizar práticas pedagógicas permeadas pelo afeto como meio primordial ao acolhimento das diferenças no contexto escolar. Carga horária: 40 horas	Técnicos, gestores e professores(as) da Educação Infantil e Ensino Fundamental – 1os e 2os anos. Professores(as) da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM.
IPREDE - ONG	Formação Projeto Vincular, parceria IPREDE e SME contemplou aulas teóricas e práticas em educação inclusiva. Objetivo: Promover formações continuadas centradas na perspectiva da inclusão, incluindo toda comunidade escolar. Contribuir para a ressignificação dos ambientes escolares, tornando-os, cada vez mais, acolhedores, diversificados e acessíveis a todas as crianças/todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais. Carga horária total: 180 horas	Professores(as) do Atendimento Educacional Especializado - AEE, gestores e coordenadores pedagógicos, professores(as) de salas comuns da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I e II, famílias e ou responsáveis e profissionais que atuam na escola.
UFC/ RENAFOR/MEC Universidade/ MEC	Práticas Pedagógicas para Educação Especial Inclusiva: Ação Docente na Perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Objetivo: Oportunizar momentos de estudos com prática-teoria-prática acerca dos processos de ensino-aprendizagem que atendam as diferenças; contextualize a história político-social e o direito à educação para os estudantes com deficiência; reflitam sobre o processo de desenvolvimento dos estudantes da educação especial com base na teoria histórico-cultural e nos estudos da Defectologia de Vygotsky; identificação e elaboração de processos de	Professores(as) do Atendimento Educacional Especializado - AEE, Professores(as) da Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) que atuam com o Público da Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

	ensino e aprendizagem na perspectiva inclusiva e, investigue a prática docente a partir da realidade do estudante na perspectiva de construir novas propostas educativas que atendam às diferenças e diversidades. Carga horária total: 90 horas.	
INSTITUTO DORINA NOWILL ONG	Curso de Formação de Educadores para o uso do LEGO Braille Bricks. Objetivo - Formar profissionais da educação para que se tornem agentes multiplicadores de uma educação inclusiva, utilizando o LEGO Braille Bricks como ferramenta lúdica e eficaz no processo de alfabetização de crianças com e sem deficiência visual. Carga horária total: 100 horas	Professores(as) da sala do AEE

Fonte: elaboração própria, a partir dos documentos da SME.

Ao longo da gestão Sarto, além dos trabalhos formativos, foram organizados documentos norteadores para a Educação Inclusiva, com o apoio de parcerias e a colaboração de técnicos da SME, consultores da Fundação Getúlio Vargas (FGV), universidades, instituições e ONGs, além da contribuição dos próprios professores da rede. Um desses documentos de destaque da SME Fortaleza, que trata da Educação Especial, é “A Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza: um olhar para todos”.

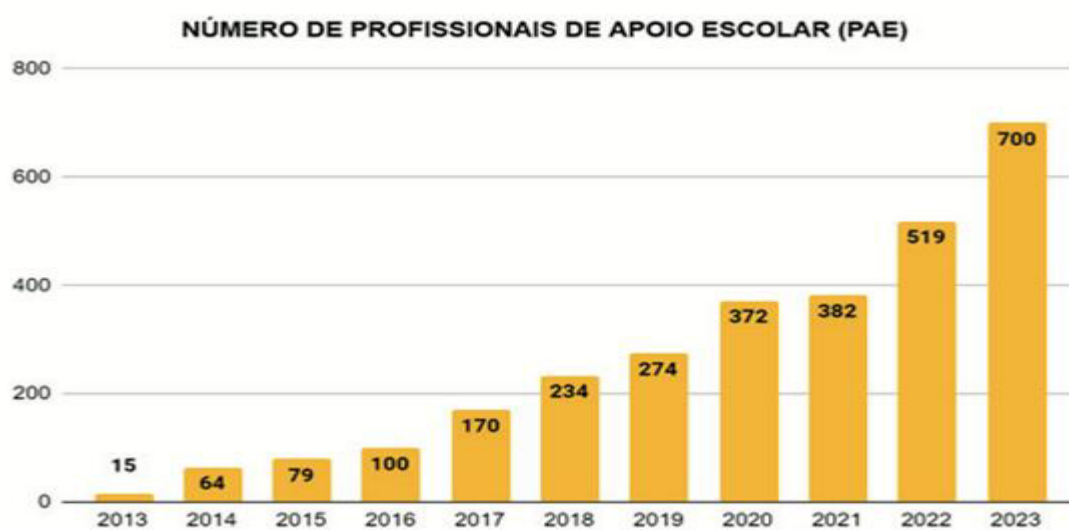
Neste, são abordadas as diversas iniciativas realizadas em colaboração com os Distritos de Educação e as escolas, que visam assegurar o direito à aprendizagem de todos os estudantes (Fortaleza, 2023). Esse documento apresenta o percurso e a progressão dos programas voltados para o atendimento educacional inclusivo, ilustrados por gráficos que mostram a evolução da Educação Inclusiva na Rede Municipal.

Gráfico 3 – Quantitativo de salas de recurso multifuncionais da rede municipal



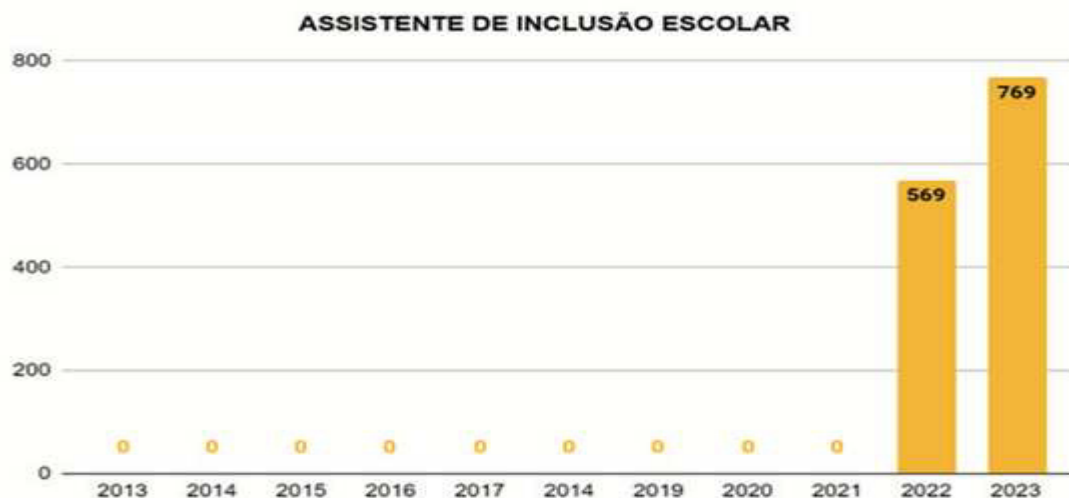
Fonte: Secretaria Municipal de Fortaleza (2023).

Gráfico 4 – Quantitativo de Profissionais de Apoio Escolar



Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (2023).

Gráfico 5 – Quantitativo de Assistentes de Inclusão Escolar



Fonte: Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (2023).

Apesar dos avanços, ainda existem desafios significativos para a efetiva inclusão dos estudantes com deficiência em salas de aula regulares, principalmente daqueles com deficiência intelectual e estudantes com autismo com nível de suporte 3, pois demandam práticas inclusivas que nem sempre estão ao alcance dos docentes. Isso pode ocorrer tanto pelo despreparo profissional quanto pela tendência a estigmatizar o estudante em sua deficiência, em vez de focar em suas potencialidades.

Fatores como a disponibilidade de recursos financeiros para equipar as Salas de Recursos Multifuncionais e garantir espaços adequados para o funcionamento do AEE ainda precisam ser completamente superados. Embora a formação dos profissionais que atuam na educação inclusiva tenha avançado, ainda há muito a ser feito para qualificar os professores do AEE, docentes de salas regulares, profissionais de apoio escolar, assistentes de inclusão escolar e gestores, de forma que se promova uma conscientização ampla da comunidade escolar sobre a inclusão.

As políticas públicas para a educação inclusiva em Fortaleza, ao longo de mais de duas décadas, refletem um processo de construção que, embora tenha alcançado conquistas importantes, principalmente devido ao aumento significativo do número de salas de recursos e à contratação de profissionais, ainda é insuficiente para o fluxo constante de estudantes com deficiência que chegam às escolas municipais. Em 2021, a rede municipal de ensino de Fortaleza ocupou o 3º lugar entre as capitais brasileiras em matrículas na educação inclusiva (DCRFor, 2024).

Por essa razão, a avaliação contínua das políticas públicas voltadas para o atendimento dos estudantes com deficiência é essencial, pois permite acompanhar as mudanças que ocorrem nesses programas. Enfim, a avaliação deve indicar caminhos que estruturem a demanda crescente de estudantes PcDs que chegam na rede e, por isso, necessita de um planejamento que estruture melhor as escolas e o atendimento de um contingente de estudantes que não para de crescer na rede, como aponta o quadro subsequente:

Quadro 9 – Dados das matrículas dos estudantes na rede municipal de Fortaleza em 2025 – 1º semestre

TOTAL DE MATRÍCULAS	ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	ESTUDANTES COM TEA
234.334	23.624	19.492
Matrículas de estudantes com TEA na Educação Infantil	Matrículas de estudantes com TEA no Ensino Fundamental 1	Matrículas de estudantes com TEA no Ensino Fundamental 2
6.640	11.116	5.886

Fonte: SGE (2025).

Apesar das iniciativas e dos programas voltados para estruturar o AEE, a educação inclusiva requer um compromisso renovado e sistemático. Para que se torne de fato um direito fundamental, sua efetivação dependerá do envolvimento de todos os atores sociais para garantir que Fortaleza se torne um espaço verdadeiramente inclusivo, onde a diversidade é valorizada e respeitada.

5.3 As escolas de tempo integral e a educação na perspectiva inclusiva

Tendo em vista as metas do PNE e seguindo as orientações dos documentos norteadores da educação brasileira, o PMEF (Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015–2025) estabeleceu como Estratégia da Meta 2:

Ampliar progressivamente a jornada escolar, implementando ações complementares que assegurem tratamento didático dinâmico, criativo e interessante, voltado para o desenvolvimento pleno do estudante, avançando para a implantação de escolas em tempo integral em áreas de maior vulnerabilidade social, de modo a chegar ao último ano de vigência deste PME (2024), com 50 % dos equipamentos e 25% da matrícula nessa modalidade de atendimento (Fortaleza, 2015, p.16).

Assim, a implantação das Escolas de Tempo Integral (ETIs) na Rede Municipal de Fortaleza teve início em 2014, com o objetivo de ampliar a jornada escolar para melhorar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes da rede pública (DCRFor, 2024).

Diante dessas perspectivas, a Escola de Tempo Integral tem como premissa uma formação sistêmica que vai além do currículo tradicional, atingindo as dimensões integrativas de todos os estudantes (Fortaleza, 2024). É importante ressaltar que esse novo formato de escola gera uma configuração organizacional distinta, vivenciada por todos, com pressupostos específicos para essa modalidade de ensino.

As Escolas de Tempo Integral de Fortaleza estão fundamentadas em uma Proposta Pedagógica diferenciada, cujos Princípios Educativos e Premissas contribuem para a formação integral de crianças e adolescentes. Os Princípios Educativos e as Premissas são fundamentais dentro dos processos pedagógicos e de gestão nas ETIs. Eles nortearão as práticas, as ações, os projetos, as rotinas e tudo o que for produzido e oportunizado ao estudante para que ocorra a educação interdimensional em sua plenitude (Fortaleza, 2024, p 15).

De acordo com o DCRFor (2024), a ampliação do tempo de permanência na escola promove múltiplas possibilidades de interações que se estabelecem diariamente por meio das atividades planejadas para a aprendizagem participativa. Nesse ambiente, os estudantes são estimulados a desenvolver, por meio das ações que realizam, habilidades sociais, protagonismo, responsabilidade consigo mesmos e com os outros, além de autonomia.

Em virtude disso, as políticas de Educação Integral em escolas de Tempo Integral, estabelecidas em todo o território brasileiro a partir da promulgação da Constituição de 1988, representam um avanço, pois introduzem um modelo de educação que aspira alcançar o desenvolvimento sistêmico dos estudantes por meio das interações que ocorrem nesse espaço. Desse modo, o que irá gerar o desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano nesse modelo de escola não será apenas o cumprimento dos conteúdos programáticos, mas as interações e a própria dinâmica dos espaços de convívio entre discentes, docentes e demais profissionais da educação. Assim, pessoas, espaços e interações se conectam e geram uma gama de experiências que potencializam a concepção humana integral.

Por isso, é necessário alinhar essas perspectivas às demandas e desafios vinculados às práticas inclusivas, para abranger os estudantes com deficiência. A inserção de todos no cotidiano escolar promove a empatia, a tolerância e, principalmente, o respeito à diversidade (Mantoan, 2003). Entretanto, tanto o debate sobre a educação inclusiva quanto a formulação de

políticas públicas voltadas para as pautas inclusivas e da diversidade ainda não garantem que esses programas estejam completamente alinhados com as demandas existentes nas escolas.

Nessa perspectiva, não basta formular políticas públicas voltadas apenas para o acesso desses estudantes às escolas, pois acessar a escola não significa, necessariamente, se sentir pertencente a ela no campo das relações, interações e aprendizagens. Assim, é fundamental avaliar sistematicamente as políticas públicas pensadas para a inclusão, pois se sentir pertencente a um espaço de aprendizagem requer mais do que “abertura de vagas”, mas condutas, ações e comprometimento dos atores que formam a escola: profissionais, corpo docente, gestão, apoio e discentes. Por todos esses aspectos, e por ser um cenário importante para a promoção da inclusão, é que as escolas devem ter o AEE como facilitador de uma educação especial de qualidade, pois atua em toda a comunidade escolar (MEC, 2008).

A complexa realidade das escolas na atualidade, com um público diverso, em todos os sentidos, reúne e afeta os diferentes indivíduos no cotidiano escolar, da mesma forma que revela nas relações existentes nesse ambiente condutas que incluem e excluem, ou ainda, condutas que simulam uma “inclusão” distante do que está posto no papel. Assim, é necessário diminuir o distanciamento entre o que está escrito na lei e o que é real, para se alcançar os direitos que dignificam as pessoas com deficiência, como assinala Vivata (2003, p. 37):

O Contexto de inclusão é uma conquista no campo dos direitos humanos modernos, em plano nacional e internacional, com o objetivo de dignificar toda a diversidade humana. É o direito de todos os seres humanos participarem ativamente da vida pública, sem limites de credo, religião, posição política, etnia, opção sexual ou grau de deficiência.

No campo social, tais mudanças oportunizaram uma nova possibilidade de inserção das PcD nas creches, escolas, universidades e no mercado de trabalho. No entanto, quando se fala em educação inclusiva, ainda é necessário pensar para além das leis e das mudanças arquitetônicas nas escolas e universidades. É preciso focar no atendimento e na inserção desses estudantes em todas as etapas da escolarização, como preconiza o artigo 27 da Lei Brasileira de Inclusão:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, p. 12).

Em suma, com o novo desenho das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, é imprescindível refletir e avaliar o atendimento aos estudantes que necessitam do suporte do AEE, de forma mais sistêmica e pautada nos desafios e na complexidade da rotina dos estudantes com deficiência, que passam o dia nas escolas de tempo integral.

5.4 A rotina e o currículo nas escolas de tempo integral e as possibilidades para inclusão

O cotidiano das escolas que buscam vivenciar um ambiente inclusivo requer um olhar mais atento, especialmente quando se trata do trabalho inclusivo desenvolvido nas escolas de tempo integral. Nesse contexto, a ampliação da carga horária impõe uma rotina ainda mais desafiadora, não apenas para os discentes, mas também para todos os atores que fazem parte da escola (Fortaleza, 2024).

Levando em consideração esses aspectos, a escola de tempo integral apresenta, em sua constituição, um ambiente vivo, ruidoso e com uma movimentação intensa de estudantes, que transitam por seus múltiplos espaços: salas regulares, laboratórios, auditório, sala de inovação, refeitório, quadra, pátios, biblioteca, entre outros.

Portanto, é necessário considerar os desafios enfrentados pelos estudantes com deficiência (PcD), incluindo os com TEA, que transitam e vivenciam a rotina dessas instituições. Seja pela dificuldade de locomoção, comunicação, orientação espacial, tolerância sensorial nos ambientes ou pela dificuldade em se socializar com seus pares. Portanto, é fundamental que haja atenção, empatia, solidariedade, colaboração e articulações para possibilitar as adequações necessárias à permanência e inclusão desses estudantes ao longo da jornada escolar ampliada.

Além disso, a rotina pedagógica nas ETIs apresenta especificidades que não se limitam apenas à jornada escolar ampliada, mas também à dinâmica dos mapas curriculares e às ações desenvolvidas para promover o protagonismo dos estudantes. Essa diferenciação na rotina dos educandos que estudam em escolas de tempo integral da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza ocorre devido a uma organização própria, fundamentada em princípios educativos e premissas essenciais para o modelo pedagógico e de gestão adotado. Esses princípios “[...] nortearão as práticas, ações, projetos, rotinas e tudo o que for produzido e oportunizado ao estudante para que a educação interdimensional ocorra em sua plenitude” (Fortaleza, 2023, p. 14).

Vale ressaltar que os princípios educativos estão alinhados com a expectativa de formar um estudante autônomo, solidário e competente (DCRFor, 2024). Assim, é importante destacar que as ETIs do município de Fortaleza trabalham com sete princípios educativos, em adequação ao Modelo do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE, 2015), a fim de atender às necessidades de seus estudantes, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 10 – Síntese dos Princípios Educativos das Escolas Municipais de Tempo Integral de Fortaleza

PRINCÍPIO EDUCATIVO	DETALHAMENTO
Educação Interdimensional	Os projetos pedagógicos abrem espaços para “o desenvolvimento das outras dimensões do ser humano acolhendo, valorizando e dignificando aspectos como sensibilidade, a corporeidade, transcendentalidade, a criatividade, a subjetividade, a afetividade, a sociabilidade, a efetividade e a convivência” (Costa, 2008, p. 21).
Educação para Valores	Volta-se para o amadurecimento do educando como pessoa, visando formar o estudante como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção), e compromisso (responsabilidade), de modo a prepará-lo para o exercício da autonomia (Magalhães, 2008).
Pedagogia da Presença	A pedagogia da presença diz respeito ao acolher, ao estar atento, ao ver e ouvir (de fato) o outro a ser empático. Este Princípio deve ultrapassar os espaços de sala de aula e percorrer a escola como um todo (DCRFor, 2024).
Os Quatro Pilares da Educação	Possuem papel fundamental no que concerne à formação pessoal e social do educando, construindo um conhecimento que deve permanecer para além dos muros da escola. São eles: 1- Aprender para Conhecer, 2 - Aprender a Fazer, 3 - Aprender a Conviver e 4 - Aprender a Ser (Fortaleza, 2023).
Protagonismo	Compreende o estudante como protagonista da sua própria história, sujeito construtor do seu projeto de vida e corresponsável pela melhoria da comunidade (Fortaleza, 2023).
Experimentação	São ações que envolvem invenções, criações desafiando os estudantes a, de forma crítica, criarem e desenvolverem projetos e intervirem na realidade que os cerca de forma mais autônoma, solidária e competente (Fortaleza, 2023).
Ludicidade	Este Princípio trata da utilização de estratégias lúdicas para tornar o processo de aprendizagem mais atrativo, participativo e eficaz. Neste princípio, “o lúdico contribui com o desenvolvimento dos mais variados aspectos desde o afetivo-emocional ao motor, cognitivo e corporal” (Fortaleza, p. 17, 2023, p. 17)

Fonte: elaborada pela autora, com base no DCRFor (2024).

É importante ressaltar que o quadro apresenta apenas uma síntese de cada princípio educativo. Para a elaboração dessas sínteses, foram destacados os pontos mais alinhados à educação sob uma perspectiva inclusiva. Portanto, nas premissas apresentadas, há uma gama de possibilidades para entrelaçar esses princípios e construir um ambiente escolar pautado na inclusão.

Diante de todos os aspectos levantados, a avaliação das políticas inclusivas em Fortaleza deve considerar tanto os avanços conquistados quanto os desafios enfrentados, pois o futuro da educação inclusiva na cidade depende da continuidade e do aprimoramento dessas políticas, com um olhar atento às necessidades de todos os estudantes e ao fortalecimento da rede de apoio educacional.

6 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O COTIDIANO DE ESTUDANTES COM TEA DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Este capítulo apresenta a caracterização e estrutura das escolas pesquisadas, assim como o perfil dos participantes entrevistados e suas percepções sobre o AEE em escolas de tempo integral. Os dados analisados têm como intuito avaliar a política do programa em três ETIs de Fortaleza, com recorte no Ensino Fundamental e no atendimento a estudantes com TEA.

Assim, para direcionar-se ao primeiro objetivo específico (investigar o conteúdo e o contexto de formulação da política do AEE, desde sua implementação local até sua caracterização atual) buscou-se coletar dados específicos sob a perspectiva dos sujeitos que fazem parte do programa, para entender as coerências e/ou possíveis contradições existentes na política e no ambiente escolar.

Em continuidade, analisaram-se as ações desenvolvidas pelo AEE e suas articulações com a comunidade educativa na condução da inclusão de estudantes com TEA, para alcançar os objetivos dois e três.

O tratamento dos dados requer, em primeira instância, uma articulação sistemática entre o marco teórico adotado, a análise documental e os achados provenientes do trabalho de campo. Tal aproximação analítica revela-se fundamental para alcançar o objetivo geral deste estudo, qual seja: avaliar a política do AEE em ETIs no município de Fortaleza, com recorte no Ensino Fundamental e no atendimento a estudantes com TEA.

A investigação adotou como referencial metodológico a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), cujas técnicas analíticas permitem extrair inferências a partir de diferentes formas de comunicação, sendo uma ferramenta cientificamente validada para realizar inferências. Essa abordagem possibilitou contextualizar os dados obtidos nas respostas, articulando-os sistematicamente por meio do cruzamento entre documentos analisados, referencial teórico, observações de campo e depoimentos dos participantes.

O processo analítico, desenvolvido ao longo de dois meses, consistiu na interpretação das categorias emergentes a partir de quatro fontes principais: dados dos questionários aplicados; anotações das entrevistas realizadas; registros das observações realizadas em campo; e fundamentação teórica consultada. Essa triangulação metodológica

buscou a coerência necessária entre os achados empíricos e os objetivos estabelecidos na pesquisa.

6.1 O *lôcus* da pesquisa

As escolas participantes da pesquisa estão localizadas em três bairros distintos de Fortaleza – CE. A fim de preservar a identidade das instituições, foram adotados nomes fictícios para cada unidade escolar. A escolha dos nomes deu-se em razão de as três escolas estarem situadas na Grande Messejana, berço do escritor cearense José de Alencar³⁵, por isso foi escolhido três nomes de obras e personagens do escritor para denominar cada escola pesquisada.

- 1 - EMTI “Lucíola”, situada no bairro Messejana;
- 2 - EMTI “Iracema”, situada no bairro do Curió;
- 3 - EMTI “Ubirajara”, situada no bairro José de Alencar.

Todas as escolas supracitadas estão localizadas em bairros periféricos e com alta vulnerabilidade socioeconômica e índice de violência. É importante ressaltar que os referidos bairros, ocupam os seguintes Índices de Desenvolvimento Humano do Bairro³⁶, no ano de 2010.

