



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

ADRIANA RIBEIRO DE VASCONCELOS

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) NA REDE DE ENSINO DE FORTALEZA: O TEXTO
INSTITUCIONAL E A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES**

FORTALEZA

2025

ADRIANA RIBEIRO DE VASCONCELOS

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
(AEE) NA REDE DE ENSINO DE FORTALEZA: O TEXTO INSTITUCIONAL E A
PERCEPÇÃO DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de políticas públicas.

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)

- V45a Vasconcelos, Adriana Ribeiro de.
Avaliação da política de atendimento educacional especializado (AEE) na rede de ensino de Fortaleza : o texto institucional e a percepção de professores / Adriana Ribeiro de Vasconcelos. – 2025.
179 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. Política de AEE. 2. Educação especial. 3. Educação inclusiva. 4. Avaliação de políticas públicas. I. Título.
CDD 320.6
-

ADRIANA RIBEIRO DE VASCONCELOS

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
(AEE) NA REDE DE ENSINO DE FORTALEZA: O TEXTO INSTITUCIONAL E A
PERCEPÇÃO DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de políticas públicas.

Aprovada em: 27 de agosto de 2025.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. ^a Dra. Lidiane Moura Lopes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luiz Raphael Teixeira da Silva
Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC)

A Deus.

À minha família, especialmente meus pais,
Josafá Gomes de Vasconcelos (*in memoriam*)
e Maria Ribeiro de Vasconcelos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as vitórias, por me conceder discernimento ao longo desta jornada e por Sua presença constante em tudo o que vivo, fortalecendo-me dia a dia.

Aos meus pais, Josafá Gomes de Vasconcelos (*in memoriam*) e Maria Ribeiro de Vasconcelos, pela vida e pela educação que me deram, pautada em valores essenciais.

Aos meus irmãos – Andréia Ribeiro, Josafá Júnior e Miguel Ribeiro –, por todo o amor, incentivo e compreensão, mesmo diante de meus silêncios, cansaço e ausências.

Ao meu esposo, Cláudio, parceiro de vida, que tem me acompanhado aonde vou, nos sonhos e nas conquistas e, pacientemente, nas minhas inquietudes.

Aos amigos e amigas que celebraram comigo cada passo, muitas vezes disponibilizando-me ombro que acolhe e palavras que reanimam em dias difíceis.

Aos professores (UFC/MAPP), por compartilharem conhecimento e propor questionamentos que me ajudaram a produzir este estudo.

Aos colegas de pesquisa, da turma do MAPP, pela parceria, disponibilidade e apoio mútuo, além de trocas de saberes essenciais para meu percurso acadêmico e profissional.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Milena Marcintha Alves Braz, sempre atenciosa, comprometida, respeitosa e sensível, por toda a generosidade com que conduziu a orientação e por tanto conhecimento que me proporcionou na minha formação enquanto pesquisadora.

Aos membros da banca de qualificação, Prof. Dr. Wendel Melo Andrade e Prof. Dr. Luiz Raphael Teixeira da Silva, pelas contribuições valiosíssimas para a construção aprofundada e sólida desta pesquisa.

Aos membros da banca de defesa, Prof.^a Dra. Lidiane Moura Lopes e Prof. Dr. Luiz Raphael Teixeira da Silva, pela disponibilidade e generosidade em compartilhar conhecimento, contribuindo para esta pesquisa.

À SME, especialmente às professoras de AEE do D.E. III, participantes da pesquisa, pelas contribuições que me possibilitaram avaliar a política desse atendimento em Fortaleza.

À querida Maria Celça, minha mentora (e amiga!) e revisora desta dissertação, por sua leitura atenta, sugestões pertinentes e constante apoio, que fez toda a diferença diante do meu medo de não conseguir.

Enfim, a todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para que esse momento se realizasse. Obrigada por tornarem essa caminhada mais leve e meu sonho do mestrado, possível.

“Agora, nosso Deus, damos-te graças, e louvamos o teu glorioso nome” (Crônicas 29:13).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo avaliar a política do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Fortaleza, traçando uma relação entre a legislação e a percepção de professoras dessa modalidade de ensino. A política avaliada se insere no contexto da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (Brasil, 2008), instituída pelo Ministério da Educação, a qual assegura aos alunos público-alvo da educação especial matrícula na rede regular de ensino, com garantia de acesso ao AEE como ação complementar para sua escolarização. De natureza qualitativa, exploratória e descritiva quanto aos seus objetivos, a pesquisa adota o modelo de avaliação experiencial (Lejano, 2012), com base em análise documental e bibliográfica e na percepção de professoras do AEE lotadas em escolas do Distrito de Educação III, que integram a rede municipal de ensino de Fortaleza. A coleta de dados se deu com o apoio de base documental e aplicação de questionário online (*Google Forms*), e para a análise foi adotado o método Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Como aporte teórico, o trabalho dialoga com autores que discutem educação especial e inclusiva, políticas públicas educacionais e avaliação de políticas, bem como formação específica para o AEE. O cenário que se desenha a partir da perspectiva das professoras confirma a existência de descompasso entre os dispositivos legais e a realidade da escola, ou seja, o texto da política no contexto da prática não se concretiza (Lejano, 2012). Os resultados indicam que a política vem se consolidando em uma trajetória permeada por avanços e desafios, e que no plano legal o direito à educação para alunos com deficiência está bem definido, assim como a obrigatoriedade do atendimento especializado em salas de recursos multifuncionais. Restou claro, contudo, que para o sucesso desse atendimento faz-se necessária a articulação entre AEE e ensino regular, além de financiamento específico para essa modalidade e, claro, formação continuada para os docentes e demais atores envolvidos no processo de escolarização dos alunos com deficiência. Espera-se que os resultados contribuam para a reflexão crítica sobre a efetividade das ações de inclusão escolar e forneçam subsídios para o aprimoramento das políticas públicas voltadas ao AEE.