Quadro 11 – IDH-B de Fortaleza

BAIRRO	IDH-B	COLOCAÇÃO
Messejana	0,376978555	46º
Curió	0,188162339	106º
José Alencar	0,375702403	45º

Fonte: Disponível em: <http://salasituacional.fortaleza.ce.gov.br>. Acesso em: 02 jul. 2024.

É importante ressaltar que parte dos estudantes que residem nesses bairros convive, além das dificuldades socioeconômicas, com altos índices de violência e brigas territoriais

³⁵José Martiniano de Alencar foi um jornalista, advogado, político e escritor de romances brasileiro. Nasceu em 1º de maio de 1829, em Messejana, Fortaleza, Ceará.

³⁶O Índice de Desenvolvimento Humano do Barro (IDH-B) tem como objetivo analisar a situação de Desenvolvimento Humano nos bairros de Fortaleza, com vistas a subsidiar ações públicas voltadas à melhoria das condições socioeconômicas da população fortalezense. A classificação do IDH-B varia de 0 a 1. Quanto mais próximo de 1 melhor o grau de desenvolvimento humano, e quanto mais próximo de 0 pior o grau de desenvolvimento. A classificação dos componentes do índice (Renda, Educação e Longevidade) também se dá por essa forma.

devido à atuação de facções criminosas ligadas principalmente ao tráfico de drogas; portanto, são crianças e jovens afetados e influenciados pela cultura de violência contínua.

Diante dessa realidade, as escolas de tempo integral se colocam como uma opção e garantia de um lugar seguro para que os estudantes permaneçam das 7h30 às 17 horas. As ETIs, além de serem um ambiente de segurança, proporcionam que seus estudantes vivenciem experiências acadêmicas, tecnológicas, culturais, esportivas, sociais e relacionais, inseridas no currículo integral.

Do ponto de vista alimentar e de saúde, a ampliação do tempo escolar também promove uma atenção especial e mais segura aos estudantes que permanecem no espaço escolar, ofertando alimentação balanceada e condições favoráveis para o autocuidado no processo de formação do ser social (DCRFor, 2024, p. 23).

Portanto, além da segurança que o ambiente escolar proporciona aos estudantes, outro fator importante é o suporte alimentar que esses estudantes recebem durante as sete horas de permanência nessas escolas.

6.1.1 Caracterização da estrutura física das escolas

As três unidades escolares participantes deste estudo apresentam infraestrutura física específica para o modelo de ETI, com as seguintes características arquitetônicas: duas escolas com edificação em três pavimentos e uma unidade com estrutura mista (pavimentos diferenciados por setores). Todas as instituições atendem exclusivamente estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e compartilham espaços pedagógicos comuns, conforme detalhado no quadro subsequente.

Quadro 12 - Estrutura física das escolas pesquisadas

QUANTIDADE	AMBIENTES
12	Salas de aula regular
1	Sala da direção
1	Sala da coordenação
1	Sala da coordenação do CAF
1	Sala da de recursos multifuncionais
1	Sala do PCA
1	Sala de inovação
1	Sala dos professores
1	Secretaria

1	Biblioteca
1	Auditório com banheiros e sala de som
1	Laboratório de ciência
1	Laboratório de matemática
1	Refeitório
1	Sala para o armazenamento da merenda escolar
1	Cozinha
1	Almoxarifado,
1	Quadra poliesportiva
2	Banheiro masculino e feminino para os(as) professores(as)
6	Banheiros adaptados: masculino e feminino por andar
6	Banheiros: masculino e feminino por andar
2	Banheiro masculino e banheiro feminino, com estrutura para banho (vestuário)
1	Elevador
1	Estacionamento com vaga destinada para PcD.

Fonte: elaborado pela autora, baseada nos dados da pesquisa.

Ressalta-se que a ETI "Ubirajara", inaugurada em 2014, possui um terreno maior e uma arquitetura mais antiga que as demais escolas, inauguradas em 2018 e 2019; inclusive, uma dessas unidades fica próxima ao local onde ocorreu uma chacina de repercussão nacional, em novembro de 2015, vitimando vários jovens que moravam no bairro.

6.1.2 Desafios para construção da inclusão de estudantes com TEA nas ETIs

Para analisar as percepções dos profissionais do AEE, gestores e professores de sala regular nas escolas pesquisadas, adotou-se uma abordagem metodológica mista, combinando observação participante e entrevistas semiestruturadas realizadas presencialmente, permitindo aprofundamento qualitativo sobre: os desafios cotidianos do AEE em ETIs; as estratégias pedagógicas desenvolvidas; a articulação com outros atores escolares; proposições para uma inclusão possível.

Também foram aplicados questionários *online* por meio da plataforma *Google Forms*, com o objetivo de coletar dados quantificáveis sobre a estrutura de trabalho; mapear as necessidades de formação continuada; e identificar padrões nas experiências docentes

Os instrumentos de pesquisa foram elaborados para investigar especificamente: as dificuldades que estudantes com TEA apresentam no cotidiano das ETIs; o processo de inclusão

de estudantes com diferentes necessidades educacionais especiais; pontos frágeis na docência com estudantes com TEA; formação continuada dos profissionais e oferta de suporte para o trabalho desenvolvido no AEE em ETIs; e a adequação dos recursos físicos e materiais disponíveis em ETIs para a inclusão de estudantes com TEA.

6.2 Profissionais e docentes que compõem as ETIs pesquisadas

É importante destacar que a constituição do corpo profissional dessas instituições está alinhada às especificidades exigidas para o funcionamento das escolas de tempo integral, contemplando cargos e atribuições exclusivas desse modelo educacional, como é o caso dos coordenadores de área.

Desse modo, a composição dos profissionais se apresenta nos quadros a seguir:

Quadro 13 – Quadro de profissionais docentes da EMTI “Lucíola”

GESTÃO/ADMINISTRATIVO	CORPO DOCENTE/COORDENADORES DE ÁREA	VOLUNTÁRIOS	TERCEIRIZADOS
1- Diretora	1- Coordenadora de Área de Linguagem e Códigos	1- Monitor de laboratório de inovação / Informática	4- Vigilantes
1-Coordenador pedagógico	1- Coordenadora de Área de Ciências da Natureza e Matemática	1-Instrutora de laboratório de Ciências	2 - Porteiros
1-Coordenadora Administrativo Financeiro - CAF	1-Coordenadora de Área de Ciências Humanas	1- Profissional de Apoio Educacional - PAE	4 -Zeladores(as)
1-Secretária escolar	4- Português	1- Agente de busca Ativa	
1- Agente administrativo	4- Matemática		
1- Apoio a gestão	2 - Ciências		
	2 - História		
	2- Geografia		
	2- Inglês		
	1- Artes		
	1- Educação física		
	1 -Professora do AEE		
	2 -Professores(as) da Biblioteca.		

Fonte: elaborado pela autora, baseada nos dados da pesquisa.

Quadro 14 – Quadro de profissionais da EMTI “Iracema”

GESTÃO /ADMINISTRATIVO	CORPO DOCENTE/ COORDENADORES DE ÁREA	VOLUNTÁRIOS	TERCEIRIZADOS
1- Diretora	1-Coordenadora de Área de Linguagem e Códigos	1- Monitor de laboratório de inovação / Informática	4- Vigilantes
1-Coordenadora pedagógico	1-Coordenadora de Área de Ciências da Natureza e Matemática	1-Instrutora de laboratório de Ciências	2 - Porteiros
1-Coordenadora Administrativo Financeiro - CAF	1-Coordenadora de Área de Ciências Humanas	1- Profissional de Apoio Educacional - PAE	4 -Zeladores(as)
1-Secretária escolar	4- Português	1- Agente de busca Ativa	4- Manipuladoras (cozinha)
1- Agente administrativo	4- Matemática	1- Embaixadora da Paz	
1- Apoio a gestão	2 - Ciências		
	2 - História		
	2- Geografia		
	2- Inglês		
	1- Artes		
	1- Educação física		
	1 -Professora do AEE		
	1 -Professores(a) da Biblioteca.		

Fonte: elaborado pela autora, baseada nos dados da pesquisa.

Quadro 15 – Quadro de profissionais da EMTI “Ubirajara”

GESTÃO /ADMINISTRATIVO	CORPO DOCENTE/ COORDENADORES DE ÁREA	VOLUNTÁRIOS	TERCEIRIZADOS
1- Diretora	1-Coordenadora de Área de Linguagem e Códigos	1- Monitor de laboratório de inovação / Informática	4- Vigilantes
1-Coordenadora pedagógica	1-Coordenadora de Área de Ciências da Natureza e Matemática	1-Instrutor de laboratório de Ciências	2 - Porteiros
1-Coordenadora Administrativo Financeiro - CAF	1-Coordenadora de Área de Ciências Humanas	2- Agentes de Inclusão - PAE	4 -Zeladores(as)
1-Secretária escolar	4- Português	1- Agente de busca Ativa	4- Manipuladoras (cozinha)
1- Agente administrativo	4- Matemática	1- Embaixadora da Paz	
2- Apoio a gestão	2 - Ciências		
	2 - História		
	2- Geografia		
	2- Inglês		
	1- Artes		
	1- Educação física		
	1 -Professora do AEE		
	2 -Professores(as) da Biblioteca.		

Fonte: elaborado pela autora, baseada nos dados da pesquisa.

Esta distribuição demonstra a complexidade organizacional necessária para o funcionamento adequado de uma Escola de Tempo Integral, com profissionais dedicados às diversas áreas de atuação pedagógica, administrativa e de apoio.

6.2.1 Outros sujeitos da pesquisa: gestores(as) que coordenam a política de inclusão na rede

Para analisar o conteúdo e a trajetória da política, duas das quatro dimensões da avaliação em profundidade, buscou-se coletar, com o gerente da Célula de Educação Inclusiva da Coordenadoria de Diversidade e Inclusão e com a gerente da Célula de Diversidade e Inclusão do Distrito VI, informações sobre a formulação da política do AEE e a trajetória institucional, com foco nas ações desenvolvidas pela rede municipal, principalmente nos últimos dois anos.

6.2.2 Perfil dos estudantes com TEA no AEE das escolas pesquisadas

Em relação ao quantitativo de matrículas de estudantes com NEE em unidades escolares de tempo integral, os dados foram coletados por meio do SGE e mediante consulta às professoras do Atendimento AEE de cada unidade de ensino. Cabe ressaltar que as listas referentes a discentes com NEE podem abranger tanto estudantes neurodivergentes atendidos pelo AEE quanto aqueles que, embora não incluídos no programa, possuam diagnósticos como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), transtornos específicos de aprendizagem, entre outros.

Assim, de acordo com as informações coletadas, as três ETIs envolvidas na pesquisa apresentam os seguintes quantitativos de estudantes matriculados

Quadro 16 – ETIs – Matrículas de estudantes NEE / AEE/ TEA

EMTI	MATRÍCULAS	INSERIDOS NO SGE COMO NEE	ATENDIDOS NO AEE	ESTUDANTES COM LAUDO OU PARECER DE TEA	ESTUDANTES EM PROCESSO DE AVALIAÇÃO
“Lucíola”	432	15	15	10	22
“Iracema”	420	20	20	10	12
“Ubirajara”	302	26	26	7	14

Fonte: elaborado pela autora, baseada nos dados da pesquisa.

Considerando o número de matrículas no AEE das três escolas pesquisadas, chega-se ao quantitativo de 61 estudantes assistidos no Atendimento Educacional Especializado. Desse total, 27 estudantes possuem laudo ou parecer do espectro autista. No entanto, esse número ainda não expressa com exatidão o total de estudantes com TEA matriculados nas unidades pesquisadas, pois muitos ainda se encontram em processo de avaliação pedagógica, realizada pelas professoras do AEE, podendo o número de estudantes com TEA estar subnotificado na pesquisa.

É fundamental destacar que, uma vez consolidada a avaliação pedagógica pelo AEE, os responsáveis pelo estudante são convocados para uma reunião, na qual será apresentada a devolutiva do processo avaliativo. Caso sejam identificados indícios que demandem investigação mais aprofundada, o professor do AEE elaborará um relatório pedagógico, contendo um parecer que recomendará a realização de avaliação complementar por um neuropediatra ou psiquiatra. Em situações específicas, poderá ainda ser indicada a intervenção de uma equipe multidisciplinar especializada, visando assegurar um diagnóstico preciso e um planejamento educacional adequado às necessidades do estudante.

Entretanto, o compromisso das famílias em iniciar o processo de avaliação nas unidades de saúde e a disponibilidade de especialistas habilitados na rede pública para a realização do diagnóstico podem determinar a viabilidade ou o atraso de um possível diagnóstico para cada caso. Diante disso, é primordial que existam políticas públicas que permitam às famílias acessarem com mais celeridade os especialistas habilitados para a avaliação diagnóstica e as terapias complementares quando recomendadas.

Dado o exposto, foi levantado o quantitativo de estudantes assistidos pelo AEE e que fazem parte do espectro autista, em seus possíveis níveis de suporte, apresentados no quadro a seguir:

Quadro 17 – ETIs – Matrículas de estudantes TEA por Nível de Suporte

EMTI	ESTUDANTES COM TEA - LAUDADOS	TEA NÍVEL DE SUPORTE 1	TEA NÍVEL DE SUPORTE 2	TEA NÍVEL DE SUPORTE 3
“Lucíola”	10	10	-	-
“Iracema”	10	7	3	-
“Ubirajara”	7	2	3	2

Fonte: elaborado pela autora, baseada nos dados da pesquisa.

O Quadro 17 mostra o quantitativo de estudantes laudados nas ETIs pesquisadas até o primeiro semestre de 2025, com características, segundo as professoras do AEE, que demonstram demandas de Nível de Suporte 1, totalizando dezenove estudantes que se enquadram nesse nível – ou seja, aqueles que apresentam, na ausência de apoio, déficits na comunicação social, podendo causar prejuízos notáveis. São estudantes que podem apresentar dificuldades para iniciar interações sociais com seus pares ou em outras turmas, respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros ou simplesmente interesse reduzido por interações sociais. Alguns desses estudantes podem apresentar inflexibilidade de comportamento, dificuldade para trocar de atividade ou problemas para organização e planejamento, interferindo na independência (DSM-5, 2013).

Dos estudantes das três ETIs pesquisadas, seis possuem características que demonstram demandas de Nível de Suporte 2, ou seja, aqueles que podem apresentar déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, além de prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; assim como dificuldade para iniciar interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Esses estudantes podem apresentar inflexibilidade de comportamento, dificuldade em lidar com mudanças e apresentar comportamentos restritos e repetitivos com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual, além de dificuldade em mudar o foco ou as ações (DSM-5, 2013).

Por fim, o quantitativo de estudantes das três escolas pesquisadas inclui dois que apresentam características que demandam Nível de Suporte 3, ou seja, necessitam de apoio muito substancial por apresentarem déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Alguns podem apresentar fala inteligível de poucas palavras e inflexibilidade no comportamento. Também podem apresentar comportamentos restritos e repetitivos com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual, além de dificuldade em mudar o foco ou as ações e outros comportamentos restritos (DSM-5, 2013).

6.2.3 Análise comparativa das matrículas de estudantes com deficiência em diferentes regimes de ensino

A comparação entre o quantitativo de matrículas de estudantes PcDs nas ETIs e nas Escolas Municipais (EMs) de tempo parcial, especificamente nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), revela uma distribuição desigual entre os modelos educacionais. Os dados demonstram uma predominância significativa de matrículas de PcDs nas unidades de tempo parcial, conforme ilustrado no quadro subsequente:

Quadro 18 – Quantitativo de matrículas e estudantes PcD em EMs de séries finais

EM - SÉRIES FINAIS – 6º ao 9º ano	QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS	QUANTITATIVO DE ESTUDANTES PcD
EM - A	699	40
EM - B	529	85
EM - C	1.036	85

Fonte: Distrito de Educação VI.

A comparação sistemática entre os dados apresentados nos Quadros 15 e 18 revela uma disparidade significativa nas matrículas de estudantes PcDs entre os diferentes modelos educacionais. Constata-se que o quantitativo de estudantes PcDs matriculados em escolas de tempo parcial supera em mais de 100% o número registrado nas ETIs. Embora parte dessa diferença possa ser atribuída à maior capacidade operacional das escolas regulares, que funcionam em dois turnos, os dados evidenciam um crescimento acentuado na presença de estudantes com deficiência no modelo de tempo parcial.

Esse fenômeno sugere a existência de uma preferência por parte dos responsáveis pela matrícula de estudantes atípicos em instituições com carga horária reduzida, indicativo que demanda investigação mais aprofundada. Entre os possíveis fatores que podem contribuir para essa escolha, destaca-se a ampliação do tempo de permanência escolar — que se estende de quatro para sete horas diárias nas ETIs — como elemento potencialmente gerador de insegurança ou receio familiar.

Essa disparidade na distribuição de matrículas merece uma investigação mais detalhada, pois pode ser atribuída a diversas hipóteses, entre as quais destacam-se:

1. A estrutura organizacional e curricular diferenciada entre os dois modelos de ensino;
2. A recente implantação do atendimento educacional especializado em ETIs;
3. As preferências familiares quanto à carga horária escolar;

4. O receio dos filhos atípicos não se adaptarem às especificidades das ETIs - tempo estendido, alimentação padronizada, desafios adaptativos e maior possibilidade para desregulação devido à complexidade do currículo e do fluxo durante as disciplinas eletivas.

6.2.4 O percurso da pesquisa de campo

O estudo, ao concentrar-se na análise do Atendimento Educacional Especializado em escolas de tempo integral, estabeleceu como etapa inicial da pesquisa de campo o contato com as docentes responsáveis pelas Salas de Recursos Multifuncionais. Esse encontro inaugural cumpriu três objetivos metodológicos fundamentais:

1. Apresentação da pesquisa:
 - Exposição da natureza e dos objetivos do estudo;
 - Esclarecimento sobre as particularidades metodológicas;
 - Detalhamento das etapas do trabalho de campo.
2. Organização logística:
 - Agendamento de observações em diferentes contextos escolares;
 - Definição de cronograma para acompanhamento das atividades.
3. Estabelecimento de *rapport*³⁷:
 - Elucidação de dúvidas sobre a pesquisa;
 - Criação de vínculo inicial com as participantes.

A observação participante foi planejada para abranger múltiplos espaços de atuação do AEE:

1. atendimentos individuais na SRM;
2. Interações em sala de aula regular;
3. Reuniões pedagógicas;
4. Espaços coletivos da escola;
5. Momentos de articulação com outros(as) atores/atrizes educacionais.

³⁷Rapport “rapporter” é um termo em francês que significa “criar uma relação de confiança com o interlocutor”. Esse termo é mais utilizado nos campos da psicologia e **marketing**. A pesquisadora escolheu utilizá-lo para exprimir as técnicas de aproximação com as professoras pesquisadas.

6.3 Análise da trajetória do AEE nas ETIs de Fortaleza: contexto histórico e expansão

No processo de levantamento bibliográfico, foi realizada uma análise do conteúdo da política educacional, abrangendo uma das quatro dimensões de avaliação em profundidade previstas na pesquisa. Em consonância com o primeiro objetivo específico do estudo, realizou-se um exame comparativo sistemático dos documentos normativos e legislações que fundamentaram os marcos regulatórios das políticas de inclusão e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando tanto o âmbito nacional quanto o contexto local.

Esta etapa metodológica permitiu identificar os principais eixos estruturantes que orientaram a formulação e implementação dessas políticas públicas, estabelecendo as bases conceituais e legais necessárias para a compreensão do fenômeno investigado. A análise documental focou-se especificamente nos instrumentos normativos que regulamentam a educação inclusiva no Brasil e sua operacionalização no âmbito municipal, conforme os parâmetros estabelecidos pela pesquisa.

Para investigar o contexto histórico e a expansão do AEE em ETI, a pesquisa buscou compreender como ocorreu o processo de implantação do atendimento educacional especializado nas escolas de tempo integral. Para alcançar a dimensão dessa trajetória, buscou-se entender como eram essas escolas antes da implantação das SRMs.

Assim, foram aplicadas entrevistas (Apêndices I e K) para os gestores que participaram e participam dessa política, e questionários (Apêndice G) para os gestores escolares que estavam nas ETIs antes da implantação do AEE. Durante a coleta de dados, foi solicitado que os gestores da política e das escolas pesquisadas relembassem como eram as ETIs antes da implantação das SRMs e como foi o processo de implantação destas salas até a chegada das professoras para assumirem o AEE nessas escolas.

Este tópico teve como finalidade principal integrar os dados empíricos coletados – abrangendo tanto as observações de campo quanto os resultados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa – com vistas a atender de forma mais aprofundada ao segundo objetivo específico do estudo: caracterizar a trajetória institucional da política educacional local. Buscou-se, com isso, identificar os principais avanços e desafios enfrentados pela rede municipal de ensino de Fortaleza para assegurar o atendimento e as mediações pedagógicas necessárias à inclusão de estudantes com TEA nas escolas da rede.

Cabe destacar que parte significativa dessa análise foi desenvolvida por meio de análise documental, que permitiu reconstituir o percurso histórico-administrativo empreendido pela Prefeitura Municipal de Fortaleza para implementar e consolidar políticas públicas voltadas à inclusão de PcD, com especial ênfase na expansão do AEE em toda a rede municipal de educação. Esse levantamento documental forneceu subsídios essenciais para compreender tanto os mecanismos institucionais quanto as estratégias pedagógicas adotadas ao longo desse processo.

A reconstrução histórica da implementação do programa nas ETIs demandou, como etapa fundamental, a análise dos perfis profissionais tanto dos docentes do AEE quanto dos gestores escolares das instituições investigadas. Para tanto, adotou-se uma abordagem metodológica mista que articulou de forma sistemática: observação direta em campo, com registros detalhados do ambiente escolar e das práticas educacionais desenvolvidas, e aplicação de instrumentos complementares, incluindo entrevistas semiestruturadas e questionário disponibilizados por meio da plataforma *Google Forms*.

Essa triangulação metodológica permitiu captar tanto as dimensões objetivas quanto as subjetivas do fenômeno estudado, garantindo uma compreensão abrangente das dinâmicas profissionais no contexto das ETIs. Os dados coletados por meio desses diferentes instrumentos proporcionaram subsídios consistentes para traçar a trajetória do programa desde seus primórdios até sua configuração atual.

Os instrumentos de coleta de dados foram elaborados de forma específica para cada categoria profissional investigada, encontrando-se integralmente documentados nos apêndices desta pesquisa. O Apêndice E contempla as respostas obtidas junto às três professoras do AEE participantes do estudo, enquanto o Apêndice G reúne os dados coletados junto aos seis gestores escolares que integraram a amostra da pesquisa. Esta dupla abordagem metodológica permitiu uma compreensão abrangente e multidimensional dos perfis profissionais em análise.

O perfil e a trajetória docente no AEE em ETIs indicam que o atendimento aos estudantes PcD nessas unidades escolares é relativamente recente. Essa constatação foi estabelecida a partir dos dados obtidos nos questionários aplicados às professoras que estão à frente do AEE nas três ETIs pesquisadas.

Quadro 19 – Perfil das professoras do AEE das escolas pesquisadas

PROFESSORA DO AEE	PERFIL DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES
Faixa etária	Entre 35 e 45 anos -1

	Entre 45 e 55 anos - 2
Gênero	Feminino - três professoras
Vínculo empregatício	Efetivas - 3
Formação	Pedagogia - 3
pós-graduação	Doutorado - 1 Mestrado - 2
Tempo de atuação na área de educação.	20 anos - 25 anos - 27 anos
Tempo de atuação no AEE.	15 anos - 2 anos - 1 ano e meio
Tempo de atuação no AEE em ETI	3 anos - 2 anos. - 1 ano e meio.
Formações diretamente relacionadas à educação especial ou inclusão?	Mestrado - 1 Especialização em psicopedagogia - 2

Fonte: elaborado pela autora, baseada nos dados da pesquisa.

O quadro que delinea o perfil das professoras que atuam no AEE revela uma média de 24 anos de experiência na educação. Dentre as docentes pesquisadas, apenas uma possui experiência superior a dez anos no AEE, sendo que, desse período, apenas três anos foram dedicados ao trabalho em ETI. As demais profissionais acumulam menos de três anos de exercício na função em escola de tempo integral.

Esse dado se torna ainda mais significativo quando se analisa o tempo de atuação das professoras nas unidades de ensino de tempo integral. Percebe-se que a inserção dessas profissionais no AEE nas ETIs avaliadas é relativamente recente, situando-se entre um ano e meio e três anos. Tal cenário evidencia que a implementação do serviço de AEE nas escolas de tempo integral ainda se encontra em fase inicial, ou seja, de implantação recente.

Ao examinar a trajetória das professoras do AEE nas ETIs da rede municipal de Fortaleza, dois fatores históricos merecem destaque: o processo gradativo de implantação das ETIs e a subsequente alocação de verbas para as SRMs. O programa para criar as primeiras escolas de tempo integral em Fortaleza teve início em 2014, durante o segundo mandato da presidente Dilma Rousseff (PT) e na gestão do prefeito Roberto Cláudio (PDT), com a inauguração de seis unidades escolares — uma em cada regional da capital cearense.

Decorrida uma década, observa-se significativa ampliação da rede, que conta atualmente (dados atualizados até 2024) com 37 estabelecimentos de ensino em tempo integral. Desse total, 33 unidades atendem exclusivamente aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), enquanto quatro estão voltadas para os anos iniciais (1º ao 5º ano). Essa expansão quantitativa representa importante marco na política educacional local, estabelecendo novas condições para a atuação dos profissionais do AEE.

O crescimento das ETIs deve-se principalmente à implantação das políticas públicas elaboradas na construção do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014),

durante o governo Dilma Rousseff, e segue avançando no contexto do terceiro governo Lula. A partir dessa normativa, as escolas de tempo integral receberam incrementos financeiros para a ampliação progressiva:

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Lei nº 14.640/2023, instituiu o Programa Escola em Tempo Integral com o objetivo de apoiar técnica e financeiramente Estados, Distrito Federal e Municípios na ampliação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Essa iniciativa visa contribuir para o cumprimento da meta 6 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), prorrogado até dezembro de 2025, que estabelece que ao menos 50% das escolas públicas ofereçam educação em tempo integral, atendendo, no mínimo, 25% dos estudantes da Educação Básica (Brasil, 2023).

A significativa expansão das ETIs no Brasil deve ser compreendida como resultado direto de políticas públicas estruturantes implementadas por governos progressistas, particularmente a partir da promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005/2014) durante o governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016). Este marco legal, fruto de amplo debate democrático, estabeleceu bases sólidas para o desenvolvimento da educação integral no país, sendo continuado e ampliado no atual terceiro governo do presidente Lula.

A equipe que compõe a gestão de cada ETI é composta por um diretor, um coordenador pedagógico, um coordenador administrativo financeiro e um secretário escolar. No entanto, apenas a direção e a coordenação pedagógica fizeram parte da pesquisa, por serem cargos ligados diretamente à parte pedagógica da escola. Portanto, participaram dessa pesquisa três diretores e três coordenadores.

Quadro 20 – Perfil dos gestores das ETIs pesquisadas

GESTORES(AS)	PERFIL DOS(AS) GESTORES(AS) PARTICIPANTES
Faixa etária	Entre 35 e 45 anos - 1 Entre 45 e 55 anos - 3 Mais de 55 anos - 2
Gênero	Feminino - 5 Masculino - 1
Vínculo empregatício	Efetivos(as) - 6
Formação	Pedagogia - 5 Licenciado em Matemática - 1
pós-graduação	Mestrado - 2 Especialização - 5 Está cursando - 1
Tempo de atuação na área de educação.	15 e 19 anos - 2 24 e 25 anos - 2 30 e 34 anos - 2

Tempo de atuação como gestor(a)	15, 12 e 10 anos - 3 5 e 6 anos - 2 3 anos - 1
Tempo de atuação de gestor nessa ETI	8 e 7 anos - 2 gestores(as) 4 anos - 1 gestora 3 anos - 1 gestores(as) 10 meses - 1 gestor(a)

Fonte: elaborado pela autora, baseada nos dados da pesquisa.

O perfil dos gestores das ETIs pesquisadas indica uma média de 24,5 anos de experiência na área educacional. Entre os seis participantes da pesquisa, três possuem mais de uma década de atuação em cargos de gestão escolar, embora todos tenham menos de dez anos de experiência especificamente em escolas de tempo integral — o que se justifica pelo fato de as ETIs da Rede Municipal de Fortaleza terem sido implantadas apenas a partir de 2014, de forma gradativa. Dos três diretores atualmente responsáveis pelas ETIs analisadas, dois acompanharam diretamente a implantação das SRMs em suas respectivas unidades “Luciôla” e “Ubirajara”, enquanto o atual gestor da ETI “Iracema” assumiu o cargo após a implementação da sala.

6.3.1 A implantação do AEE nas ETIs: uma análise a partir dos gestores das escolas e da gerência da política do AEE

Para compreender o processo de implantação das SRMs nas ETIs pesquisadas, foi necessário, durante a pesquisa de campo, recorrer ao relato dos gestores com maior tempo de atuação nas unidades. As informações obtidas, durante as observações participantes, revelam que, até o primeiro semestre de 2023, nenhuma das três ETIs investigadas tinha SRM.

Destaca-se, contudo, que a ETI “Ubirajara” foi qualificada como escola de tempo integral apenas em 2014. Até então, essa escola funcionava em regime de tempo parcial e oferecia Atendimento Educacional Especializado. Com a transição para o tempo integral, o AEE foi desativado, e os estudantes que necessitavam desse serviço passaram a ser encaminhados para um polo de atendimento localizado na Escola Municipal Saraiva Leão, nas proximidades das unidades pesquisadas.

As demais ETIs investigadas foram inauguradas em 2018 e 2019, também sem a oferta de SRMs ou AEE. Somente em 2023, com a aprovação do Distrito de Educação 6, iniciou-se a implantação das SRMs nessas unidades, conforme a lotação gradual de professores

do AEE. Nesse mesmo ano, as três escolas receberam verbas específicas para custeio e capital, destinadas à aquisição de materiais pedagógicos e tecnológicos, em conformidade com as diretrizes do MEC.

Conforme os relatos dos gestores participantes da pesquisa, constata-se que, embora as SRMs tenham sido implementadas nas ETIs apenas a partir de 2022, os estudantes elegíveis para o Atendimento Educacional Especializado recebiam suporte em outras unidades escolares da rede municipal. Essa solução mitigava o problema e, embora assegurasse o acesso mínimo ao serviço, apresentava limitações significativas.

A ausência do AEE nas próprias ETIs gerava lacunas na atuação pedagógica cotidiana, uma vez que os docentes não dispunham de recursos especializados in loco para acompanhar adequadamente as necessidades educacionais específicas dos discentes. Ademais, a necessidade de deslocamento para outras unidades escolares representava um obstáculo logístico para as famílias, o que, em certa medida, comprometia a efetividade e a abrangência do atendimento oferecido.

Quando a escola foi inaugurada e os pais de estudantes atípicos nos procuram para buscar vaga, conversamos com esses pais explicando as dificuldades que poderiam ocorrer com um estudante atípico no tempo estendido. Era uma tentativa de conscientizar sobre cada caso. Se o(a) estudante tivesse muito comprometimento era aconselhado ser matriculado em uma escola de tempo regular, pois naquela época não existia o AEE na nossa escola. Mas se o responsável não concordasse com nossa opinião, o estudante era matriculado.

Gestor(a) C da ETI - “Iracema”

Cheguei na escola em 2022 e nessa época o AEE ainda não tinha sido implantado, então os estudantes que estavam matriculados na escola e tinham necessidades educativas especiais (deficiência, incluindo os com TEA), eram encaminhados para o polo do AEE que ficava na unidade escolar Saraiva Leão.

Gestor(a) D da ETI - “Ubirajara”

Em 2018 não existia SRM na escola, mas tinha alunos PCDs matriculados, então eles eram acompanhados pela professora do AEE da escola Angélica Gurgel. Essa professora vinha até a nossa escola uma vez por mês para avaliar e cadastrar os alunos no SGE.

Gestor(a) A da ETI - “Lucíola”

A escola foi inaugurada em 2018 e na ocasião não tinha sala do AEE. A SRM só foi implantada em 2022 e até a chegada de uma professora do AEE, os alunos PCDs, eram atendidos no polo do AEE na escola Saraiva Leão

Gestor(a) C da ETI - “Iracema”

A implementação das SRMs demandou a elaboração de projetos específicos que fundamentassem a necessidade de atendimento especializado em cada unidade escolar. Esses documentos, ao detalharem as justificativas técnicas e pedagógicas, serviram como subsídio para a autorização formal por parte da administração distrital. Uma vez consolidada a infraestrutura necessária, a Secretaria de Educação autorizou a abertura de editais para contratação de profissionais com formação especializada, visando assegurar a qualificação técnica exigida para o atendimento educacional especializado.

Constatou-se que a implementação plena do AEE nas ETIs investigadas constitui uma conquista relativamente recente, datando de aproximadamente três anos. Esse marco temporal revela que a consolidação dessa política inclusiva no âmbito das ETIs ainda se encontra em fase de maturação institucional.

Levando-se em consideração esses aspectos, destaca-se que somente em 25 de novembro de 2024 o MEC publicou o Ofício nº 1379/2024/DPDI/SEB/SEB-MEC (MEC, 2024), no qual trata das orientações sobre o AEE no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, o que evidencia que a política inclusiva vem sendo ampliada e, por essa razão, necessita de reestruturações para atender às demais transversalidades nos diferentes níveis.

Nota-se que o atendimento educacional especializado (AEE), de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, foi desenhado para ser realizado prioritariamente no contraturno para reforçar seu caráter complementar ou suplementar. Entretanto, ao longo desses 16 anos de implementação da PNEEPEI, houve a ampliação das formas de oferta desse serviço da modalidade da Educação Especial para assegurar sua transversalidade nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino. Nesse sentido, embora a Educação Integral não se constitua como uma modalidade de ensino e sim como estratégia, o AEE deve estar integrado às atividades disponibilizadas para as turmas no âmbito da educação integral, uma vez que não há contraturno nessa concepção (MEC, 2024, p. 8).

Percebe-se que pela primeira vez o MEC disponibiliza orientações acerca do funcionamento do AEE especificamente em ETIs. Esse fato confirma que a inserção da política inclusiva começa a se estruturar de modo mais formalizado. Além de orientações, o documento ainda afirma que o AEE se mostra plenamente compatível com a modalidade de ensino em tempo integral, não havendo evidências de incompatibilidade estrutural ou pedagógica entre os dois modelos educacionais.

[...] não há incompatibilidade na oferta e realização do AEE concomitante à matrícula em tempo integral. Para tanto, é necessária a organização dos sistemas de ensino e de novos arranjos dos tempos educativos nas escolas. Ou seja, a matrícula dos estudantes público da educação especial no período integral não impede a realização das atividades no âmbito do Atendimento Educacional Especializado - AEE, visto que a

oferta deste serviço complementar ou suplementar à escolarização tem como função a disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (MEC, 2024, p. 10).

A recente publicação do documento demonstra que a política inclusiva no âmbito das ETIs é algo novo e, portanto, necessita de constantes avaliações e ajustes para ser aprimorada. Para isso, alguns ajustes devem ser feitos para garantir a permanência dos estudantes PcDs nas ETIs, inclusive assegurando o direito desses estudantes de frequentar atendimentos terapêuticos ou médicos, sem prejuízo em sua carga horária.

O documento supracitado explica que os sistemas de ensino não devem impedir a matrícula em tempo integral devido à necessidade de comparecimento a serviços médicos e terapêuticos, considerando que os afastamentos decorrentes de necessidade de saúde e terapias são legítimos dentro da trajetória de cada estudante, os quais devem ter seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral efetivados mediante a reorganização dos tempos educativos na escola, distintos daqueles nos quais o estudante necessitou de afastamento por motivos clínicos (MEC, 2024).

O documento preconiza que o AEE seja organizado de forma colaborativa, envolvendo professor regente, docente do AEE, gestão escolar, famílias e os próprios estudantes. Essa construção coletiva visa, quando necessário, estabelecer estratégias para conciliar o regime de tempo integral com atividades complementares específicas — como ensino de braille, orientação em mobilidade e comunicação alternativa — que, embora essenciais para determinados estudantes, não integram o currículo regular (MEC, 2024).

A partir da implementação das SRMs, estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA, Altas Habilidades e Superdotação, passaram a receber acompanhamento direto na própria escola, eliminando a necessidade de deslocamento para polos externos.

Verifica-se que a abertura das SRMs nas ETIs investigadas, a partir de 2023, ocorre também em consonância com o crescimento da matrícula de estudantes com deficiência na rede municipal de Fortaleza, que saltou de 11.522 em 2022 para 20.358 em 2024. Portanto, houve um acréscimo de 8.836 estudantes PcDs nas escolas de toda a rede municipal, o que pode ter motivado a necessidade de novas aberturas de SRMs nas escolas da rede, inclusive nas de tempo integral.

Ainda na etapa do levantamento da trajetória do AEE em ETIs, buscou-se a coleta de dados junto aos profissionais envolvidos no contexto de formulação dessa política pública,

por meio de entrevistas semiestruturadas (APÊNDICES: I e K). Como parte desse processo, investigou-se a implantação das SRMs nessas escolas e os principais desafios enfrentados nas ETIs no atendimento a estudantes com TEA.

Durante a entrevista, a pesquisadora direcionou o diálogo para um aspecto específico: o processo de inclusão de estudantes PcDs, com ênfase naqueles diagnosticados com TEA, no modelo de educação em tempo integral. Os relatos obtidos evidenciaram que:

Não havia quase estudantes com necessidades educacionais especiais nessas unidades escolares quando foram inauguradas. Também não havia nenhuma recomendação que proibisse a matrícula deles em ETIs. Era como se fosse uma prática velada dos gestores das unidades conversarem com os familiares sensibilizando sobre as possíveis dificuldades desses estudantes atípicos numa escolar de tempo ampliado.

Gestor da Política de Inclusão da Rede – CODIN

Até pouco tempo atrás não era viável alunos com necessidades educacionais especiais em escolas de tempo integral pois não havia SRMs nessas unidades, por isso os responsáveis eram convencidos a procurarem outras instituições de tempo regular. Com a amplitude da inclusão, como direito de todos e a universalização do acesso desse público às escolas, houve a abertura de mais SRMs, inclusive nas ETIs, então esses meninos [público] tem tido atualmente espaço nas escolas de tempo integral.

Gestora B - da Política de Inclusão da Rede - Distrito de Educação VI

Segundo os depoimentos dos gestores da política, percebe-se que, desde o período de implantação das ETIs até 2022, ano em que as SRMs começaram a ser implantadas nas escolas pesquisadas, não havia um grande fluxo de matrículas de estudantes PcDs nas unidades escolares de tempo integral.

A carência de suporte especializado, notadamente a ausência de SRMs nas ETIs no período em análise, pode ter influenciado a recomendação direcionada às famílias para que optassem por escolas de período regular como alternativa mais adequada ao atendimento das necessidades educacionais específicas dos estudantes. Essa orientação justifica-se pelo fato de que, nas instituições de tempo parcial, além da carga horária reduzida, havia a disponibilidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), recurso essencial para o pleno desenvolvimento desse público.

6.3.2 Maiores dificuldades: percepções do grupo pedagógico

Este tópico teve como finalidade principal apresentar os dados coletados para atender de forma mais aprofundada ao terceiro objetivo específico do estudo, que é

compreender a dinâmica de funcionamento do AEE em escolas de tempo integral da rede, com foco nas articulações intraescolares entre os diferentes atores educacionais e a interlocução escola-família para promoção da inclusão de estudantes com TEA.

Concluída a fase de caracterização dos participantes do estudo, procedeu-se à análise e exposição sistemática dos dados obtidos por meio dos instrumentos de coleta. Os resultados quantitativos, derivados da aplicação de questionários semiestruturados, foram organizados e interpretados com base nos objetivos estabelecidos para a investigação. Os dados foram tabulados e a análise quantitativa realizada por meio de frequência absoluta e relativa. Para alcançar as categorias relativas às temáticas investigadas com os participantes da pesquisa, utilizou-se a análise de conteúdo conforme Bardin (2012).

No que se refere às dificuldades que estudantes com TEA apresentam no cotidiano das ETIs, buscou-se ouvir as percepções de gestores, professoras do AEE e professores de sala regular acerca dessa questão. É válido ressaltar que o perfil dos docentes da pesquisa será apresentado posteriormente, quando forem tratadas as questões mais específicas da inclusão relacionadas à docência.

Em relação às dificuldades dos discentes que estão no espectro, foi elaborado o quadro a seguir:

Quadro 21 - Estudantes com TEA em ETIs: dificuldades no ambiente escolar

CATEGORIA: DIFICULDADES DOS(AS) ESTUDANTES(AS)	
Percepções sobre:	Professoras do AEE - Respondentes - 3
Inclusão de estudantes com TEA em ETI	Razoável na aprendizagem e socialização - 2 Só no contexto da socialização - 1
	Gestores escolares - Respondentes - 6
	Apenas no contexto da aprendizagem - 4 Apenas no contexto da socialização - 1 Alguns no contexto aprendizagem e outros só na socialização -1
	Docentes da sala regular – Respondentes - 16
	Tanto nos contextos da aprendizagem e socialização - 6 Apenas no contexto da socialização - 5 Apenas no contexto da aprendizagem -1 Parcial no contexto de aprendizagem, mas incluídos socialmente -1 Depende de cada caso e cada aluno - 1
Percepções sobre:	Professoras do AEE - Respondentes - 3
	Com os conteúdos -2 Com estudantes da sala e/ou da escola -1
	Gestores escolares - Respondentes - 6

Dificuldades desses estudantes nas ETIs	Para se autorregular ³⁸ / sensibilidade sensorial - 3 Estresse e intolerância para dois turnos - 3 Com os conteúdos-2 Discriminação e <i>Bullying</i> - 1
	Docentes da sala regular – Respondentes – 16 (mais de uma opção) Para se autorregular/ hipersensibilidade auditiva ³⁹ - 9 Estresse e intolerância para dois turnos - 8 Com os conteúdos - 8 Discriminação e <i>Bullying</i> -2 Depende de cada caso e cada aluno - 1

Fonte: elaborado pela autora, baseada nos dados da pesquisa.

Sobre a inclusão de estudantes com TEA nas escolas integrais, as respostas das professoras da sala regular, do AEE e dos gestores indicam que o contexto em que a inclusão ocorre com maior frequência está relacionado à socialização desses estudantes no ambiente escolar, com dezessete respostas. O segundo contexto da inclusão refere-se à aprendizagem, com nove respostas.

Essas percepções podem estar relacionadas ao perfil majoritário dos estudantes, que se enquadram no nível de suporte 1, ou seja, conseguem, de forma moderada, socializar-se e desenvolver atividades escolares com grau de autonomia suficiente para um bom entrosamento com os conteúdos pedagógicos. Durante a pesquisa de campo, professores(as) de sala regular e do AEE destacaram vários estudantes do espectro, com necessidade de suporte 1, que se sobressaem em áreas como matemática, línguas, ciências e artes.

São estudantes que conseguem um excelente desempenho em determinadas áreas que mantém hiperfoco⁴⁰, o que lhes permite realizar atividades com habilidades inclusive superiores à média da turma. Posteriormente, será abordado como as professoras do AEE potencializam essas habilidades para favorecer a inclusão escolar desses estudantes.

Quanto às dificuldades desses estudantes no ambiente escolar, as percepções dos respondentes indicam que as maiores dificuldades se relacionam aos conteúdos das aulas e à pouca tolerância para permanecer dois turnos na escola, com doze respostas para cada um desses aspectos. Embora os conteúdos apareçam como fator de dificuldade, observa-se também,

³⁸A desregulação no autismo refere-se à dificuldade em controlar emoções, comportamentos e reações sensoriais, frequentemente levando a crises. Essas crises podem ser desencadeadas por diversos fatores, como sobrecarga sensorial, estresse ou dificuldades em comunicar necessidades.

³⁹A hipersensibilidade auditiva se configura como uma percepção anormal do som, a qual pode causar impacto em diferentes situações do cotidiano, como nas atividades sociais e de lazer (Costa, 2022).

⁴⁰Manifestação comportamental que se expressa mediante um padrão de interesse intenso e seletivo por objetos ou temáticas específicas. Essa característica configura-se pela concentração exacerbada em determinados focos de atenção e relativa desconsideração por outros estímulos ou temas do entorno (Bittencourt; Meirelles, 2023).

no mesmo quadro, o destaque da aprendizagem como aspecto positivo na inclusão desses estudantes. Diante dessa aparente contradição, pode-se inferir que estudantes com TEA podem apresentar excelente desempenho em algumas áreas específicas, mas também dificuldades em conteúdos nos quais não se identificam ou não possuem hiperfoco.

Além disso, os respondentes apontaram que a segunda maior dificuldade enfrentada por estudantes com TEA é o tempo estendido na escola. Essas dificuldades podem decorrer do estresse causado pelos estímulos sensoriais presentes na rotina das ETIs, que inclui deslocamentos para laboratórios, auditórios, aulas eletivas, dois intervalos e o horário do almoço.

Embora não haja um padrão comportamental uniforme no espectro, evidências indicam que indivíduos com TEA podem apresentar respostas hipersensível⁴¹ ou hipossensível⁴² em múltiplas modalidades sensoriais, como visual, auditiva, tátil, olfativa e gustativa. Alguns sujeitos manifestam padrões distintos de reatividade sensorial, por exemplo, hipersensibilidade visual combinada com hipersensibilidade tátil (Baum *et al.*, 2015; Robertson; Baron-Cohen, 2017 *apud* Bittencourt; Meirelles, 2023). Portanto, esses aspectos merecem reflexão quanto à organização dos estudantes nos espaços e nos momentos de maior agitação na escola.

Por fim, o quadro aponta que, na percepção dos participantes, em menor intensidade, atitudes como bullying e discriminação podem constituir barreiras para os estudantes no campo das interações sociais.

6.3.3 Perfil dos docentes que trabalham nas ETIs pesquisadas

As três ETIs investigadas contam, em conjunto, com um quadro médio de sessenta e seis docentes, distribuídos aproximadamente em vinte e dois profissionais por unidade escolar, atuando em diversas áreas do conhecimento. Antes da coleta de dados, que incluiu observação participante e aplicação de questionários, foi realizada uma reunião informativa com todo o corpo docente para apresentar os objetivos da pesquisa, elucidar dúvidas e confirmar a participação voluntária dos profissionais.