Palavras-chave: política de AEE; educação especial; educação inclusiva; avaliação de políticas públicas.

ABSTRACT

This research aims to evaluate the Specialized Educational Assistance (AEE) policy in the municipality of Fortaleza, establishing a connection between legislation and the perception of teachers working in this modality of education. The evaluated policy is situated within the context of the implementation of the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI) (Brazil, 2008), instituted by the Ministry of Education. This policy ensures that students targeted by special education are enrolled in mainstream education and granted access to AEE as a complementary action to their schooling. The research is qualitative, exploratory, and descriptive in nature regarding its objectives. It adopts the experiential evaluation model (Lejano, 2012), based on documentary and bibliographic analysis and the perceptions of AEE teachers working in schools within Education District III of the municipal school system of Fortaleza. Data collection was supported by documentary sources and the administration of an online questionnaire (Google Forms). For the analysis, the Content Analysis method was employed (Bardin, 2016). As theoretical support, the study engages with authors who discuss special and inclusive education, educational public policies, policy evaluation, and specific training for AEE. The scenario that emerges from the teachers' perspectives confirms a mismatch between legal provisions and school reality; in other words, the written policy does not materialize in practice (Lejano, 2012). The results indicate that the policy has been consolidating through a trajectory marked by both advances and challenges. Legally, the right to education for students with disabilities is well established, as is the mandatory provision of specialized support through multifunctional resource rooms. However, it became clear that the success of this support depends on the articulation between AEE and regular education, in addition to specific funding for this modality and, crucially, continuing education for teachers and other actors involved in the schooling process of students with disabilities. It is hoped that the results contribute to critical reflection on the effectiveness of school inclusion actions and provide input for the improvement of public policies directed at AEE.

Keywords: AEE policy; special education; inclusive education; public policy evaluation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Número de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em Fortaleza (2013 a 2023).....	80
Gráfico 2 –	Número de Profissionais de Apoio (PAE) em Fortaleza (2013 a 2023)...	80
Gráfico 3 –	Número de Assistentes de Inclusão Escolar (AIE) em Fortaleza (2013 a 2023).....	81
Gráfico 4 –	Quais os tipos de deficiência/necessidade que você atende com maior frequência?.....	112
Gráfico 5 –	Como você avalia a comunicação entre gestores municipais e professores de AEE sobre mudanças na política de educação especial e inclusiva?.....	113
Gráfico 6 –	Como você avalia a evolução da política de AEE em Fortaleza ao longo dos anos?.....	114
Gráfico 7 –	Você percebe mudanças nas diretrizes ou regulamentações do AEE ao longo do tempo?.....	118
Gráfico 8 –	Na sua percepção, considerando-se sua experiência, a política de AEE trouxe melhorias significativas para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência?.....	119
Gráfico 9 –	A sala de AEE onde você trabalha possui infraestrutura adequada (recursos, equipamentos e espaço físico)?.....	126
Gráfico 10 –	Dos recursos didáticos abaixo relacionados, quais você utiliza regularmente em suas atividades de AEE?.....	128
Gráfico 11 –	Dos equipamentos tecnológicos abaixo relacionados, quais você utiliza no AEE?.....	129
Gráfico 12 –	Você considera os recursos didáticos e equipamentos tecnológicos disponíveis na sua escola adequados e suficientes para atender às necessidades dos alunos público-alvo do AEE?.....	130
Gráfico 13 –	Quais estratégias pedagógicas você considera mais eficazes na inclusão dos alunos com deficiências?.....	132
Gráfico 14 –	Como você organiza o planejamento das atividades no AEE?.....	133
Gráfico 15 –	Com que frequência você elabora atividades de forma colaborativa com professores de sala de aula regular da escola?.....	134