⁴¹Que apresenta uma sensibilidade exagerada, supersensível.

⁴²Refere-se a uma resposta diminuída a estímulos sensoriais.

Dos docentes convidados, dezesseis concordaram em participar do estudo. Os dados obtidos a partir desses participantes estão sistematizados no Quadro 22, que apresenta o perfil detalhado dos docentes envolvidos na pesquisa.

Quadro 22 – Perfil dos(as) docentes das ETIs

CATEGORIA: PERFIL DOS (AS) DOCENTES DAS ETIS	
Descrição do perfil	Respondentes:16
Faixa etária	Entre 25 e 35 anos - 4 Entre 35 e 45 anos - 10 Mais de 55 anos - 2
Gênero	Masculino - 11 Feminino - 5
Vínculo empregatício	Efetivos(as) - 15 Temporário (a) - 1
Formação	Licenciatura em Matemática - 4 Licenciatura em Matemática e Pedagogia - 1 Licenciatura em História - 2 Licenciatura em Geografia - 2 Licenciatura em Ciências Biológicas - 2 Música - 1 Licenciatura em Letras Inglês - 1 Licenciatura em Letras Português/ francês - 1 Licenciatura em Letras Português/ Literatura- 1 Licenciatura em Letras Português - 1
Pós-graduação	Doutorado - quatro Mestrado - quatro Especialização - nove
Tempo de atuação na área de educação.	Entre 5 e 9 anos - três Entre 13 e 20 anos - cinco Entre 21 e 30anos - seis
Tempo de atuação nessa escola	Um mês - um(a) Cerca dois anos - sete Três anos - três Cinco anos - dois/duas Seis anos - um(a) Sete anos - um(a) Onze anos - um(a)
Formações diretamente relacionadas à educação especial ou inclusão?	Não tenho. - 6. Sim, todos ofertados pela rede. - 3. Sim, a maioria ofertados pela rede - 3. Sim, ofertados pela rede, mas também busco em outras instituições - dois. Sim, a maioria ofertados fora da rede. - 2

Fonte: elaborado pela autora, baseada nos dados da pesquisa.

Os dados revelam um perfil docente marcado por experiência consolidada, porém com deficiências na formação especializada em educação inclusiva. A análise demográfica indica predominância de profissionais na faixa etária entre 35 e 45 anos, com estabilidade

funcional significativa - quinze docentes possuem cargo efetivo, contra apenas um com contrato temporário.

Quanto à trajetória profissional, observa-se que onze dos dezesseis docentes acumulam entre dez e trinta anos de experiência no magistério, o que demonstra que, além de uma bagagem consistente no campo da educação, esses professores também investiram em formação de nível pós-graduação, sendo nove especialistas, quatro mestres e quatro doutores. Todos são especialistas em suas respectivas áreas (Linguagens, Ciências da Natureza, Humanas e Matemática), adequando-se ao perfil exigido para atuação no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

Contudo, a experiência específica nas ETIs mostra-se mais recente: dez docentes possuem entre dois e três anos de atuação, quatro têm entre cinco e sete anos, e apenas um docente ultrapassa dez anos nessas unidades. Essa distribuição está diretamente relacionada ao tempo de implantação das escolas pesquisadas - duas instituições com seis e sete anos de funcionamento, e uma terceira convertida para o modelo integral em 2014.

O aspecto mais crítico revelado pela pesquisa refere-se à formação em educação inclusiva. Apenas um docente possui qualificação específica na área, obtida fora da rede municipal. Doze apresentam formação insuficiente em inclusão, sendo que seis não possuem qualquer capacitação na área, e oito têm formações básicas, majoritariamente oferecidas pela rede municipal.

Essa defasagem formativa mostra-se especialmente preocupante quando confrontada com a experiência docente: mesmo entre os profissionais com mais de dez anos de magistério, apenas dez possuem alguma formação em educação inclusiva. Tal discrepância evidencia a necessidade urgente de políticas de formação continuada que equiparem a qualificação em inclusão à experiência desses educadores.

6.3.4 Os desafios da docência em ETIs com estudantes que estão dentro do espectro

No que se refere à docência com estudantes dentro do espectro, investigou-se o tema no seguinte quadro:

Quadro 23 - Maiores desafios da docência, quando se trata de estudantes com TEA

ATITUDE NEGATIVA	
Categoria: Desafios na docência	
Percepções sobre:	Professoras do AEE - N° de citações: 3
Desafios na docência quando se trata de estudantes com TEA em ETIs.	Falta de formação/ conhecimento sobre as especificidades do espectro. - 2. Não sabem como repassar os conteúdos para estudantes com TEA - 1
	Gestores escolares - N° de citações: 6 (mais de uma opção)
	Não sabe como incluir os(as) estudantes(as) com TEA na dinâmica da sala. - 4. A falta de formação/ conhecimento sobre as especificidades do TEA. - 4. A falta de empatia com os(as) estudantes com TEA. - 1. Insegurança para lecionar para esse público. - 1.
	Docentes da sala regular - N° de citações: 16 (mais de uma opção)
	Não sei o que fazer quando o(a) estudante se desregula - 9. Não sei como ensinar e interagir com os(as) estudantes não-verbais. - 9. Não sei como repassar conteúdos e avaliar os(as) estudantes com TEA. - 9. Não sei como incluir os(as) estudantes com TEA na dinâmica da sala. - 5. Me sinto inseguro(a) e desconfortável para lecionar em turmas que estudam estudantes com TEA. - 1. Precisamos de um apoio maior em sala - 1. Dependendo do(a) estudante, consigo realizar alguns objetivos pedagógicos. 1.

Fonte: elaborado pela autora, baseada nos dados da pesquisa.

Os resultados evidenciam significativas lacunas na preparação dos profissionais para atuar com estudantes neurodivergentes. Conforme as respostas dos(as) participantes, a categoria "desafios/barreiras na docência" apresentou como principal dificuldade, citada por gestores(as) e professores(as) regulares, a insegurança quanto à transmissão de conteúdo para discentes com TEA. Este dado corrobora a deficiência previamente identificada na formação inicial e continuada desses(as) educadores sobre estratégias didáticas para neurodivergências. É interessante destacar que nove professores(as) citaram a dificuldade em repassar conteúdos, incluindo a adaptação de atividades e a avaliação desses estudantes.

Para Bittencourt e Meirelles (2023), a inserção de discentes com necessidades educacionais específicas no contexto escolar confronta diretamente os modelos pedagógicos baseados em processos homogeneizantes de ensino e aprendizagem. Essa dinâmica inclusiva promove⁴³ a desconstrução do paradigma educacional tradicional, que se mostra inadequado para acolher a diversidade inerente ao processo educativo, exigindo a reformulação das práticas pedagógicas para atender às singularidades de cada aprendiz (Bittencourt; Meirelles, 2023).

⁴³Na percepção da pesquisadora a afirmação de Bittencourt e Meirelles (2023), "[...] promove a desconstrução do paradigma educacional tradicional...", apresenta um sentido que está acontecendo. No entanto, a pesquisadora pondera essa afirmação, considerando mais apropriado afirmar que "deve promover" pois os processos inerentes à desconstrução de paradigmas, são relativamente longos e não necessariamente sistematizados.

Dando continuidade, nove dos dezesseis docentes pesquisados destacaram como desafios frequentes a dificuldade em lidar com situações de desregulação emocional e a falta de preparo para interagir com estudantes não-verbais. Esses achados apontam para duas necessidades prementes: a implementação de formações específicas sobre didáticas inclusivas para estudantes com TEA e o estabelecimento de protocolos institucionais para situações de crise e autorregulação.

Convém ressaltar que, enquanto essas ações não forem implementadas de forma mais específica e sistematizada, os(as) docentes continuarão sem saber como oferecer suporte aos(as) estudantes com TEA nas singularidades apresentadas por eles. Complementando esses resultados, cinco docentes e quatro gestores relataram incertezas sobre como incluir efetivamente estudantes com TEA na dinâmica da sala de aula. Com menor frequência, mas igualmente relevantes, foram mencionados a falta de conhecimento sobre as especificidades do espectro, apontado por duas professoras do AEE e quatro gestores, e a insegurança para lecionar a esse público, citados por um gestor e um docente.

Durante a pesquisa de campo, foi possível ouvir depoimentos de vários docentes em diferentes momentos sobre outras dificuldades na docência com estudantes com TEA mencionadas nos diálogos que ocorreram durante a observação participante. Dentre os mais significativos, destaca-se:

O maior desafio é amplitude do espectro – o que há por trás daquele indivíduo, se ele é capaz ou não de fazer determinadas atividades.

Docente Senhora

Para compreender o indivíduo (estudante com TEA) é preciso condição e tempo para saber qual a melhor forma de ajudar ele em suas limitações.

Docente Dom Casmurro

O AEE é fundamental! Se não fosse a ajuda do AEE eu não consigo. Mas o sistema é sobrecarregado e o AEE é filho desse sistema e sofre com atividades sobrecarregadas.

Docente Iracema

Me falta conhecimento para flexibilizar as atividades (na faculdade não foi ensinado isso).

Docente Diva

O maior desafio é criar um vínculo para chegar até eles (conhecê-los) para que eles compreendam os conteúdos.

Docente Moreninha

O maior desafio é a gente ter a certeza que eles (estudantes com TEA) estão entendendo o que eu estou falando, porque quando olho para eles não vejo expressão no olhar ou pelo modo como se expressão.

Docente Guarani

A gente precisa sondar a mente deles... Tem vezes que a gente acha que eles não estão prestando atenção, aí eles falam algo e a gente vê que eles estão.

Docente Lucíola

Alguns alunos se recusam a fazer as atividades por isso busco incentivá-los propondo algo que eles consigam fazer.

Docente Viuvinha

As falas revelam diferentes percepções sobre as dificuldades da docência com estudantes com TEA, mas também demonstram uma preocupação em encontrar caminhos para atender às necessidades desses educandos.

Esses dados revelam fragilidades que demandam atenção imediata nas políticas de formação continuada. Quando questionadas sobre a oferta de capacitações pela rede municipal que contemplem essas necessidades, as professoras do AEE apresentaram respostas que serão analisadas no quadro subsequente.

Quadro 24 - Formação ofertada pela rede sobre inclusão

ATITUDE NEGATIVA	
CATEGORIA: FORMAÇÃO CONTINUADA	
Percepções sobre:	Professoras do AEE- Respondentes - 3
As formações para docentes da sala regular	Importantes, porém insuficientes para os(as) professores(as) da sala regular. - 2 Não trazem impacto na atuação dos(as) docentes da sala regular e do AEE. - 1

Fonte: elaborado pela autora, baseada nos dados da pesquisa.

A avaliação dos dados revela que, segundo a percepção das professoras do AEE, as formações oferecidas pela rede municipal são consideradas importantes, porém insuficientes, duas citações, além de pouco impactantes na prática docente, inclusive para os próprios profissionais do AEE, uma citação. Esses resultados indicam que, embora exista uma oferta formativa, ela ainda não atende adequadamente às demandas específicas relacionadas à inclusão de estudantes com autismo.

Cumprir destacar que as professoras do AEE, em virtude de suas atribuições profissionais, estabelecem uma relação de proximidade com os demais docentes, atuando como

mediadoras entre estudantes, famílias, gestão e corpo docente. Essa posição privilegiada permite uma compreensão abrangente tanto das necessidades dos discentes quanto das fragilidades apresentadas pelos educadores. Conforme preconizado no documento "Orientações Pedagógicas para a Educação Inclusiva e Diversidade" (Fortaleza, 2025), essa articulação se consolida especialmente durante o acompanhamento sistemático do planejamento pedagógico, quando o profissional do AEE se dedica a orientar os docentes regentes no desenvolvimento de práticas inclusivas adaptadas.

A recomendação oficial sugere que as unidades escolares com SRM destinem uma semana mensal para esse acompanhamento, substituindo temporariamente os atendimentos individualizados por essa assessoria pedagógica coletiva (Fortaleza, 2024). Essa proximidade operacional permite às professoras do AEE uma percepção realista e contextualizada das necessidades formativas do corpo docente, constituindo valioso subsídio para o aprimoramento das políticas de formação continuada.

6.3.5 As articulações do AEE para a promoção da inclusão nas ETIs

Para aprofundar a investigação sobre as potencialidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no apoio aos docentes que trabalham com estudantes autistas, aplicaram-se questionários abertos junto aos participantes da pesquisa. A análise das respostas foi conduzida mediante a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2012), que permitiu identificar as respostas mais significativas relacionadas ao tema, organizar sistematicamente os dados por meio de categorização e estabelecer unidades de registro e contexto para análise qualitativa.

O processo de categorização, fundamentado nos pressupostos de Bardin (2012), possibilitou a sistematização dos dados em eixos temáticos relevantes, conforme demonstrado no quadro subsequente.

Quadro 25 - A docência com estudantes autistas: como o AEE pode ajudar?

CATEGORIA: NECESSIDADES DOS (AS) DOCENTES	
Unidades de Registro	Unidade de Contexto
Orientação para docentes. Nº de Citações: 6	P8. "Orientação, capacitação e acompanhamento." P9. "Durante as avaliações internas e externas." P10. "Suporte e investigação e estimulação." P11. "Orientação para as especificidades de cada aluno. Adaptação em tratamento e atividades."

Adaptação de atividades. Nº de Citações: 6	P4. “Dando direcionamentos quanto à adaptação de material e avaliação.” P5. “Dando orientações de como tratar e lidar com cada um deles.” P6. “AEE pode ajudar a adaptar materiais didáticos para atender às necessidades individuais do aluno.” P13. “Dar orientações didáticas regularmente.” P3. “Elaborar ou sugerir atividades realmente específicas para os alunos.” P11. “Orientação para as especificidades de cada aluno. Adaptação em tratamento e atividades.”
Informações sobre os alunos. Nº de Citações: 3	P16. “Fornecendo a análise dos potenciais e dificuldades do aluno e no auxílio das atividades adaptadas.” P ⁴⁴ 1. “Repassando informações sobre os alunos e estratégias para melhorar a aprendizagem.”
Formação para os professores. Nº de Citações: 3	P2. “Fazer um mapeamento de cada aluno e repassar aos docentes.” P8. “Orientação, capacitação e acompanhamento.” P14. “Formação acerca do perfil dos meus alunos(as).” P15. “Oficinas de preparação para lidar com alunos TEA.”
Auxílio nas avaliações. Nº de Citações: 2	P9. “Durante as avaliações internas e externas.” P4. “Dando direcionamentos quanto à adaptação de material e avaliação.” P12. “Assistente de inclusão.” P7. “Estando mais presente.”
CATEGORIAS: NECESSIDADES NA VISÃO DA GESTÃO	
Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Elaboração do PEI. No de Citações: 1	G1 ⁴⁵ . “O AEE pode elaborar um Plano Educacional Individualizado (PEI), que considera as necessidades, habilidades e interesses específicos de cada aluno com TEA e socializar com os professores.”
Socialização dos estudos de caso. No de Citações: 3	G2. “Promovendo formações regulares e estudos de casos para orientar os professores.”
Formação para os professores. No de Citações: 1	G3. “Frequência no suporte, interação no planejamento. G4. “Precisa fazer uma ponte com todos os professores, conversar e analisar junto o desempenho de cada um. Estudar junto, caso a caso.
Acompanhamento no planejamento No de Citações: 4	G5. “Se reunindo no planejamento das áreas para atender e levar demandas aos professores. G6. “Acolhendo e fazendo acompanhamento necessário junto aos professores e familiares.”

Fonte: elaborado pela autora, baseada nos dados da pesquisa.

A análise dos discursos dos docentes sobre as potencialidades do AEE revelou a categoria “necessidades dos docentes”, constituída a partir das unidades de registro “orientação para docentes” e “adaptação de atividades”. Essas demandas emergiram como as mais recorrentes tanto nas falas dos professores regulares quanto nas das professoras do AEE, demonstrando uma lacuna formativa significativa: muitos educadores não se consideram

⁴⁴O “P” significa professor(a), e os números correspondem a ordem das respostas dos questionários.

⁴⁵O “G” significa gestor(a), e os números correspondem a ordem das respostas dos questionários.

preparados para desenvolver atividades adaptadas às necessidades de estudantes atípicos, atribuindo ao AEE maior competência para essa função.

Durante a observação participante, docentes mencionaram em conversa com a pesquisadora suas necessidades formativas e colocaram que, embora a rede ofereça cursos e formações voltadas para inclusão, ainda assim o tipo e o conteúdo dessas formações são distantes das necessidades reais desses docentes, como é observado nos depoimentos a seguir:

As formações, ao invés de abordar somente as teorias, deveriam ser oficinas práticas para ensinar a fazer atividades flexibilizadas. Seria muito mais proveitoso se houvesse momentos de trocas, em pequenos grupos de professores de acordo com a área e por distrito, onde cada professor socializasse sua prática para realizar adaptações de atividades e provas.

Docente Araquém

Se tivesse encontros com professores por área onde fosse divulgado as práticas inclusivas que dão certo seria muito útil. Deve ter professores de geografia que conseguem realizar coisas que dão certo para a inclusão, por isso acho importante essas práticas serem compartilhadas.

Docente Caubi.

Se esses encontros para trocas de experiências de docências inclusivas ocorressem, eu faria questão de participar e sem dúvida seria bem melhor que essas formações genéricas.

Docente Poti

Ou uma oficina poderíamos produzir alguns materiais adaptados.

Docente Irapuã

As formações poderiam ser um espaço para compartilhar conhecimentos onde os professores por área poderiam dizer como flexibilizam as atividades e avaliações por área e tema, e ouvindo as experiências a gente teria ideias para elaborar as nossas atividades flexibilizadas.

Docente Araquém

Considerando as demandas formativas apresentadas pelos docentes, faz-se necessário examinar a perspectiva dos gestores responsáveis pela implementação das políticas locais. Para tanto, investigou-se junto aos representantes da rede municipal os investimentos realizados em 2024 para a promoção de formações específicas sobre educação inclusiva. Conforme os depoimentos coletados durante as entrevistas com os gestores, revela-se que:

No ano de 2024, foi um marco muito significativo, devido a parceria com o IPREDE/VINCULAR e junto com a UFC, pois proporcionou uma fundamentação muito prática e teórica e que foi ofertada a todos os professores de sala regular, do AEE e gestores. Então acredito que não é para existir mais a fala de que "eu não

tenho preparação para receber o aluno PCD", partindo do princípio de que todos os alunos são indivíduos diferentes, únicos e, portanto, não existe uma fórmula mágica para se trabalhar com vários transtornos e deficiências, por isso o professor tem que buscar dentro do conhecimento da sua formação e ir além, pois eu não posso me limitar ao que eu tenho.

Gerente da Célula de Inclusão e Diversidade do Distrito VI

A parceria com o Projeto Vincular oportunizou a realização, ao longo do ano de 2024, de mais de 50 oficinas, com 50 participantes em cada. Dentre o público formado, professores do AEE, professores de sala regular, gestores e profissionais de apoio. Foram formações muito importantes, e além desse ciclo formativo tivemos mais três parcerias formativas. Dois cursos em parceria com a UFC, para gestores e professores além da parceria com a Fundação Dorina Noill, com o material LEGO Braille Brincks e ainda as formações em Contexto, que ocorreram nas escolas, sem falar no Seminário Diversidade e Inclusão.

Gerente da Célula de Educação Inclusiva da Coordenadoria de Diversidade e Inclusão

Ao analisar os discursos dos professores de sala regular e dos gestores da política educacional, observa-se que as dimensões formativas parecem não convergir. Enquanto a rede investe em formações que abordam temas genéricos e teóricos relacionados à inclusão, conforme mencionado nos depoimentos, os docentes indicam a necessidade de formações mais direcionadas às demandas vivenciadas em sala de aula, como oficinas práticas ou encontros para socializar experiências sobre a flexibilização de atividades e avaliações, além das práticas inclusivas que têm sido implementadas nas escolas e que apresentam resultados positivos.

Esses dados indicam que as formações sobre inclusão devem ser mais delimitadas, conforme apontado nos discursos dos docentes. Portanto, torna-se importante que a rede considere formações menos abrangentes e mais focadas nas áreas e necessidades específicas dos professores das ETIs. Nesse sentido, tais informações devem ser consideradas para o planejamento dos próximos ciclos formativos.

Outro eixo de demandas refere-se à necessidade de informações detalhadas sobre os estudantes com TEA. Nas escolas pesquisadas, foram observadas diferentes estratégias para suprir essa carência. Na ETI "Iracema", foi realizado um encontro específico durante a reunião semanal de fluxo para apresentação dos estudantes atendidos pelo AEE. Em outra unidade, as informações eram compartilhadas durante a semana de planejamento conjunto e, na terceira escola, havia previsão de momento semestral para essa finalidade, embora não tenha sido implementado no período da pesquisa.

Com menor frequência, mas igualmente relevantes, surgiram a necessidade de formação continuada específica e de auxílio durante as avaliações internas e externas. Sobre

este último aspecto, destaca-se a experiência observada na ETI "Lucíola", onde o AEE oferecia suporte sistemático durante as avaliações por meio da atuação como leitor, flexibilização do tempo, explicações direcionadas e disponibilização de materiais concretos, como fichas, material dourado e ábaco, para auxiliar nas provas de matemática.

Os gestores, por sua vez, enfatizaram o acompanhamento do AEE no planejamento docente, a socialização de estudos de caso e a necessidade de formação continuada. A análise comparativa revela convergência entre as percepções dos docentes e dos gestores quanto ao papel esperado do AEE: oferecer orientações didáticas e informações sobre as especificidades dos estudantes autistas.

Chama atenção, contudo, a menção à elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) como atribuição do AEE — expectativa que não corresponde às orientações oficiais, que limitam à equipe do AEE a elaboração do Plano de Atendimento Específico, conforme preconizam as diretrizes da rede municipal de Fortaleza.

A seguir, são apresentados dados acerca das ações desenvolvidas pelo AEE que apresentam melhores resultados, segundo a percepção dos gestores e a autoavaliação das professoras do AEE. Para essa análise, foram estabelecidas as categorias "Ações positivas do AEE" e "Ações com maior impacto do AEE", que englobam as unidades de registro "Ações sistemáticas" e "Ações propositivas".

6.3.6 Impacto e abrangência do atendimento educacional especializado: uma análise multidimensional

Prosseguindo na análise dos dados, este tópico examina as ações desenvolvidas pelo AEE que demonstraram maior efetividade, conforme a percepção dos gestores escolares e a autoavaliação das professoras do AEE. Para essa avaliação, estabeleceram-se duas categorias analíticas principais: "Ações positivas do AEE" e "Ações com maior impacto do AEE", subdivididas nas unidades de registro "Ações sistemáticas" e "Ações propositivas".

A primeira categoria refere-se às intervenções regulares e planejadas que compõem o cotidiano do atendimento especializado, enquanto a segunda abrange iniciativas inovadoras que ultrapassam o escopo das atividades habituais, demonstrando particular eficácia nos resultados obtidos. Essa distinção possibilita uma compreensão mais aprofundada tanto da

rotina de trabalho quanto das práticas excepcionais que contribuem significativamente para o processo de inclusão escolar.

Quadro 26 - Ações realizadas pelo AEE que geram maior impacto

ATITUDE POSITIVA	
Categorias: Ações positivas do AEE	
Nº de Citações: 6	
Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Ações de rotina Nº de Citações: 5 Ações propositivas Nº de Citações: 2	G1. “O AEE atua em parceria com os professores da sala de aula regular, fornecendo orientações sobre como adaptar o currículo e as atividades para atender às necessidades do aluno com TEA.” G2. “As ações de rotina, como atendimentos semanais, entrevistas com familiares, são as que mais causam impacto e isso se dá, a meu ver, justamente por serem rotineiras.” G3. “Trazer conhecimento aos professores sobre as especialidades de cada um, suporte no planejamento com atividades e avaliações, projetos e palestras esclarecendo sobre assuntos que facilitam a socialização, participação dos alunos público-alvo do AEE em palestras e peças esclarecendo a situação destes alunos, suporte e acolhimento aos pais dos alunos com as especialidades atendidas.” G4. “Criação dos ateliês, aulas de yoga e acompanhamento sistemático.” G5. “Atendimento às famílias. Conversa individual. Se reunir com os professores no planejamento.” G6. “Encaminhamento dos alunos junto as famílias e aos órgãos de apoio.”
Categorias: Ações com maior impacto/AEE	
Nº de Citações: 3	
Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Ações de rotina Nº de Citações: 1 Ações propositivas Nº de Citações: 2	PAEE ⁴⁶ 1. “Formação dos professores.” PAEE2. “As ações de cuidado de si e cuidado do outro, cuidado dos outros, do ambiente...” PAEE3. “O trabalho por meio de projetos, a conscientização através de palestra e o protagonismo dos estudantes com a professora do AEE.”

Fonte: elaborado pela autora, baseada nos dados da pesquisa.

Os dados coletados junto a quatro gestores educacionais evidenciam que as ações cotidianas do AEE produzem impactos significativos em múltiplas dimensões do ambiente escolar. Primeiramente, observa-se efeitos diretos na rotina dos estudantes atípicos, que recebem acompanhamento personalizado. Paralelamente, os docentes das salas regulares são orientados quanto às adaptações pedagógicas necessárias, enquanto as famílias recebem assessoramento sobre encaminhamentos terapêuticos e serviços de saúde. Essas intervenções estão alinhadas às Orientações Pedagógicas Inclusivas (Fortaleza, 2025), que se fundamentam no princípio da singularidade do desenvolvimento discente, promovendo não apenas a

⁴⁶O “PAEE” significa, e os números correspondem a ordem das respostas dos questionários.

permanência de estudantes neurodivergentes na escola, mas também uma socialização mais efetiva, aprendizagens significativas e a eliminação progressiva de barreiras atitudinais.

A análise comparativa das ações desenvolvidas revela uma distinção clara entre as atividades rotineiras do AEE, mencionadas com menor frequência pelos respondentes, e as ações propositivas, estas últimas destacadas como particularmente impactantes. Dentre as iniciativas inovadoras registradas, destacam-se palestras e peças teatrais sobre inclusão, a implementação de ateliês pedagógicos, práticas de yoga, o projeto "Cuidando de Si, Cuidando do Outro, Cuidando de Todos" e diversas atividades voltadas ao protagonismo estudantil. Um caso exemplar foi observado na ETI "Ubirajara", onde a criação de três ateliês especializados, incluindo o espaço "Aconchegante", proporcionou ambientes adequados tanto para o desenvolvimento de habilidades artísticas quanto para o acolhimento sensorial de estudantes que necessitam de menor estimulação ambiental.

Do ponto de vista teórico, as práticas documentadas demonstram consonância com os pressupostos de Fortaleza (2025), particularmente no que tange à promoção da acessibilidade atitudinal, à adaptação curricular contextualizada, à valorização das diferenças individuais e à criação sistemática de ambientes verdadeiramente inclusivos. A metodologia de observação participante permitiu identificar, além da variação na complexidade das ações implementadas, a possibilidade de sua replicação adaptada em diferentes contextos escolares, bem como a existência de uma sinergia positiva entre atividades curriculares e extracurriculares.

Os resultados obtidos permitem afirmar que o AEE cumpre uma função dupla e complementar no sistema educacional: por um lado, oferece atendimento especializado direto aos estudantes com necessidades específicas; por outro, atua como agente fomentador de uma cultura escolar inclusiva, que ultrapassa os limites da sala de recursos e se estende a toda a comunidade educativa. Essa dupla dimensão de atuação revela-se fundamental para a consolidação de práticas pedagógicas que efetivamente acolhem e potencializam o desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas particularidades.

Figura 3 - Espaços anexados ao AEE da ETI "Ubirajara"



Fonte: Fotografia realizada pela autora (2025).

A figura 3 mostra a entrada do Atelier Aconchegante. No seu interior, há almofadas, colchonetes, pelúcias e móveis que auxiliam estudantes em momentos de desregulação emocional. Além de ser aconchegante, esse espaço preserva os estudantes de se exporem durante as crises, até que estejam prontos para retornar à sala de aula regular.

O segundo espaço, denominado Atelier de Pintura, permite que os estudantes pintem livremente, expressando artisticamente suas ideias, sentimentos ou registrando suas impressões acerca das leituras e temas debatidos nos atendimentos do AEE. Todas as pinturas são autorais e ficam registradas nas paredes por determinado tempo, até que se inicie uma nova etapa para novos trabalhos artísticos.

Conforme ilustrado na Figura 3, o Atelier Aconchegante constitui um ambiente especialmente adaptado para acolhimento emocional. Seu espaço físico é composto por elementos como almofadas, colchonetes, pelúcias e móveis, que funcionam como recursos de regulação emocional para estudantes em situações de desequilíbrio. Além de proporcionar conforto físico, esse ambiente cumpre uma importante função protetiva, permitindo que os

estudantes vivenciem seus processos emocionais de forma reservada, sem exposição excessiva, até alcançarem a estabilidade necessária para retornar às atividades regulares em sala de aula.

Adjacente a esse espaço, encontra-se o Atelier de Pintura, projetado para a expressão artística livre. Nesse ambiente, os estudantes têm a oportunidade de externalizar, por meio da pintura, suas ideias, sentimentos e interpretações sobre os temas trabalhados no AEE. As produções artísticas, todas autorais, são expostas nas paredes do ateliê por períodos determinados, criando um acervo dinâmico que documenta o processo criativo e evolutivo de cada estudante, sendo renovado conforme o desenvolvimento de novos projetos artísticos.

Figura 4 – Interior do Ateliê de Pintura



Fonte: Fotografia realizada pela autora (2025).

A imagem documental analisada registra as pinturas de estudantes atendidos pelo AEE. O ambiente apresenta-se equipado com tintas, pincéis e uma área específica na parede, revestida por azulejos, destinada à exposição das obras. Nesse espaço, os educandos desenvolvem telas de expressão livre ou temáticas, estas últimas frequentemente relacionadas a conteúdos trabalhados durante os atendimentos ou vivenciados em situações de aula, permitindo a externalização de percepções e experiências pessoais.

O "Ateliê Costurante" estrutura-se em dois ambientes complementares. O primeiro consiste em um setor de materiais recicláveis, denominado "sucatório", onde são armazenados e organizados insumos por categorias específicas. Nesse espaço, os estudantes engajam-se na criação de obras coletivas, inspiradas em histórias, vivências compartilhadas e temas

O processo de implementação dessa ação ocorreu em etapas cuidadosamente planejadas. Inicialmente, realizou-se uma apresentação para toda a comunidade escolar - incluindo pais, estudantes, funcionários e docentes - durante o momento de acolhida institucional, com o propósito de esclarecer os fundamentos e objetivos da proposta. Posteriormente, estabeleceu-se um sistema de voluntariado no qual os próprios estudantes podiam optar por assumir o papel de cuidador ou de ser cuidado, desde que manifestassem livre interesse em participar. Uma vez formadas as duplas ou trios, os participantes recebiam crachás identificadores para uso durante a realização das atividades.

A relevância dessa iniciativa manifesta-se especialmente no apoio aos estudantes que apresentam maior insegurança ou necessitam de acompanhamento para permanecer no ambiente da sala de aula regular. Muitos educandos, ao chegarem à escola, enfrentam dificuldades iniciais de adaptação ao espaço convencional da sala de aula. Nesse contexto, a ação em questão tem se mostrado fundamental como estratégia de transição, permitindo que esses estudantes gradualmente aumentem seu tempo de permanência na turma regular, de acordo com sua capacidade de adaptação e nível de tolerância em cada fase do processo.

Figura 6 - Atendimento do AEE e crachás do projeto "Cuidando de Si, Cuidando do Outro e Cuidando do Todo"



Fonte: Fotografia realizada pela autora (2025).

Conforme ilustrado na Figura 6, observam-se estudantes em processo de atendimento no AEE, mediados pela professora responsável. Em destaque, visualizam-se os crachás utilizados na ação pedagógica "Cuidando de Si, Cuidando do Outro e Cuidando do Todo", que simbolizam a participação dos educandos nessa iniciativa colaborativa.

A ETI "Iracema" destacou-se por implementar, paralelamente às atividades regulares do AEE, uma série de ações complementares voltadas à ampliação da participação dos estudantes atendidos em atividades coletivas. Essas iniciativas possuem duplo objetivo:

trabalhar temáticas relacionadas à inclusão escolar e articular-se com os projetos pedagógicos desenvolvidos pela instituição como um todo.

Essa abordagem integradora permitiu ao AEE organizar diversas atividades inovadoras, cuja descrição detalhada encontra-se sistematizada no quadro subsequente. Tais ações representam esforços significativos para promover a efetiva inclusão dos estudantes, transcendendo os limites do atendimento especializado e inserindo-os no contexto mais amplo da vida escolar.

Quadro 27 - Ações desenvolvidas pelo AEE na ETI "Iracema

AÇÃO / PARTICIPANTES	DESCRIÇÃO
Construção coletiva de um painel sensorial ⁴⁷ . / Professora e o público do AEE, junto com outros(as) estudantes	Os(as) estudantes foram convidados(as) para planejar e construir um painel sensorial com materiais recicláveis coletados pela comunidade escolar.
Montagem e apresentação de uma peça teatral com a temática inclusiva. / Profissional com experiência em teatro/ Professora e o público do AEE, junto com outros(as) estudantes.	A peça foi idealizada, apresentada e encenada pelos(as) estudantes da escola (público do AEE e outros que não fazem parte). Essa peça também foi levada para outras unidades escolares.
Projeto Boas Práticas / Professora e o público do AEE, junto com outros(as) estudantes	Releitura de uma obra de Tarsila do Amaral – Abaporu. Os(as) estudantes conheceram sobre a artista e sua obra e reproduziram telas e esculturas da obra Abaporu. O projeto foi finalizado com uma exposição e apresentação sobre a vida e as obras da artista.
Clubinho de Leitura / Professora do AEE em parceria com a professora de Português/ Público do AEE e outros(as) estudantes.	Realizado todas as sextas-feiras. Roda de leituras e conversas sobre obras literárias e atividades relacionadas as temáticas e obras lidas e debatidas.

Fonte: realizado pela autora.

A iniciativa teatral emergiu como resposta aos interesses manifestados pelos próprios estudantes atendidos pelo AEE. Aproveitando a expertise de um profissional com formação em artes cênicas disponível na escola, a professora do AEE coordenou um processo colaborativo de criação. Esse processo envolveu a elaboração coletiva do roteiro, ensaios participativos e a produção cênica colaborativa.

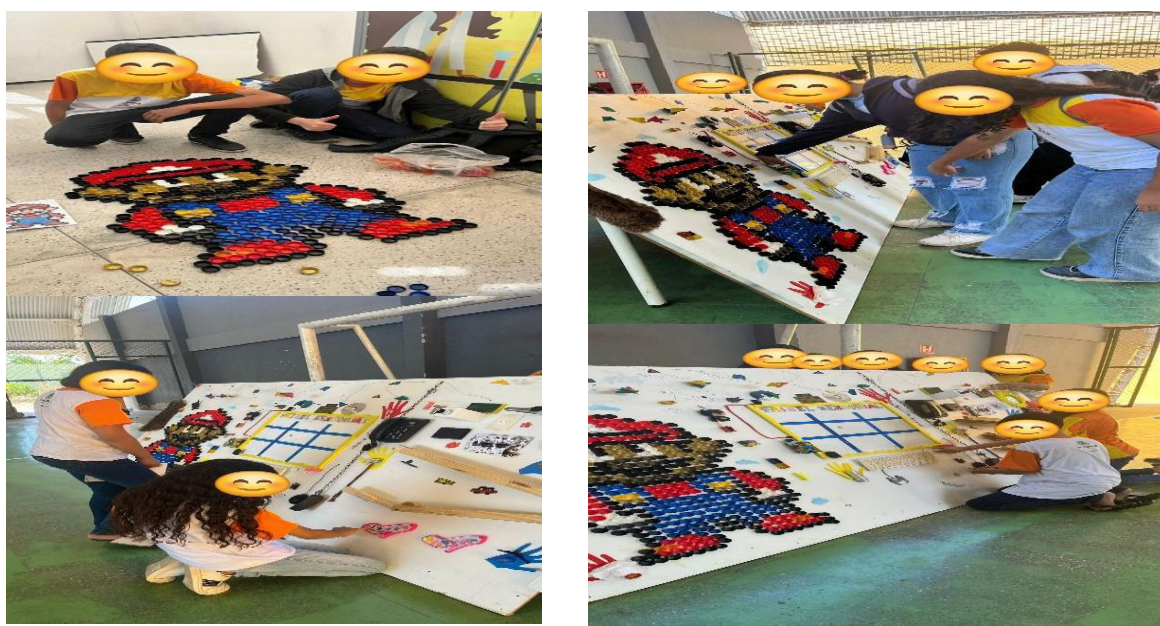
⁴⁷Trata-se de painel formado por um conjunto de materiais acoplados em um fundo, onde crianças e adolescentes podem manipular e fazer suas descobertas. Ao tocar os componentes do painel sente-se com as mãos as diversas formas e texturas. Esse tipo de painel proporciona ser explorado a coordenação fina, percepção sensorial tátil, visual e auditiva.

A peça resultante, que abordava temáticas das diferenças e inclusão social, foi apresentada não apenas para toda a comunidade escolar, mas também em outra unidade da rede municipal, ampliando seu impacto educativo e social.

Paralelamente, desenvolveu-se outro projeto significativo: a construção coletiva de um painel sensorial. Esta atividade destacou-se por promover a integração entre estudantes neurotípicos e aqueles com espectro autista, estimular a participação ativa de todos os envolvidos e despertar interesse por meio de uma abordagem multissensorial.

O painel, após concluído, foi exposto durante a Semana do Livro da escola, tornando-se uma das atrações mais relevantes do evento. Sua concepção e execução demonstraram na prática os princípios da educação inclusiva, mostrando como atividades conjuntas podem beneficiar todos os participantes, independentemente de suas particularidades.

Figura 7 – Estudantes produzindo painel sensorial e exposição



Fonte: Fotografia realizada pela autora (2025).

O Projeto Boas Práticas foi concebido com o propósito de promover a integração entre estudantes atendidos pelo AEE e os demais educandos da instituição escolar, utilizando a arte como eixo norteador. A iniciativa concentrou-se especificamente na releitura da obra "Abaporu", da consagrada artista Tarsila do Amaral, por meio de duas linguagens artísticas distintas: pintura em tela e modelagem em argila.

O desenvolvimento do projeto ocorreu em três etapas pedagógicas sequenciais: estudo biográfico e análise da produção artística de Tarsila do Amaral, processo criativo individual, no qual cada estudante selecionou sua forma preferencial de expressão (pintura ou escultura) e produção artística propriamente dita, com criação das releituras

Como culminância do processo, organizou-se uma exposição na biblioteca da escola, que foi aberta à visitação de todas as turmas. Esta mostra permitiu não apenas a valorização das produções artísticas, mas também a socialização dos conhecimentos adquiridos e das experiências vivenciadas durante o projeto.

Figura 8 - Exposição com telas e esculturas realizadas por estudantes que participam do AEE e outros



Fonte: Fotografia realizada pela autora (2025).

O Projeto Boas Práticas foi pensado também para incluir os estudantes do AEE com os demais estudantes da escola, e o objetivo foi trabalhar com artes, especificamente com a releitura da obra de Tarsila do Amaral, "Abaporu", por meio de telas e esculturas em argila. Inicialmente foi estudada a vida e as obras de Tarsila, e depois cada estudante escolheu uma forma de representar a obra. O projeto culminou com uma exposição na biblioteca, que foi apresentada para todas as turmas da escola.

Figura 9 - Clube de Leitura



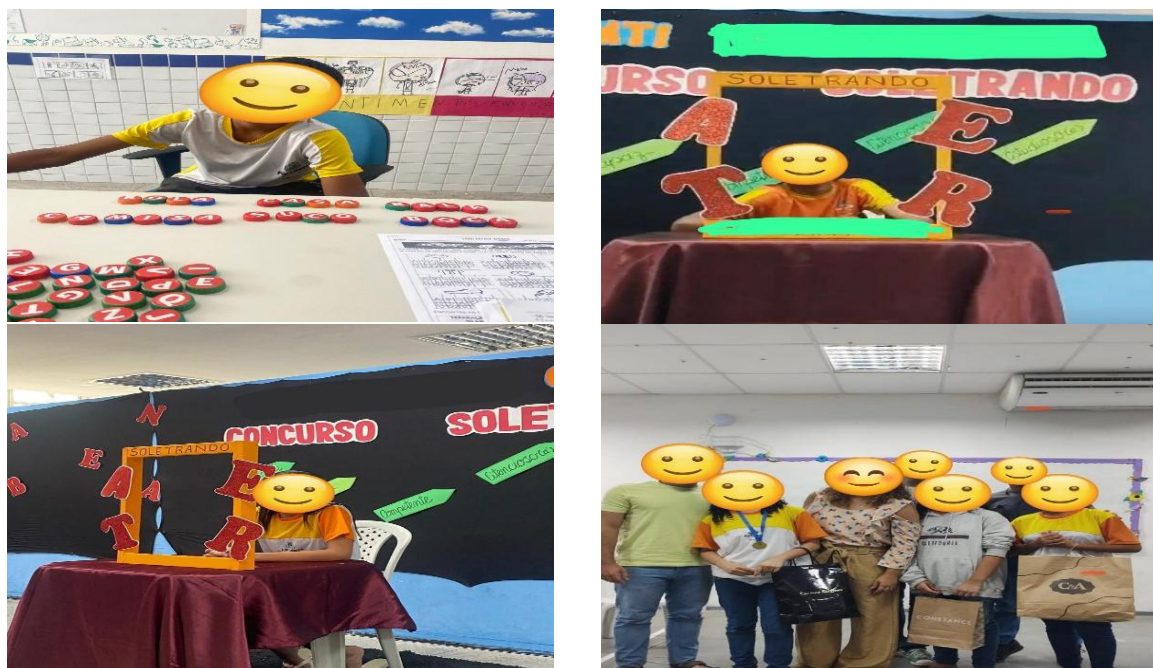
Fonte: Fotografia realizada pela autora (2025).

O Clube de Leitura constituiu uma iniciativa colaborativa entre a docente de Língua Portuguesa e a professora do AEE, desenvolvida com a participação integrada de estudantes do programa e demais educandos. Esta atividade pedagógica proporcionou a efetiva inclusão dos discentes do AEE em rodas de leitura e diversas experiências literárias, promovendo a socialização por meio do compartilhamento de narrativas e textos.

Paralelamente, a ETI "Lucíola" implementou ações propositivas com duplo objetivo: facilitar a inclusão efetiva dos estudantes atendidos pelo AEE e conscientizar a comunidade escolar sobre a diversidade humana. Entre essas iniciativas, destacaram-se ciclos de palestras realizadas no auditório da escola, abordando temáticas como deficiências adquiridas, Transtorno do Espectro Autista e outras condições atípicas de desenvolvimento.

Essas atividades de conscientização tiveram como propósito fundamental fornecer informações científicas adequadas aos estudantes, visando à desconstrução de preconceitos e à prevenção de atitudes capacitistas e discriminatórias no ambiente educacional.

Figura 10 - Preparação e concurso "Soletrando EMI Lucíola"



Fonte: Fotografia realizado pela autora (2025).

A prática educacional analisada revela uma iniciativa colaborativa entre a docente de Língua Portuguesa e a professora do AEE, que conceberam estratégias pedagógicas inclusivas para o concurso "Soletrando ETI Lucíola". Esta ação foi especialmente pensada pela professora de Língua Portuguesa e planejada para garantir a participação equitativa de todos os estudantes, incluindo aqueles atendidos pelo AEE, que receberam suporte especializado em cada fase da competição, assegurando assim condições igualitárias de participação.

Figura 11 - Atividade nas salas regulares: Quiz sobre Deficiências





Fonte: Fotografia realizada pela autora (2025).

Nessa atividade, a professora do AEE implementou um programa de sensibilização em todas as turmas da escola, composto por duas abordagens complementares: vivências pedagógicas que abordavam as particularidades das diversas deficiências e do TEA e jogos interativos, como o "*Quiz sobre Deficiências*", que promoviam a aprendizagem colaborativa.

Estas intervenções tiveram como objetivos principais: corrigir concepções equivocadas sobre condições atípicas de desenvolvimento; prevenir manifestações de *bullying* e discriminação; e promover uma cultura escolar mais inclusiva e acolhedora.

Figura 12 - Atividade Cine Inclusão



Fonte: Fotografia (2025).

Como culminância das ações propositivas desenvolvidas nas ETIs pesquisadas, a unidade "Lucíola" implementou o projeto "Cine Inclusão", uma iniciativa inovadora que ocorria durante os intervalos letivos. Esta atividade reproduzia a atmosfera cinematográfica convencional, com distribuição gratuita de ingressos e pipoca, mas com conteúdo cuidadosamente selecionado para abordar temáticas inclusivas. Cada sessão era seguida de

debates mediados, que estimulavam a reflexão sobre capacitismo e preconceito, respeito à diversidade, solidariedade, convivência nas diferenças e estratégias de inclusão social.

O projeto demonstrou elevado poder de engajamento, atraindo significativa parcela do corpo discente e proporcionando espaços de diálogo e reflexão sobre questões fundamentais para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Os resultados observados sugerem que abordagens lúdicas e midiáticas, quando bem planejadas, podem ser eficazes na promoção de valores inclusivos no ambiente escolar.

Finalizando a análise dos dados, serão apresentadas as percepções de gestores e professores do AEE sobre as adequações necessárias que as ETIs deveriam ter para atender melhor estudantes que estão dentro do espectro. Também será comentada a opinião sobre as ações desenvolvidas na rede para diminuir as barreiras existentes na escola e atender melhor às necessidades dos estudantes com TEA.

Quadro 28 - ETIs: adequações necessárias para acolher estudantes com TEA

CATEGORIA: ADEQUAÇÕES NECESSÁRIAS	
Percepções sobre:	Professoras do AEE - Respondentes – 3 - Múltiplas respostas
Que tipo de adequações são necessárias serem implantadas nas ETIs para acolher melhor estudantes autistas?	Pedagógicas/metodológicas e sensoriais na sala de aula regular. -1 Para atividades e avaliações -1 Acolhimento de estudantes em crise, sala ou espaço para regulação emocional e flexibilizar a alimentação. -1
	Gestores escolares - Respondentes - 6 (mais de uma opção) Acolhimento de estudantes em crise. - 4 Sala ou espaço para regulação emocional. -3 Para atividades e avaliações -3 Pedagógicas/metodológicas e sensoriais na sala de aula regular. -2 Flexibilizar a alimentação. -1

Fonte: elaborado pela autora, baseada nos dados da pesquisa.

Os dados tabulados revelam percepções significativas por parte dos gestores escolares quanto à necessidade de implementação de estratégias de acolhimento para estudantes em situação de desregulação emocional. Conforme os registros, sete gestores destacaram essa demanda, sendo que três enfatizaram especificamente a criação de espaços dedicados à regulação emocional no ambiente escolar.

Complementando esses achados, quatro relatos de gestores apontaram para a carência de ambientes especialmente projetados para fins de regulação emocional. Esse aspecto foi particularmente salientado por duas professoras do AEE, que destacaram a importância

crítica de espaços adaptados às necessidades sensoriais de estudantes com TEA, considerando suas particularidades no processamento de estímulos ambientais.

Essa temática foi igualmente abordada nas entrevistas com gestores da política educacional, conforme documentado no Apêndice 4. Os depoimentos coletados reforçam a percepção de que a desregulação emocional constitui uma questão relevante no cotidiano escolar, a ausência de espaços adequados impacta negativamente o processo de inclusão, e estudantes com TEA apresentam necessidades específicas quanto ao ambiente físico.

Pensando para além dos desafios estruturais, a gente ainda tem que evoluir muito, pois as ETIs têm características próprias. As ETIs são espaços dinâmicos, pulsante, onde há gritos, ruídos, sons e movimentos que nem sempre são compatíveis com a tolerância sensorial de estudantes PCDs, como os com TEA. Por isso precisa evoluir bastante no sentido de equipamentos, como uma sala de atendimento melhor, espaços de regulação com materiais e adaptações necessárias. Enquanto rede, temos que pensar nisso.

Gestor da política - CODIN

Os dados apresentados no quadro analítico e nos depoimentos coletados permitem inferir que há um consenso entre os atores educacionais - tanto no âmbito escolar quanto extraescolar - sobre a urgência de implementação de adequações estruturais nas ETIs. Particularmente relevante é a demanda por espaços específicos destinados ao acolhimento de estudantes em situações de crise ou desregulação emocional, evidenciando a necessidade de ambientes que considerem as particularidades sensoriais e emocionais dos educandos.

Um segundo eixo de necessidades, destacado por três gestores e uma professora do AEE, refere-se às adaptações necessárias nas práticas pedagógicas e nos processos avaliativos. Como demonstrado nas análises dos Quadros 21, 23 e 24, essas falas revelam fragilidades persistentes no que concerne à flexibilização de atividades e avaliações para estudantes com necessidades específicas. Essa constatação merece exame aprofundado, pois aponta para desafios estruturais na implementação de práticas verdadeiramente inclusivas.

Apesar das diversas formações oferecidas pela rede municipal em 2024, os relatos dos docentes durante a observação participante indicam a persistente necessidade de capacitações específicas sobre adaptação curricular e avaliação diferenciada. Quando questionados sobre as práticas de flexibilização implementadas, os educadores mencionaram:

Precisamos de cursos e formações que nos ensine a como fazer as atividades para esses alunos. A maior dificuldade é saber como fazer as atividades, pois é bom lembrar que somos professores de área, então como eu faço isso? E falta tempo porque no nosso planejamento temos muitas ações para realizar, fora reuniões e formações.

Docente Adira

Sinto dificuldade nas atividades flexibilizadas pois não tenho esclarecimento sobre como adaptar o conteúdo para esse público.

Docente Japi

Falta material para ajudar a adaptar as atividades, por exemplo como vou fazer uma prova que aborde sobre coronelismo para um aluno com TEA? Deveria ter apostilas para ensinar a adaptar atividades ou com exemplos atividades adaptadas.

Docente Jacaúna

Os depoimentos analisados corroboram a necessidade de reestruturação das pautas formativas oferecidas pela rede municipal de ensino, conforme discutido anteriormente neste estudo. Tal constatação demanda uma análise multidimensional que considere as lacunas formativas identificadas pelos próprios docentes, as especificidades organizacionais das ETIs e as particularidades do público da educação especial, com ênfase nos estudantes com TEA.

Essa tríade analítica revela-se fundamental para a elaboração de políticas de formação continuada que efetivamente respondam às demandas do contexto educacional inclusivo.

Na fase conclusiva da pesquisa, investigou-se junto aos gestores e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) as ações implementadas pela rede municipal que se mostraram mais eficazes para o atendimento de estudantes com TEA. Os resultados desta consulta encontram-se sistematizados no quadro abaixo, que apresenta uma síntese das iniciativas consideradas mais relevantes pelos profissionais entrevistados.

Quadro 29 - Ações da rede relevantes para estudantes com TEA

ATITUDE POSITIVA	
Categoria: Ações da Rede	
Percepções sobre:	Professoras do AEE - Respondentes - 3 (mais de uma opção)
Ações promovidas pela rede com maior relevância.	Formação de professores(as) e gestores. - 1
	Implantação de SRMs em ETIs. - 1
	Contratação de AIE e PAE. -2
	Políticas intersetoriais para estudantes com TEA. -2
	A antecipação das matrículas dos alunos PcDs na rede municipal- 1
	Gestores escolares - Respondentes – 6 (mais de uma opção)
	Formação de professores(as) e gestores. - 4
	Implantação de SRMs em ETIs. - 2
	Contratação de AIE e PAE. -4
	Políticas intersetoriais para estudantes com TEA. -3

Fonte: elaborado pela autora, baseada nos dados da pesquisa.

Os dados coletados junto às professoras do AEE e aos gestores escolares revelam uma hierarquia de prioridades nas ações implementadas pela rede municipal. As iniciativas consideradas mais impactantes foram, em ordem de relevância: a contratação de AIE e PAE, com seis citações; e o desenvolvimento de políticas intersetoriais específicas para estudantes com TEA, registrada em cinco ocorrências. Embora outras medidas tenham sido referenciadas com menor frequência (apenas uma menção), sua pertinência encontra sustentação nos dados quantitativos apresentados nos quadros analíticos precedentes.

No âmbito das formações continuadas, identificou-se uma percepção consensual entre quatro gestores e uma docente do AEE. Embora reconheçam o valor das capacitações ofertadas, os respondentes enfatizam a necessidade de maior especificidade no atendimento às demandas formativas dos professores, aspecto que ressoa com as lacunas previamente identificadas neste estudo.

Complementando a análise, destacam-se ainda duas iniciativas adicionais: a implantação de SRMs nas ETIs, com três registros; e o processo de antecipação de matrículas para estudantes PcD, mencionado uma vez. Esses dados sugerem que, embora a rede municipal tenha avançado na estruturação de um sistema de apoio, persistem desafios na equalização das oportunidades educacionais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo central avaliar a política de Atendimento Educacional Especializado em três Escolas de Tempo Integral no município de Fortaleza, com enfoque específico no Ensino Fundamental II e no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

A metodologia realizada na pesquisa articulou de forma sistemática a coleta de dados empíricos, a observação participante e a análise crítica do corpus documental. Baseado nessas análises, foi possível revelar aspectos relevantes sobre a implementação da política do AEE em três ETIs da rede municipal de Fortaleza.

Esses achados não apenas corroboram estudos anteriores sobre educação inclusiva, como também ampliam a discussão ao focalizar o contexto do AEE no atendimento a discentes com TEA que estudam em escolas de tempo integral, objeto ainda não muito presente na literatura especializada.

Esta abordagem multifocal permitiu compreender, com base nos quatro eixos analíticos da Avaliação em Profundidade, propostos por Rodrigues (2008), o conteúdo, o contexto, a trajetória institucional e o espectro temporal e territorial da política avaliada.

Desse modo, a pesquisa adotou como marco inicial para análise da política de AEE a Declaração de Salamanca, 1994, e a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, por representar um divisor de águas na concepção de educação inclusiva no Brasil. O estudo examinou criticamente a evolução dos marcos regulatórios que fundamentaram a implantação do AEE, considerando o arcabouço jurídico estabelecido a partir da Carta Magna de 1988, as diretrizes políticas que emergiram deste paradigma constitucional e a materialização desses princípios nas práticas educacionais inclusivas.

A análise revela como o texto constitucional, ao estabelecer em seu Artigo 208 a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, inaugurou uma nova fase nas políticas públicas educacionais. Este princípio foi progressivamente regulamentado através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996), das políticas específicas do Ministério da Educação e das normativas locais que operacionalizaram o AEE na rede municipal de Fortaleza.

Permitiu-se, ainda, através da análise, compreender os processos de implementação desta política pública, identificando tanto seus avanços quanto os desafios persistentes para a efetiva inclusão escolar.

No que concerne ao primeiro objetivo específico - investigar o conteúdo e contexto de formulação da política do AEE em Fortaleza - os resultados demonstraram que a implantação local seguiu os marcos regulatórios nacionais, porém com adaptações decorrentes das particularidades da rede municipal.

A análise histórica revela uma significativa transformação nas políticas de educação inclusiva no Brasil e localmente, marcada por uma progressiva evolução conceitual e pautada em atender as necessidades educacionais específicas dos estudantes. Inicialmente, observa-se um período em que os estudantes com deficiência (PcD) encontravam-se invisibilizados pelo sistema educacional, excluídos do acesso à escolarização. É válido ressaltar que o sistema educacional brasileiro historicamente estruturou-se sob paradigmas seletivos, institucionalizando mecanismos de exclusão que marginalizavam discentes fora dos padrões normativos hegemônicos. A emergência do movimento inclusivo desconstruiu essa lógica meritocrática, postulando um novo modelo pedagógico centrado na flexibilização curricular e na adaptação institucional para garantir o direito à educação de todos os educandos, independentemente de suas particularidades (Mantoan, 2015).

Posteriormente, implementou-se o modelo das Salas de Apoio Pedagógico, que representou um primeiro avanço ao reconhecer, ainda que de forma limitada, a necessidade de atendimento especializado. Contudo, foi somente a partir de 2014, com a consolidação do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, que se estabeleceu de fato uma política pública estruturada para a educação inclusiva a nível nacional e local.

Quanto à caracterização da trajetória institucional - segundo objetivo - identificou-se que a rede municipal de Fortaleza implementou importantes avanços, como a criação de Salas de Recursos Multifuncionais em todas as ETIs pesquisadas e a seleção de professores para atuarem no AEE nas escolas de tempo integral. No entanto, o aumento exponencial de estudantes com TEA em toda a rede e as fragilidades que se relacionam à docência inclusiva, aliados à necessidade de adaptações curriculares mais consistentes, ainda limitam a plena efetividade da política.

A progressiva ampliação de matrículas para estudantes na educação especial, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2024, revela a posição de destaque ocupada pela rede

municipal de Fortaleza no cenário nacional da educação inclusiva. Conforme os registros oficiais do Censo (2024), a capital cearense consolida-se como a terceira cidade brasileira com maior número de matrículas em educação especial entre as capitais e a primeira colocada no *ranking* do Norte e Nordeste nesta modalidade de ensino. Até o primeiro semestre de 2025, os registros apontam um total de 23.624 matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais na rede municipal fortalezense. Desse quantitativo, 19.492 correspondem a educandos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que representa aproximadamente 82,5% do total de matrículas na educação especial.

Os dados da pesquisa apontam melhorias para a estruturação do atendimento de estudantes PcDs, com a ampliação de SRMs em toda a rede, contratação de profissional de apoio escolar e agente de inclusão escolar, como também a ampliação no número de professores para o AEE. Além desses dados, a rede investiu, principalmente nos últimos dois anos, em capacitações e encontros formativos, como seminários e cursos com temáticas inclusivas para todos os profissionais da rede: gestores, docentes, professores do AEE, assistentes de inclusão e profissional de apoio escolar. E não menos importante, a rede estabeleceu parcerias com a secretaria de saúde e políticas intersetoriais para encaminhar estudantes que estão dentro do espectro que necessitam de atendimento clínico e terapêutico, como a Linha de Cuidado TEA e Projeto Vincular IPREDE.

Contudo, persistem lacunas na formação continuada dos professores no que se refere à didática inclusiva, adaptação curricular, avaliação e ainda não há protocolos para as escolas seguirem quando os discentes que estão dentro do espectro se desregulam. A pesquisa apontou ainda a necessidade de adequações nas ETIs para acolher melhor estudantes que necessitam de conforto sensorial, como espaços para regulação emocional, pois das três ETIs pesquisadas, apenas uma havia adaptado um espaço para atender essas necessidades.

Outro dado apontado na pesquisa refere-se à limitada articulação intersetorial com políticas de saúde e assistência social diante do contingente de estudantes da rede que ainda não possuem cobertura para os atendimentos terapêuticos.

No âmbito do terceiro objetivo - compreender a dinâmica de funcionamento do AEE - os dados evidenciaram que as escolas com ações mais sistematizadas para a inclusão de estudantes com TEA foram aquelas que estabeleceram canais sistemáticos de comunicação entre os professores do AEE e docentes da sala regular, parcerias efetivas com as famílias por

meio de encontros periódicos, adaptações ambientais e pedagógicas voltadas às necessidades destes educandos.

A análise revelou ainda as ações propositivas desenvolvidas entre as diferentes ETIs com o propósito de inserir uma cultura inclusiva no ambiente escolar, por meio de atividades extracurriculares que acolhem estudantes em suas singularidades, tanto do AEE como outros estudantes em ações coletivas. Os achados sugerem que a política do AEE nas ETIs de Fortaleza alcançou progressos importantes na garantia do acesso, porém ainda necessita avançar na qualificação dos processos de ensino-aprendizagem e na construção de redes de apoio mais robustas. Recomenda-se, como direcionamento para políticas futuras, o investimento em formação docente específica para o trabalho com TEA em tempo integral, com ênfase na didática inclusiva e na elaboração de atividades flexibilizadas. Também é relevante a continuidade e ampliação de políticas intersetoriais e protocolos para a escola seguir em situações de desregulação emocional dos estudantes com TEA e ampliação do quadro de agentes de inclusão nas ETIs.

Como contribuição, o estudo aponta caminhos para superação dessas barreiras, destacando: a criação de programas formativos que dialoguem com as necessidades práticas dos docentes; o desenvolvimento de protocolos para a escola seguir durante a desregulação de estudantes com TEA e criação de espaços para acolher estudantes nesses momentos; eliminação de barreiras pedagógicas e atitudinais de discentes e docentes; e a construção de redes de apoio mais efetivas.

Esta investigação reforça a importância da avaliação contínua de políticas públicas educacionais, evidenciando como as particularidades locais e a qualidade da implementação são fatores determinantes para o êxito de iniciativas inclusivas. Os achados sugerem que, embora a política do AEE em Fortaleza tenha alcançado progressos significativos na garantia do acesso, persiste a necessidade de avanços qualitativos nos processos de ensino-aprendizagem e na construção de redes de apoio mais robustas.

A partir da avaliação dessa política, também foi possível apresentar reflexões e informações sobre algumas condutas e especificidades dos indivíduos com TEA, para que os agentes que fazem parte das ETIs busquem eliminar as barreiras atitudinais e estruturais nessas instituições, adaptando o que for necessário para proporcionar relações e ações que levem em consideração as peculiaridades do espectro.

Esta pesquisa evidenciou os desafios e potencialidades do AEE em escolas de tempo integral para estudantes com TEA, ressaltando a necessidade de adaptações pedagógicas e estruturais. Contudo, reconhece-se como limitações do estudo a amostra restrita de escolas analisadas e as dificuldades geradas pela própria dinâmica escolar (calendário de provas e eventos), fatores que podem influenciar a generalização dos resultados. Tais obstáculos reforçam a importância de novos estudos que aprofundem a análise das estratégias inclusivas nesse modelo de ensino, considerando a complexidade das necessidades educacionais específicas dos estudantes com TEA.

Por fim, este estudo abre perspectivas para novas investigações que possam aprofundar a análise dos fatores que promovem ou limitam a efetividade das políticas de educação inclusiva, particularmente em contextos de tempo integral para os educandos com TEA, contribuindo assim para o avanço do conhecimento neste campo de estudo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Á. C.; LOTUFO NETO, F. A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 46, n. 85, p. 99–116, jun. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352013000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 mar. 2025.

ARAÚJO, T. B. de. **Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro**: heranças e urgências. 1. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2000.

BARBOSA, L. M. S. Vigotski: contribuições para a práxis psicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 41, n. 124, p. 163–173, 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BITTENCOURT, A.; MEIRELLES, R. **Autismo e ciências**: o protagonismo de estudantes com TEA. São Paulo: Digitaliza Conteúdo, 2023.

BOLSONI, C. L.; SILVA MACUCH, R. da; BOLSONI, L. L. M. Neurodiversidade no meio acadêmico: reflexos das falhas educacionais em uma instituição de ensino superior no interior do Paraná. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1–19, 2021.

BORGES, M.; PAULINO, N. Expulsões e falta às aulas: guerra entre facções impacta rotina de famílias na Grande Fortaleza. **Diário do Nordeste**, Fortaleza, 25 jun. 2024. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/seguranca/expulsoes-e-faltas-a-aulas-guerra-entre-faccoes-impacta-rotina-de-familias-na-grande-fortaleza-1.3386016>. Acesso em: 6 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.

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

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de

fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2014.640-2023?OpenDocument. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm. Acesso em: 6 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ofício nº 1379/2024/DPDI/SEB/SEB-MEC**. Brasília, 25 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2008.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179–191, 2013.

COSTA, F F. T. **Educação em direitos humanos e suas expressões no cotidiano escolar: um olhar avaliativo sobre a realidade educacional de Quixadá**. 2020. 316 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

COSTA, K. T. L. da *et al.* Percepção dos pais sobre hipersensibilidade auditiva de crianças com sinais clínicos de risco para o Transtorno do Espectro do Autismo. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 30, p. e3038, 2022.

CRUZ, D. M. Enfoques contra-hegemônicos e pesquisa qualitativa: desafios da avaliação em profundidade em políticas públicas. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 1, n. 15, p. 169, jan./jul. 2019.

FAGNANI, E. O fim do breve ciclo da cidadania social no Brasil (1998–2015). **Texto para Discussão**. Campinas: Instituto de Economia, UNICAMP, jun. 2017.

FARAH, M. F. S. Análise de políticas públicas no Brasil: de uma prática não nomeada à institucionalização do "campo de públicas". **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 50, n. 6, p. 959–979, 2016.

FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: Editora Intersaberes, 2013.

FERREIRA, E. C. Refletindo sobre a inclusão escolar: o que é capacitismo? **Revista Científica Universitas**, Itajubá, v. 10, n. 1, p. 146–157, 2023.

FIGUEIREDO, R. V. de; LANUTI, J. **Práticas pedagógicas para educação especial inclusiva: ação docente na perspectiva da teoria histórico-cultural**. Módulo 3. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, SECADI/MEC – RENAFOR, 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações pedagógicas para a educação inclusiva e diversidade**. Fortaleza: SME, 2025.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Uma política pela redução das desigualdades e promoção da equidade: Fortaleza 2013–2024** [recurso eletrônico]. Fortaleza: SME, 2024. E-book em formato PDF. ISBN 978-65-88819-67-8.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Guia informativo para o desenvolvimento da rotina pedagógica nas Escolas Municipais de Tempo Integral (ETIs)**. Fortaleza: SME, 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações para elaboração de relatórios**. Fortaleza: SME, 2013b. Disponível em: http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/files/2013/Sugesto_de_Orientao_do_relatrio.pdf. Acesso em: 13 ago. 2013.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações sobre a sistemática de avaliação da aprendizagem**. Fortaleza: SME, 2013a. Disponível em: http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/files/2013/Orientaes_sobre_a_Sistemtica_de_Avalia_o_-_Ensino_Fundamental.pdf. Acesso em: 13 ago. 2013.

FREIRE, J. M. de S.; NOGUEIRA, G. S. Considerações sobre a prevalência do autismo no Brasil: uma reflexão sobre inclusão e políticas públicas. **Revista Foco**, Curitiba, v. 16, n. 3, p. e1225, 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/1225>. Acesso em: 15 out. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. C. de (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

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

GOMES, A. L. L.; CORRÊA, R. M. **O passo a passo do estudo de caso para pessoas com deficiência intelectual**. Fortaleza: UFC / SECADI / UAB / MEC, 2013.

GOMES, R. V. B. *et al.* (orgs.). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFC; Brasília: MC&C, 2016. 192 p.

GUSSI, A. F. Outras epistemologias e metodologias: a experiência do Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 2, n. 16, p. 168–183, jul./dez. 2019.

GUSSI, A. F.; THÉ, R. da F. S.; PEREIRA, J. E. de O. Experiências metodológicas de avaliação: usos da noção de trajetória em políticas públicas. **Revista Sinais**, Vitória, v. 1, n. 23, p. 1–14, 2019.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. **Livreto digital institucional**. [S. l.]: ICE, 2020. Disponível em: <https://icebrasil.azurewebsites.net/wpcontent/uploads/2020/04/LivretoDigitalInstitucional.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2025.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41–58, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARIA DO CARMO, A. A. **Participação social no Brasil hoje**. São Paulo: Pólis Assessoria, Formação e Estudos em Políticas Sociais, 1998.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1995.

NASCIMENTO, C. H. M. de H. *et al.* (orgs.). Educação em tempo integral. v. 8. *In*: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar**. Rio de Janeiro: FGV, 2024.

NASCIMENTO, C. H. M. de H. *et al.* (orgs.). Modalidades: educação especial inclusiva e educação de jovens e adultos. v. 7. *In*: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar**. Rio de Janeiro: FGV, 2024.

OLIVEIRA, J. R. S. de. A perspectiva sócio-histórica de Vygotsky e suas relações com a prática da experimentação no ensino de Química. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 3, n. 3, p. 25–45, 2010.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento, v. 20). 138 p.

RODRIGUES, L. C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, Fortaleza, ano 1, v. 1, n. 1, p. 7–15, jan./jun. 2008.

RUPPEL, C.; HANSEL, A. F.; RIBEIRO, L. Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 1, p. 11–24, 2021.

SALA, M. E.; MORENO, K. S.; DUARTE, A. A. P. Limites e possibilidades do atendimento educacional especializado numa escola de tempo integral. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 1–8, 2020.

SILVA, A. G. F. da *et al.* A relação entre Estado e políticas públicas: uma análise teórica sobre o caso brasileiro. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 25–42, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-5269.72132>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/72132>. Acesso em: 22 fev. 2025.

SILVA, A. P. dos A.; ARAÚJO, M. P. M. Contribuições de Vigotski para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Artefactum: Revista de Estudos em Linguagens e Tecnologia**, v. 23, n. 1, p. 1–10, 2024.

SKLIAR, C. B. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 5, p. 37–49, 2003.

TEIXEIRA, F. R. de G.; DIAS, A. M. I. (orgs.). **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental do sistema público municipal do ensino de Fortaleza**. 2 v. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2011. 136 p.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, p. 863–869, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIVARTA, V. **Mídia e deficiência**. Brasília: Fundação do Brasil, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas – tomo V: fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1983.

YIN, R. K. (2005). **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) por mim, Darlene Rodrigues Dias, a participar da pesquisa intitulada " AVALIAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO DE CASO EM TRÊS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM FORTALEZA" você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

A presente pesquisa tem como objetivo avaliar a política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Escolas de Tempo Integral de Fortaleza, com recorte nas séries iniciais do Ensino Fundamental, abordando as ações inclusivas no atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e as articulações promovidas pelo(a) professor(a) do AEE promove para acolher as famílias e atender às demandas de discentes e docentes na dinâmica da escola de tempo integral.

Informamos que a pesquisa consiste em participar de uma entrevista que traz como temática norteadora: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM EMTIs DE FORTALEZA-CE. Destaca-se que a sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da colaboração. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora.

Esta pesquisa se enquadra como de risco mínimo. Os riscos poderão ser de ordem psicológica, podendo causar constrangimento vergonha, alterações de comportamento, aborrecimento, desconforto emocional, cansaço, desinteresse, alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização, alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões, dentre outros. Todavia, os procedimentos metodológicos foram planejados para minimizar esses desconfortos decorrentes da sua participação.

Caso sinta algum desconforto poderá interromper a participação e, se houver interesse, poderá conversar com a pesquisadora sobre o assunto. Informamos ainda que o(a) senhor(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Conforme prevê a resolução No 510, de 07 de abril de 2016, em seu Art. 9º, o(a) participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito à assistência e buscar indenização.

Todas as informações coletadas neste estudo serão estritamente confidenciais e sua identidade não será revelada. O material obtido por escrito, por imagens e/ou por gravações serão utilizados apenas para coleta de dados. Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente em função da referida pesquisa e nos empenharmos em veicular, de forma clara, seus resultados através de artigos científicos, anais e periódicos especializados nessa área de conhecimento e/ou encontros científicos e congressos, sempre preservando a identificação dos voluntários.

Ressaltamos que a autorização deste trabalho somente acontecerá após a aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará (UFC). A submissão desta pesquisa ao referido comitê atende às exigências da resolução No 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que preza pelos preceitos éticos em pesquisa.

Caso o(a) senhor(a) concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável. Você poderá ter acesso a maiores informações sobre essa investigação por meio do telefone (85) 985037066 e/ou do endereço eletrônico: darlenerdias@yahoo.com.br, ou através do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Ceará.

Informo ainda que a qualquer momento você poderá se recusar de participar da pesquisa e que também você poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Garanto que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço dos (as) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: Darlene Rodrigues Dias

Instituição: SME - Fortaleza

Endereço: Av. José Leon, 2079 – Cidade dos Funcionários – Fortaleza-Ce

Telefones para contato: (85) 987837555

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua

Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____ anos,
RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
Nome do pesquisador	Data	Assinatura
Nome da testemunha	Data	Assinatura
(se o voluntário não souber ler)		
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO COM O (A) PROFESSOR (A) DE SALA REGULAR

PARTE I - PERFIL DO (A) ENTREVISTADO (A)

*OPCIONAL OU SE PREFERIR, PODE SER UM NOME FICTÍCIO

***NOME** _____ (INFORMAMOS QUE SUA IDENTIDADE SERÁ PRESERVADA)

1) Qual a sua idade?

☐ De 18 a 25 anos;

☐ De 25 a 35 anos;

☐ De 35 a 45 anos;

☐ De 45 a 55 anos;

☐ Mais de 55 anos.

2) Qual seu gênero?

☐ Masculino;

☐ Feminino;

☐ _____

3) Vínculo empregatício

☐ Efetivo(a) / Temporário(a) ☐

4) Qual a sua formação na graduação?

5) Você possui formação em pós-graduação?

☐ Não ☐ Estou cursando ☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado

☐ Pós-doutorado ☐ Sim, já conclui. ☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado ☐ Pós-doutorado

6) Há quanto tempo você atua na área da educação? _____

7) Quantos anos está lotado(a) nesta escola? _____

8) Há quanto tempo é professor(a)? ____ Há quanto tempo nesta escola? ____

9) Possui alguma formação com temáticas relacionadas à educação especial ou inclusão?

☐ sim ☐ não

APÊNDICE C - PARTE II**PERCEPÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DA SALA REGULAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL E O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

1) Sobre os cursos, palestras, oficinas e formações com temáticas relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA)

(.) Não tenho nenhum.

(.) Sim, tenho e todos que realizei foram ofertados pela rede municipal de Fortaleza.

(.) Sim, tenho e a maioria dos que realizei foram ofertados pela rede municipal de Fortaleza.

() Sim, tenho e a maioria dos que realizei foram ofertados por outras instituições.

() Sim, tenho os ofertados pela rede municipal de Fortaleza, mas também busco participar de formações, cursos e seminários com essas temáticas em outras instituições.

Opcional) responder por escrito:

2. Qual a sua percepção sobre os(as) estudantes da sua escola, com TEA, que estão nas classes que você leciona?

() Não frequentam a escola com regularidade.

() Frequentam a escola com regularidade, mas não estão incluídos nem no contexto de aprendizagem, nem no contexto da socialização.

() Frequentam a escola com regularidade, porém estão incluídos apenas no contexto da aprendizagem.

() Frequentam a escola com regularidade, mas estão incluídos apenas no contexto da socialização.

() Frequentam a escola com regularidade e estão incluídos tanto no contexto da aprendizagem como no contexto da socialização.

(Opcional) responder por escrito:

3. Qual sua percepção sobre a atuação da gestão, no aspecto da promoção da educação na perspectiva inclusiva?

() Não demonstra interesse pela educação especial inclusiva.

() Demonstra interesse pela educação especial inclusiva, apenas em contextos específicos como: a semana da inclusão, para inserir os alunos com laudo no sistema ou quando há formações da rede - Formação em Contexto, com essas temáticas.

() Demonstra ter sensibilidade com as famílias e com os alunos público do AEE, porém se envolve parcialmente para promover uma educação especial inclusiva.

() Demonstra interesse e incentiva ações para promoção da educação especial inclusiva.

() Faz parcerias com os(as) professores(as) e com o AEE para a promoção de ações voltadas para a educação especial inclusiva.

(Opcional) responder por escrito:

4. Qual é a sua percepção sobre a atuação que o AEE realiza com os(as) alunos(as) com TEA de sua escola?

() O AEE se limita a atender alunos(as) com TEA na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

() O AEE realiza atendimentos com alunos(as) com TEA, principalmente nos diferentes espaços da escola (salas regulares, quadra, biblioteca, refeitório e outros)

() O AEE realiza os atendimentos com alunos(as) com TEA, tanto na SRM como em outros espaços da escola (salas regulares, laboratórios, quadra, biblioteca, refeitório e outros), quando é necessário.

() O AEE realiza os atendimentos com alunos(as) com TEA, tanto na SRM e também em outros espaços da escola, quando é necessário. No entanto, nem sempre consegue mediar as demandas do corpo discente e docente, no trabalho inclusivo.

() O AEE realiza os atendimentos com alunos(as) com TEA, na SRM e também em outros espaços da escola, quando é necessário. Também sempre busca mediar as demandas do corpo discente e docente, no trabalho inclusivo.

(Opcional) responder por escrito:

5. Das práticas apontadas abaixo, quais e com que frequência você percebe que ocorrem na escola que você trabalha?

(N) NUNCA, (R) RARAMENTE, (EAS) EM ALGUMAS SITUAÇÕES, COM CERTA FREQUÊNCIA (CSF), (S) SEMPRE.

() Exclusão de alunos(as) com TEA em algumas atividades.

() Segregação de alunos(as) com TEA em alguns contextos.

() Discriminação de alunos(as) com TEA

() *Bullying* direcionado aos/as alunos(as) com TEA

() Capacitismo direcionado aos/as alunos(as) com TEA

() Opcional responder por escrito _____

6. No contexto de autoavaliação, como você define sua docência para atuar na perspectiva inclusiva em salas, com alunos(as) com TEA?

() Sinto que não tenho formação e não gosto de trabalhar com a educação na perspectiva inclusiva.

() Sinto que não tenho formação suficiente para trabalhar com a educação na perspectiva inclusiva, mas me esforço para aprender e atender meus/ meus alunos(as).

() Sinto que não tenho formação suficiente para trabalhar com a educação na perspectiva inclusiva, por isso acho que o(a) professor(a) do AEE tem mais possibilidade de realizar um trabalho pedagógico com os(as) alunos(as) com TEA, do que eu.

() Procuro realizar formações para trabalhar com a educação na perspectiva inclusiva, mas ainda acho que o(a) professor(a) do AEE tem mais possibilidade de realizar um trabalho pedagógico com TEA, do que eu.

() Procuro realizar formações para trabalhar com a educação na perspectiva inclusiva e acho que tanto o(a) professor(a) do AEE, como eu, temos possibilidade de realizar um trabalho pedagógico para alunos(as) com TEA.

(Opcional) responder por escrito:

7. Quais os principais desafios enfrentados em sua docência nas classes que estudam alunos(as) com TEA?

() Não sei o que fazer quando o(a) aluno(a) está com dificuldade para se autorregular.

() Não sei como ensinar e interagir com os(as) alunos(as) não-verbais

() Me sinto inseguro(a) e desconfortável para lecionar em turmas que estudam alunos(as) com TEA

() Não sei como incluir os(as) alunos(as) com TEA na dinâmica da sala

() Não sei como repassar os conteúdos e/ou avaliar os(as) alunos(as) com TEA

(Opcional) responder por escrito:

8. Qual seu nível de conhecimento para atuar como professor(a) de alunos(as) com TEA?

() Nenhum

() Pouquíssimo

() Tenho algum conhecimento, mas me sinto inseguro(a).

() Tenho algum conhecimento, mas busco suporte do AEE e procuro me informar para melhorar minha prática docente.

() Tenho conhecimentos que ajudam na minha prática docente, mas preciso buscar mais informações para subsidiar minha docência.

(Opcional) responder por escrito:

9. Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos(as) alunos(as) com TEA que estudam em escolas de tempo integral?

() A discriminação e/ou *bullying* que sofrem na escola

() Pouco entrosamento com os conteúdos

() Estresse e pouca tolerância para permanecer dois turnos na escola.

() Pouco entrosamento com outros/outras estudantes da sala e da escola.

() As dificuldades para se autorregular e/ou a sensibilidade sensorial

(Opcional) responder por escrito:

10. O fato de ter alunos(as) com TEA nas salas em que você leciona, modifica a sua docência?

() Não modifica nada pois trato todos os(as) meus/minhas alunos(as) de forma igual.

() Modifica, pois, preciso ter mais atenção com eles/elas quando vou repassar os conteúdos trabalhados em sala.

() Modifica, pois, preciso pensar quem vai ajudar o(a) aluno(a) na execução das atividades

() Modifica apenas no momento do planejamento, pois preciso adaptar atividades para eles/elas realizarem.

() Modifica, pois, preciso ter atenção com eles/elas e planejar quais adaptações e as estratégias que devo desenvolver para repassar os conteúdos para eles/elas.

(Opcional) responder por escrito:

11. Quais dessas ações você considera mais relevantes em sua docência com alunos(as) com TEA?

- () Ter empatia com esses(as) alunos(as)
- () Estar aberto(a) para as possíveis dificuldades que vão surgir
- () Incluir no meu planejamento ações que contemplem suas necessidades
- () Procurar o AEE sistematicamente para pedir orientação
- () Conhecer o meu/minha aluno(a) para compreender quais são as suas necessidades

(Opcional) responder por escrito:

12. De que forma o AEE poderia ajudar a sua docência com alunos(as) com TEA que estudam nas salas que você atua?

1 _____ 2 _____
_____ 3 _____

13. Na sua opinião quais são as ações que o AEE desenvolve na escola de tempo integral que tem mais impacto positivo?

1 _____
2 _____
3 _____

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO COM O(A) PROFESSOR(A) DO AEE

PARTE I - PERFIL DO (A) ENTREVISTADO (A)

*OPCIONAL OU SE PREFERIR, PODE SER UM NOME FICTÍCIO

NOME _____

(INFORMAMOS QUE SUA IDENTIDADE SERÁ PRESERVADA)

1) Qual a sua idade?

() De 18 a 25 anos; () De 25 a 35 anos; () De 35 a 45 anos;

() De 45 a 55 anos; () Mais de 55 anos.

2) Qual seu gênero?

() Masculino; () Feminino; () _____

3) Vínculo empregatício

() Efetivo(a) / Temporário(a) ()

4) Qual a sua formação na graduação?

5) Você possui formação em pós-graduação?

() Não

() Estou cursando () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado () Sim, já conclui. () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado

6) Há quanto tempo você atua na área da educação? _____

7) Quantos anos está lotado(a) nesta escola? _____

8) Há quanto tempo é professor(a) do AEE? _____ Há quanto tempo nesta escola?

9) Quais as formações você possui que estão diretamente relacionadas à educação especial ou inclusão?

() Especialização em educação especial

() Especialização em psicopedagogia

() Mestrado em _____

() Doutorado em _____

APÊNDICE E - PARTE II
PERCEPÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DO AEE (A) SOBRE O AEE EM ESCOLAS
DE TEMPO INTEGRAL

1) Sobre cursos, palestras, oficinas e formações com temáticas relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA)

() Só comecei a realizar cursos relacionados a essa temática quando iniciei o trabalho no AEE.

() Sim, tenho e todos que realizei foram ofertados pela rede municipal de Fortaleza antes e depois de começar a trabalhar no AEE.

() Sim, tenho e a maioria dos que realizei foram ofertados pela rede municipal de Fortaleza depois que comecei a trabalhar no AEE.

() Sim, tenho e a maioria dos que realizei foram ofertados por outras instituições.

() Sim, tenho os ofertados pela rede municipal de Fortaleza, mas também busco participar de formações, cursos e seminários com essas temáticas em outras instituições. (Opcional) responder por escrito:

2. Qual a sua percepção sobre os(as) estudantes com TEA que estão na escola que você trabalha?

() Percebo que não estão incluídos nem no contexto da aprendizagem nem no contexto da socialização.

() Percebo o processo de inclusão deles, tanto no contexto da socialização, como no contexto da aprendizagem e considero razoável.

() Percebo o processo de inclusão deles, tanto no contexto da socialização, como no contexto da aprendizagem e considero satisfatório.

() Percebo que o processo de inclusão deles só se estabelece no contexto da socialização.

() Percebo que o processo de inclusão deles só se estabelece no contexto da aprendizagem.

3. Quando se trata da docência na perspectiva inclusiva, em salas regulares, percebo que

() A maioria não demonstra interesse pela educação inclusiva.

() Uma boa parte demonstra interesse pela educação inclusiva.

() Uma parte demonstra ter sensibilidade com as famílias e com os(as) alunos(as) público do AEE, porém nem todos(as) possuem capacitações para realizar um trabalho que promova uma educação inclusiva.

() A maior parte demonstra interesse e participa de ações propostas para promoção da educação inclusiva.

() Uma parte demonstra interesse e iniciativa, por isso faz parcerias com o AEE e com a gestão para a promoção de ações voltadas para a educação inclusiva.

(Opcional) responder por escrito:

4. Em que situação os(as) professores(as) procuram mais o AEE, quando se trata do público com TEA?

() Para pedir orientação sobre como e qual conteúdo trabalhar com o(a) aluno(a).

() Para pedir atividades adaptadas para o(a) aluno(a).

() Para pedir para chamar a família do(a) aluno(a) e conversar sobre as intervenções que ele(a) recebe (consultas, terapias e medicação).

() Para pedir orientação sobre as especificidades do(a) aluno(a).

() Para pedir ajuda no planejamento das atividades e estratégias que serão desenvolvidas para o(a) aluno(a).

(Opcional) responder por escrito:

5. Das práticas apontadas abaixo, quais e com que frequência você percebe que ocorrem na escola que você trabalha?

(N) NUNCA, (R) RARAMENTE, (E/AS) EM ALGUMAS SITUAÇÕES, COM CERTA FREQUÊNCIA (CCF), (S) SEMPRE.

() Exclusão e/ou segregação de alunos(as) com TEA em algumas atividades

() *Bullying* direcionado aos alunos(as) com TEA

() Capacitismo com alunos(as) com TEA

() Acolhimento e solidariedade por parte dos colegas que estudam na mesma turma do aluno com TEA

() Acolhimento e solidariedade de boa parte dos(as) alunos(as) da escola

(Opcional) responder por escrito:

6. No contexto de autoavaliação, como você define a sua atuação no AEE?

() Sinto-me frustrado(a) pois não consigo contemplar as demandas que chegam no AEE.

() Foco apenas no atendimento do público do AEE e atendo todas as demandas relacionadas a estes(as) estudantes, suas famílias e os(as) professores(as) que precisam de suporte.

() Priorizo o atendimento dos(as) alunos(as) que são público do AEE, mas procuro atender também outras demandas extras (atendimentos de alunos(as) que não fazem parte do público do AEE ou com sintomas de: crise de ansiedade, pânico e depressão).

() Contemplo boa parte das demandas do AEE, pois me organizo para os atendimentos, me conectando com os(as) professores(as) e as famílias desses(as) alunos(as), porém não priorizo atender alunos(as) que não fazem parte do público do AEE ou com sintomas de: crise de ansiedade, pânico e depressão).

() Foco no atendimento dos(as) alunos(as) que são públicos do AEE, porém sinto dificuldade para contemplar toda a complexidade e extensão que envolve o trabalho o AEE, como a parte burocrática e o atender as demandas dos(as) professores(as) e das famílias.

(Opcional) responder por escrito:

7. Qual a maior barreira que os(as) professores(as) de sala regular apresentam, quando trabalham em classes com alunos(as) com TEA?

() A falta de empatia com os(as) alunos (as)com TEA.

() A falta de formação e conhecimento sobre as especificidades do TEA.

() Insegurança para lecionar para esse público.

() Não sabe como incluir os(as) alunos(as) com TEA na dinâmica da sala.

() Não sabe como repassar os conteúdos para os(as) alunos(as) com TEA.

(Opcional) responder por escrito:

8. Qual o nível de conhecimento dos(as) professores(as) de sua escola para a docência com alunos(as) com TEA?

() Nenhum

() Pouquíssimo

() Alguns/algumas possuem conhecimento, mas se sentem inseguros(as).

() Possuem algum conhecimento e buscam suporte do AEE para se informar e melhorar a atuação deles(as) nas questões que envolvem a educação especial inclusiva.

() Uma parte possui conhecimentos que ajudam na atuação em sala de aula, porém têm consciência que devem buscar mais informações para subsidiar a docência com alunos(as) com deficiência, por isso sempre acessam o AEE da escola ou buscam suporte.

(Opcional) responder por escrito:

9. Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos(as) alunos(as) com TEA que estudam em escolas de tempo integral?

- () A discriminação e/ou *bullying* que sofrem na escola.
- () Pouco entrosamento com os conteúdos.
- () Pouca tolerância para permanecer dois turnos devido ao estresse provocado pelos estímulos sensoriais na rotina de uma ETI.
- () Dificuldade para se expressar e/ou se comunicar.
- () Pouco entrosamento com outros(as) estudantes da sala e/ou da escola. (Opcional) responder por escrito:

10. Qual o maior desafio enfrentado no AEE de sua escola, quando se trata do atendimento dos(as) estudantes com TEA?

- () Falta de compromisso das famílias com os(as) filhos(as) (participar de reuniões, levar para os atendimentos e administrar medicações).
- () O atendimento de alunos(as) não- verbais.
- () O atendimento de alunos(as) com dificuldade para se autorregular.
- () A complexidade que envolve o atendimento dos(as) alunos com TEA
- () A falta de parceria entre os(as) professores(as) de sala regular com o AEE.

11. Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos(as) alunos(as) com TEA, quando estão em sala de aula regular?

- () Falta de um trabalho colaborativo entre professores(as) da sala regular com o AEE.
- () Falta sensibilidade e engajamento dos(as) professores(as) de sala regular com os(as) alunos(as) com TEA.
- () Falta de colaboração por parte dos(as) colegas de classe.
- () Dificuldade para se autorregular e/ou intolerância sensorial como: barulho, luminosidade, odores etc.).
- () Dificuldade para interagir com os(as) colegas da turma.

(Opcional) responder por escrito:

12. Qual o grau de envolvimento da gestão diante dos desafios enfrentados pelos(as) alunos(as) com TEA que estão matriculados em EMTIs?

- () O ativismo e as atividades burocráticas não permitem a gestão participar dessas questões, por isso o AEE se encarrega de atuar mais nas demandas dos(as) alunos(as) com TEA.
- () A gestão gostaria de se envolver mais, porém o ativismo e a demanda burocrática impedem que fiquem mais próxima do AEE e acompanhem os(as) alunos(as) com TEA no cotidiano da escola de tempo integral.

() A gestão tenta, dentro do possível, se informar sobre como está a adaptação dos(as) alunos(as) com TEA na EMTI, por essa razão busca participar das reuniões com os(as) professores(as) e com as famílias desses(as) alunos(as).

() Devido à complexidade da rotina dos(as) alunos(as) com TEA, que estudam em EMTI, a gestão busca sensibilizar o corpo docente e os funcionários da escola sobre suas especificidades e as possibilidades para adaptá-los.

() Devido à complexidade da rotina dos(as) alunos(as) com TEA em uma EMTI, frequentemente a gestão procura o AEE para ouvir pensar em soluções para suas demandas.

(Opcional) responder por escrito:

13. A rede municipal tem promovido formações que contemplam as necessidades dos(as) professores(as) para o trabalho inclusivo?

() A SME tem tido preocupação constante com as formações para o AEE, no entanto, a oferta dessas formações para os(as) professores(as) das salas regulares, não são suficientes.

() As formações que são ofertadas não trazem impacto na atuação dos(as) professores(as) de sala regular, nem dos(as) professores(as) do AEE.

() As formações que são ofertadas não trazem impacto na atuação dos(as) professores(as) de sala regular, apenas para os(as) professores(as) do AEE.

() As formações que são ofertadas trazem algumas contribuições na atuação dos(as) professores(as) de sala regular, e muito impacto para os(as) professores do AEE.

() As formações que são ofertadas são importantíssimas, pois promovem impactos significativos para a formação e para as práticas dos(as) professores do AEE, no entanto existem poucas formações para os(as) professores(as) da sala regular.

(Opcional) responder por escrito:

14. Quanto ao contexto do suporte, do acompanhamento e das demandas específicas do AEE, qual a maior contribuição que a Célula de Diversidade e Inclusão do Distrito de Educação VI oferece para os(as) professores(as) do AEE?

() Não percebo nenhum tipo de contribuição nesse sentido.

() O suporte que o Distrito oferece se limita a divulgação de informes e distribuição de materiais.

() Percebo que o Distrito oferece suportes pontuais e limitados. Gostaria que fosse oferecido maior suporte para nossas solicitações e demandas.

() Percebo que o Distrito está sempre disponível para atender e ouvir as necessidades do AEE. Portanto, dentro do possível o suporte para o AEE é satisfatório.

() Percebo que o Distrito está sempre disponível para atender as necessidades e ouvir as demandas do AEE. Essa aproximação permite que o AEE possa acioná-lo para consultar e pensar em soluções para situações específicas que surgem.

(Opcional) responder por escrito:

15. Diante das especificidades dos(as) alunos(as) com TEA, que tipo de adequações são necessárias para atenuar os impactos sensoriais e acolher melhor esses(as) alunos(as) nas EMTIs?

() Adequações pedagógicas/ metodológicas na sala de aula regular. Por exemplo: sons, luminosidade e outros estímulos sensoriais que podem promover desconforto ou acentuar a dispersão desses(as) alunos(as).

() Sensibilidade por parte dos(as) professores(as) e funcionários da EMTI para acolher os(as) alunos(as) nos momentos em que estes estão desregulados(as).

() Acessibilidade para se autoregular - sala ou espaço para regulação emocional para favorecer que o(a) aluno(a) retorne para o seu bem-estar emocional.

() Adequações para a realização das atividades e avaliações.

() Adequações para flexibilizar a alimentação dos(as) alunos(as) com TEA nas EMTIs.

(Opcional) responder por escrito:

16. Das ações promovidas pela rede municipal, qual ou quais você considera mais relevantes para atender a demanda crescente dos(as) alunos(as) com TEA que estão se matriculam em EMTIs?

() Formação de professores(as) e gestores para o trabalho na perspectiva da educação inclusiva.

() Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais para o funcionamento do AEE nas EMTIs.

() Contratação de Assistentes de Inclusão Escolar - AIE e Profissionais de Apoio Escolar - PAE para fortalecer ações inclusivas e assegurar os serviços de suporte para esses(as) estudantes.

() Políticas intersetoriais para assistir alunos(as) da rede municipal, por meio de parcerias com instituições que atendem crianças/ jovens com TEA.

() A antecipação das matrículas dos alunos PcDs na rede municipal

(Opcional) responder por escrito:

17. De que forma os(as) professores(as) das salas regulares poderiam contribuir para que suas ações estivessem mais alinhadas com a educação inclusiva?

1 _____

2 _____

3 _____

18. Na sua opinião, quais são as ações que o AEE desenvolve na Escola de Tempo Integral que tem mais impacto positivo?

1 _____

2 _____

3 _____

APÊNDICE F - QUESTIONÁRIO COM OS (AS) GESTORES (AS)**PARTE I -****PERFIL DO (A) ENTREVISTADO (A)**

NOME _____
(INFORMAMOS QUE SUA IDENTIDADE SERÁ PRESERVADA)

1) Qual a sua idade?

() De 18 a 25 anos; () De 25 a 35 anos; () De 35 a 45 anos;

() De 45 a 55 anos; () Mais de 55 anos.

2) Qual seu gênero?

() Masculino; () Feminino; () _____

3) Vínculo empregatício

() Concursado/ efetivo/ () Temporário

4) Qual a sua formação na graduação?

5) Você possui formação em pós-graduação?

() Não

() Estou cursando () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado () Sim, já conclui. () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado

6) Há quanto tempo você atua na área da educação? _____

7) Quantos anos está lotado(a) nesta escola? _____

8) Há quanto tempo é gestor/gestora? _____ Há tempo nesta escola? ____

APÊNDICE G - PARTE II
PERCEPÇÃO DO(A) GESTOR(A) SOBRE O AEE EM ESCOLAS DE TEMPO
INTEGRAL

1) Sobre os cursos, palestras, oficinas e formações com temáticas relacionadas à educação especial ou inclusão:

- () Não tenho nenhum.
- () Sim, tenho e todos que realizei foram ofertados pela rede municipal de Fortaleza.
- () Sim, tenho e a maioria dos que realizei foram ofertados pela rede municipal de Fortaleza.
- () Sim, tenho e a maioria dos que realizei foram ofertados por outras instituições.
- () Sim, tenho tanto os ofertados pela rede municipal de Fortaleza, mas também busco participar de formações, cursos e seminários com essas temáticas em outras instituições.

(Opcional) responder por escrito:

2. Qual a sua percepção sobre sua escola como espaço que promove a inclusão de alunos com TEA?

- () Ainda não percebo minha escola promove uma educação inclusiva;
- () Percebo que minha escola promove uma educação inclusiva de modo bastante incipiente;
- () Percebo que minha escola promove uma educação inclusiva e tenta acertar, porém ainda está muito distante do ideal;
- () Percebo que minha escola promove uma educação inclusiva tentando acertar e acho que estamos no caminho certo;
- () Percebo que minha escola promove uma educação inclusiva de modo bastante satisfatório.

(Opcional) responder por escrito:

3. Sobre os estudantes com TEA que estão matriculados na escola que você trabalha

- () Percebo que não frequentam a escola com regularidade.
- () Percebo que frequentam a escola com regularidade, mas não estão incluídos nem no contexto de aprendizagem, nem no contexto da socialização.
- () Percebo que frequentam a escola com regularidade, mas estão incluídos apenas no contexto da aprendizagem.
- () Percebo que frequentam a escola com regularidade, mas estão incluídos apenas no contexto da socialização.

() Percebo que frequentam a escola com regularidade e estão incluídos tanto no contexto da aprendizagem como no contexto da socialização.

(Opcional) responder por escrito:

4. Quando se trata da docência na perspectiva inclusiva, em salas regulares, percebo que

() A maioria dos(as) professores(as) demonstram nenhum interesse pela educação inclusiva.

() Uma boa parte dos professores demonstram interesse pela educação inclusiva, apenas em contextos específicos, como nas feiras e apresentações da escola.

() Uma parte dos(as) professores(as) demonstram ter sensibilidade com as famílias e com os(as) alunos(as) público do AEE, porém nem todos possuem capacitações para realizar um trabalho que promova uma educação inclusiva.

() A maior parte dos(as) professores(as) demonstram interesse e participam de ações propostas para promoção da educação inclusiva.

() Uma parte dos(as) professores(as) demonstram interesse e iniciativa, por isso fazem parcerias com o AEE e com a gestão para a promoção de ações voltadas para a educação inclusiva.

(Opcional) responder por escrito:

5. Sobre a atuação que o AEE realiza com os(as) alunos(as) com TEA em sua escola

() Percebo que o AEE se limita a atender alunos(as) com TEA na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

() Percebo que o AEE realiza atendimentos com alunos(as) com TEA, principalmente, nos diferentes espaços da escola (salas regulares, quadra, biblioteca, refeitório e outros).

() Percebo que o AEE realiza os atendimentos com alunos(as) com TEA, tanto na SRM como em outros espaços da escola (salas regulares, quadra, biblioteca, refeitório e outros), quando há necessidade.

() Percebo que o AEE realiza os atendimentos com alunos(as) com TEA, tanto na SRM e em outros espaços da escola, quando é necessário, mas nem sempre consegue mediar as demandas desses(as) alunos(as) e do corpo docente no trabalho inclusivo.

() Percebo que o AEE realiza os atendimentos com alunos(as) com TEA, tanto na SRM e em outros espaços da escola, quando é necessário, e sempre busca mediar as demandas desses(as) alunos(as) e do corpo docente no trabalho inclusivo.

(Opcional) responder por escrito:

6. Das práticas apontadas abaixo, quais você percebe e com que frequência ocorrem na escola que você trabalha?

(N) NUNCA, (R) RARAMENTE, (EAS) EM ALGUMAS SITUAÇÕES (EAS) COM CERTA FREQUÊNCIA (CSF), (S) SEMPRE.

() Exclusão de alunos(as) com TEA em algumas atividades.

() Segregação de alunos(as) com TEA em alguns contextos.

() Discriminação de alunos(as) com TEA.

() *Bullying* direcionado aos alunos(as) com TEA.

() Capacitismo direcionado aos alunos(as) com TEA.

(Opcional) responder por escrito:

7. No contexto de autoavaliação, como você se define como gestor(a) para a promoção da inclusão de alunos(as) com TEA?

() Sinto que não tenho formação e não gosto de trabalhar com a educação na perspectiva inclusiva.

() Sinto que não tenho formação suficiente para trabalhar com a educação na perspectiva inclusiva, mas me esforço para aprender e atender meus alunos.

() Sinto que não tenho formação suficiente para trabalhar com a educação na perspectiva inclusiva, por isso acho que o AEE tem mais possibilidade de atender as demandas dos(as) alunos(as) com TEA e seus familiares, do que eu.

() Procuro realizar formações para trabalhar com a educação na perspectiva inclusiva, mas ainda acho que o AEE tem mais possibilidade de atender as demandas dos(as) alunos(as) com TEA e de seus familiares, do que eu.

() Procuro realizar formações para trabalhar com a educação na perspectiva inclusiva e acho que tanto o AEE como eu, temos possibilidades de atender algumas das demandas dos alunos(as) com TEA e de seus familiares.

(Opcional) responder por escrito:

8. Qual seu nível de conhecimento sobre educação inclusiva para atuar como gestor de alunos com TEA?

() Nenhum

() Pouquíssimo

() Tenho algum conhecimento, mas me sinto(a) inseguro(a).

() Tenho algum conhecimento e mesmo assim busco suporte do AEE, pois sinto que preciso me informar para melhorar minha atuação nas questões que envolvem a educação inclusiva de alunos(as) com TEA.

() Tenho conhecimentos que ajudam a minha atuação como gestor(a), mas preciso buscar mais informações, por isso estou sempre em contato com o AEE.

(Opcional) responder por escrito:

9. Quais os maiores desafios dos(as) professores(as) de sala regular que lecionam para alunos(as) com TEA?

() A falta de empatia com os(as) alunos(as) com TEA.

() A falta de formação e conhecimento sobre as especificidades do TEA.

() Insegurança para lecionar para esse público.

() Não sabe como incluir os(as) alunos(as) com TEA na dinâmica da sala.

() Não sabe acessar recursos pedagógicos e metodológicos para os(as) alunos(as) com TEA.

(Opcional) responder por escrito:

10. Na sua opinião, quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos(as) alunos(as) com TEA que estudam em escolas de tempo integral?

() A discriminação e/ou *bullying* que sofrem na escola.

() Pouco entrosamento com os conteúdos.

() Estresse e pouca tolerância para permanecer dois turnos na escola.

() Pouco entrosamento com outros estudantes da sala e da escola.

() As dificuldades para se autorregular e/ou a sensibilidade sensorial.

(Opcional) responder por escrito:

11. O fato de ter alunos(as) com TEA, com diferentes níveis de suporte matriculados em sua escola, modifica o seu trabalho enquanto gestor(a)?

() Não modifica nada pois trato todos os meus(minhas) alunos(as) de forma igual. ()

Modifica, pois preciso ter mais habilidade, quando vou conversar com esses(as) estudantes e com suas famílias.

() Modifica apenas no momento pensar em estratégias para que esses(as) estudantes participem das atividades mais específicas na escola (passeios, feiras, apresentações, interclasses etc.).

() Modifica, pois preciso planejar quais as estratégias que devo utilizar para atender as demandas das famílias e dos(as) estudantes com TEA.

() Modifica, pois preciso pensar em estratégias para que esses(as) alunos(as) se sintam bem para permanecerem na escola de tempo integral.

(Opcional) responder por escrito:

12. No contexto de autoavaliação, qual o seu grau de envolvimento com as ações realizadas na escola para a promoção de uma educação na perspectiva inclusiva?

() O ativismo e as atividades burocráticas não me permitem participar dessas questões, por isso deixo que o AEE resolva as demandas que surgem.

() Gostaria de me envolver mais, porém o ativismo e a demanda burocrática me impedem de ficar mais próxima do AEE e acompanhar os(as) alunos(as) no cotidiano da escola.

() Tento dentro do possível me informar sobre os(as) alunos(as) que são acompanhados pelo AEE, porém poderia participar mais das reuniões com as famílias desses alunos.

() Frequentemente procuro o AEE para compartilhar dúvidas, dificuldades e demandas lançadas pelos(as) professores(as) e pelas famílias dos(as) alunos(as) com TEA.

() Frequentemente procuro o AEE para compartilhar dificuldades e encontrar soluções para as demandas que surgem, como também busco fazer parcerias com os diferentes setores da escola para promover ações inclusivas e permanentes, pensando nesse público.

(Opcional) responder por escrito:

13. Das ações promovidas pela rede municipal, qual ou quais você considera mais relevantes para atender a demanda crescente dos(as) alunos(as) com TEA que se matriculam em EMTIs?

() Formação de professores(as) e gestores para o trabalho na perspectiva da educação inclusiva.

() Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais para o funcionamento do AEE nas EMTIs.

() Contratação de Assistentes de Inclusão Escolar - AIE e Profissionais de Apoio Escolar - PAE para fortalecer ações inclusivas e assegurar os serviços de suporte para esses(as) estudantes.

() Políticas intersetoriais para assistir alunos(as) da rede municipal por meio de parcerias com instituições que atendem crianças/ jovens com TEA.

() A antecipação das matrículas dos alunos PCDs na rede municipal. A antecipação das matrículas dos alunos PCDs na rede municipal.

(Opcional) responder por escrito:

14. Diante das especificidades dos(as) alunos(as) com TEA, que tipo de adequações são necessárias para atenuar os impactos sensoriais e acolher melhor esses(as) alunos(as) nas EMTIs?

() Adequações pedagógicas/ metodológicas na sala de aula regular. Por exemplo: sons, luminosidade e outros estímulos sensoriais que podem promover desconforto ou acentuar a dispersão desses(as) alunos(as).

() Sensibilidade por parte dos(as) professores(as) e funcionários da EMTI para acolher os(as) alunos(as) nos momentos em que estes estão desregulados(as).

() Acessibilidade para se autoregular - sala ou espaço para regulação emocional para favorecer que o(a) aluno(a) retorne para o seu bem-estar emocional.

() Adequações para a realização das atividades e avaliações.

() Adequações para flexibilizar a alimentação dos(as) alunos(as) com TEA nas EMTIs.

(Opcional) responder por escrito:

15. De que forma o AEE poderia ajudar os(as) professores(as) com alunos(as) com TEA que estudam em escolas de tempo integral?

1 _____

2 _____

3 _____

16. Na sua opinião, quais são as ações que o AEE desenvolve na escola de tempo integral que tem mais impacto positivo?

1 _____

2 _____

3 _____

**APÊNDICE H - ENTREVISTA COM O GERENTE DA CÉLULA DE EDUCAÇÃO
INCLUSIVA DA COORDENADORIA DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO
PARTE I - PERFIL DO ENTREVISTADO**

NOME _____

(INFORMAMOS QUE SUA IDENTIDADE SERÁ PRESERVADA)

1) Qual a sua idade?

() De 18 a 25 anos;

() De 25 a 35 anos;

() De 35 a 45 anos;

() De 45 a 55 anos;

() Mais de 55 anos.

2) Qual seu gênero?

() Masculino;

() Feminino;

() _____

3) Vínculo empregatício

() Concursado/ efetivo/ () Temporário

4) Qual a sua formação na graduação?

5) Você possui formação em pós-graduação?

() Não

() Estou cursando () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado () Sim, já conclui. () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado

6) Há quanto tempo você atua na área da educação? _____

7) Quantos anos está no cargo que você ocupa? _____

**APÊNDICE I - ENTREVISTA COM O GERENTE DA CÉLULA DE EDUCAÇÃO
INCLUSIVA DA COORDENADORIA DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO
PARTE II**

Pauta para Entrevista

Introdução:

Breve apresentação do entrevistado e contexto da entrevista sobre educação inclusiva em Fortaleza.

Perguntas:

Formação de Professores(as):

1- Quais são as principais estratégias adotadas para a formação de professores(as) da rede pública de Fortaleza em relação à inclusão escolar, especialmente para alunos com necessidades específicas?

Políticas Públicas para TEA:

2- Como as políticas públicas em Fortaleza têm se adaptado para atender às necessidades de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Política do AEE:

3- Pode explicar como funciona a política do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede pública e como ele tem impactado a inclusão escolar?

Investimentos em Educação Inclusiva:

4 - Que investimentos a Prefeitura de Fortaleza tem realizado nos últimos anos para promover a educação inclusiva e qual o impacto percebido até agora?

Desafios com o Aumento de Alunos com TEA:

5 - Com o crescente número de alunos diagnosticados com TEA, quais têm sido os principais desafios enfrentados pelas escolas?

Expectativas com a Nova Gestão:

6 - Com a mudança na gestão municipal se aproximando, o que você espera que mude em relação à educação inclusiva nos próximos anos?

Desafios nas Escolas de Tempo Integral:

7 - Quais são os principais desafios enfrentados pelas Escolas de Tempo Integral que atendem alunos com TEA, e como isso se relaciona com a proposta pedagógica dessas instituições?

Metas para a Gestão Atual:

8- Se a gestão atual continuasse na prefeitura, quais seriam as metas prioritárias para a promoção da educação inclusiva em Fortaleza?

Encerramento:

Agradecimento ao entrevistado e convite para considerações finais sobre o futuro da educação inclusiva na cidade.

**APÊNDICE J - ENTREVISTA COM A GERENTE DA CÉLULA DE DIVERSIDADE
E INCLUSÃO DO DISTRITO 6
PARTE I - PERFIL DA ENTREVISTADA**

NOME _____

(INFORMAMOS QUE SUA IDENTIDADE SERÁ PRESERVADA)

1) Qual a sua idade?

() De 18 a 25 anos;

() De 25 a 35 anos;

() De 35 a 45 anos;

() De 45 a 55 anos;

() Mais de 55 anos.

2) Qual seu gênero?

() Masculino;

() Feminino;

() _____

3) Vínculo empregatício

() Concursado/ efetivo/ () Temporário

4) Qual a sua formação na graduação?

5) Você possui formação em pós-graduação?

() Não

() Estou cursando () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado

() Sim, já conclui. () Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado

6) Há quanto tempo você atua na área da educação? _____

7) Quantos anos está no cargo que você ocupa? _____

**APÊNDICE K - ENTREVISTA COM A GERENTE DA CÉLULA DE DIVERSIDADE
E INCLUSÃO DO DISTRITO 6
PARTE II**

Pauta para Entrevista

Introdução:

Breve apresentação do entrevistado e contexto da entrevista sobre educação inclusiva em Fortaleza.

Perguntas:

Formação de Professores(as):

1- Quais são as principais estratégias adotadas para a formação de professores(as) da rede pública de Fortaleza em relação à inclusão escolar, especialmente para alunos com necessidades específicas?

Políticas Públicas para TEA:

2- Como as políticas públicas em Fortaleza têm se adaptado para atender às necessidades de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Política do AEE:

3- Pode explicar como funciona a política do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede pública e como ele tem impactado a inclusão escolar?

Investimentos em Educação Inclusiva:

4 - Que investimentos a Prefeitura de Fortaleza tem realizado nos últimos anos para promover a educação inclusiva e qual o impacto percebido até agora?

Desafios com o Aumento de Alunos com TEA:

5 - Com o crescente número de alunos diagnosticados com TEA, quais têm sido os principais desafios enfrentados pelas escolas?

Expectativas com a Nova Gestão:

6 - Com a mudança na gestão municipal se aproximando, o que você espera que mude em relação à educação inclusiva nos próximos anos?

Desafios nas Escolas de Tempo Integral:

7 - Quais são os principais desafios enfrentados pelas Escolas de Tempo Integral que atendem alunos com TEA, e como isso se relaciona com a proposta pedagógica dessas instituições?

Metas para a Gestão Atual:

8- Se a gestão atual continuasse na prefeitura, quais seriam as metas prioritárias para a promoção da educação inclusiva em Fortaleza?

Encerramento:

Agradecimento ao entrevistado e convite para considerações finais sobre o futuro da educação inclusiva na cidade.

**APÊNDICE L - INSTRUMENTO DE ENCAMINHAMENTO DA ESCOLA PARA A
UNIDADE DE SAÚDE
LINHA DE CUIDADOS TEA / ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO
RELATÓRIO DE ENCAMINHAMENTO LINHA DE CUIDADO TEA**

**RELATÓRIO DE ENCAMINHAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO**

UNIDADE DA UNIDADE ESCOLAR: _____
NOME: _____ SÉRIE: _____ DATA: ____/____/____

Considerando que os critérios diagnósticos para o TEA estão relacionados aos déficits em comunicação e interação social, comportamentos e interesses fixos, restritos e repetitivos, recomenda-se que a elaboração do Relatório dos(as) estudantes contemple os seguintes aspectos:

Linguagem e comunicação:

- Compreende as instruções orais que recebe? Que tipo?
- O(a) estudante é capaz de expressar suas necessidades, desejos e interesses? De que maneira?
- Com quem consegue se comunicar? Gesticula ou aponta nesse momento?
- Usa o dedo indicador para mostrar ou pedir algo de seu interesse?
- Acompanha os objetos de interesse com o olhar?
- Por vezes fica a olhar para o vazio?
- Fixa o olhar ao se comunicar?
- É sensível aos ruídos (tapa os ouvidos)?
- Não fala, não verbaliza.
- Não consegue expressar suas necessidades, desejos ou opiniões de forma compreensível.
- Depende de outras pessoas para comunicar suas vontades e necessidades.
- Requer ajuda de outras pessoas para interpretar suas tentativas de comunicação e responder adequadamente.
- Apresenta ecolalia, repetindo aquilo que acabou de dizer.
- Pensamento concreto. Dificuldade de entender o sentido das coisas ou de palavras que não são palpáveis, por exemplo "pensar", "sofrer", "tristeza".

- Utiliza linguagem verbal de forma efetiva e adequada.
- Compreende e se expressa de maneira independente.
- Demonstra habilidades de escuta ativa, compreensão de diferentes contextos comunicativos e capacidade de expressar suas necessidades e desejos de forma clara.

Interação social:

- Alterações no contato com pares: inaptidão para brincar em grupo.
- O(a) estudante mantém um relacionamento harmonioso ou disforme com seus pares, professores e demais funcionários da escola; prefere atividades em grupo ou individuais; possui ações de coletividade, como respeito, tolerância e empatia com seu grupo.
- Participa, contribui e dialoga com seu grupo? Apresenta algum interesse por alguém?
- Brinca de faz-de-conta, como: falar ao telefone, cozinhar nas panelinhas, dar comidinha as bonecas, imita os adultos?
- Compreende as aparências, como sorriso, choro, entre outras?
- De que maneira o(a) estudante expressa suas emoções e sentimentos, como: raiva, alegria, medo, tristeza, afetividade, entusiasmo, bondade, carinho, ciúme, mágoa, prazer, curiosidade, dúvida, entre outros.
- Compreende solicitações simples e/ou complexas? Como atender pelo seu nome, regras da escola.
- Como resolve seus conflitos, situações problemas? Chora, grita, conversa, rir, joga-se ao chão, etc.? É capaz de explicar o motivo e o que está fazendo?

Percebe relação causa e efeito?

- Percebe as mudanças nas situações diárias? Como reage ao novo em sua rotina?

Comportamentos e interesses fixos, restritos e repetitivos:

- Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, flapping, brincar não funcional...).
- Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, interesses fixos, padrões rígidos de pensamento, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).
- Tendência de vinculação a objetos incomuns, tipicamente rígidos. Alterações sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente

a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento).

Desenvolvimento motor:

- Gosta de subir (cadeira, mesa, etc), pular, andar na ponta do pé?
- Como se apresenta habilidade motora ampla? Como andar, correr (marcha); sentar; mexer braços, mãos e pernas; inclinação corporal; rolar; empurrar, carregar.
- Como se apresenta habilidade motora fina? Como movimento de pinça; segurar na mão ou dedo de outra pessoa; virar a página de um livro ou caderno; segurar um giz de cera, lápis entre outros; recortar e colar; pintar dentro da borda; escrita cursiva ou bastão; digitar teclado de computador e/ou celular.

Ressalta-se que os tópicos destacados neste documento são apenas sugestões para direcionar a escrita do Relatório, nesse sentido, é fundamental que cada a criança seja avaliada considerando suas especificidades (idade, escolaridade, aspectos sociais, linguísticos, cognitivos, motores, familiares e sociais e culturais, nível de suporte, síndromes ou transtornos associados, etc).