Gráfico 16 –	Você costuma enfrentar desafios na inclusão de alunos do AEE nas atividades regulares da escola?.....	135
Gráfico 17 –	Você recebeu formação específica ofertada pela rede de ensino de Fortaleza sobre a política de AEE e suas diretrizes no município?.....	137
Gráfico 18 –	Você considera ter recebido formação adequada para utilizar recursos (materiais e pedagógicos) e estratégias inclusivas?.....	138
Gráfico 19 –	Quanto à sua formação para atuar no AEE, quais os principais desafios que você enfrenta?.....	139
Gráfico 20 –	Com que frequência a formação continuada ofertada pela rede de ensino de Fortaleza contempla capacitação específica para uso de recursos didáticos e tecnologias assistivas no AEE?.....	141
Gráfico 21 –	Dos temas listados, quais você considera que deveriam ser contemplados na formação continuada para professores do AEE?.....	142
Gráfico 22 –	Como você avalia o suporte oferecido pela rede de ensino em relação à formação e atualização dos professores do AEE?.....	144
Gráfico 23 –	Das opções listadas a seguir, quais você considera que poderiam facilitar a trajetória da política de educação especial inclusiva na sua escola?.....	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Legislação que trata da educação especial no Brasil (recorte para esta pesquisa).....	31
Quadro 2 –	Legislação que trata da educação especial em Fortaleza (recorte para esta pesquisa).....	31
Quadro 3 –	Especificidades atendidas na rede municipal de ensino de Fortaleza na Educação Especial (2022).....	35
Quadro 4 –	Reordenamento do Parque Escolar do município de Fortaleza entre os Distritos de Educação.....	36
Quadro 5 –	Sistematização dos trabalhos encontrados no Repositório da UFC/MAPP – Descritores “ <i>atendimento educacional especializado</i> ” AND “ <i>política pública</i> ”.....	44
Quadro 6 –	Sistematização dos trabalhos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES – Descritores “ <i>atendimento educacional especializado</i> ” AND “ <i>política pública</i> ”.....	50
Quadro 7 –	Sistematização dos trabalhos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES – Descritores “ <i>política de educação especial</i> ” AND <i>Fortaleza</i>	52
Quadro 8 –	Sistematização dos trabalhos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES – Descritores “ <i>atendimento educacional especializado</i> ” AND <i>Fortaleza</i>	53
Quadro 9 –	Normativos da Educação Especial no Brasil.....	78
Quadro 10 –	Síntese da legislação nacional sobre educação especial na perspectiva inclusiva analisada nesta pesquisa.....	97
Quadro 11 –	Síntese da legislação municipal sobre educação especial na perspectiva inclusiva analisada nesta pesquisa.....	107
Quadro 12 –	Perfil das professoras participantes da pesquisa.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIE	Assistentes de Inclusão Escolar
CA/UFSC	Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CME	Conselho Municipal de Educação
COAMAR	Criação, Organização e Adaptação de Materiais e Recursos pedagógicos para estudantes da Educação Especial
CODIN	Coordenadoria de Diversidade e Inclusão
DCRFor	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPD	Estatuto da Pessoa com Deficiência
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LB	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPP	Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação
NAPNEs	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Profissionais de Apoio Escolar
PEI	Planos Educacionais Individualizados
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político-Pedagógico

ProUni	Programa Universidade para Todos
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SME	Secretaria Municipal da Educação
SPU	Sistema de Protocolo Único
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TAP	Termo de Autorização de Pesquisa
TAs	Tecnologias Assistivas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais de Desenvolvimento
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFOR	Universidade de Fortaleza

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	PERSPECTIVA AVALIATIVA E PERCURSO METODOLÓGICO.....	24
2.1	Modelo de Avaliação Experiencial.....	24
2.2	Caracterização da pesquisa.....	26
2.3	Procedimentos e instrumentos de coleta de dados.....	28
2.4	Contexto da pesquisa.....	33
2.5	Sujeitos da pesquisa.....	37
2.6	A Análise de Conteúdo – método da análise de dados da pesquisa qualitativa.....	38
2.6.1	Fases da Análise de Conteúdo.....	40
3	ASPECTOS CONCEITUAIS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL.....	43
3.1	Pesquisa bibliográfica sobre políticas de educação especial.....	43
3.2	O Estado frente às políticas públicas e algumas definições.....	55
3.3	Políticas educacionais: concepções em pauta.....	58
3.4	Políticas públicas e ações afirmativas: um olhar para a educação no Brasil....	63
3.5	Educação especial na perspectiva inclusiva: alguns termos e definições.....	68
3.5.1	Educação especial e Educação inclusiva.....	68
3.5.2	Inclusão de pessoas com deficiência.....	73
4	A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PNEEPI).....	75
4.1	A política de educação especial no município de Fortaleza.....	79
4.2	A política de educação especial e a formação de professores em Fortaleza.....	82
5	ANÁLISE DE DIRETRIZES LEGAIS DA POLÍTICA NACIONAL E MUNICIPAL DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO..	86
5.1	Análise documental: diretrizes legais da política de AEE no Brasil.....	87
5.1.1	Resolução CNE/CEB nº 4/2009: diretrizes operacionais para o AEE na educação básica.....	87
5.1.2	Decreto nº 7.611/2011: Regulamentação da Educação Especial e do AEE.....	89
5.1.3	Lei nº 13.146/2015: Estatuto da Pessoa com Deficiência e o Direito à Educação	

Inclusiva.....	93
5.1.4 Síntese e considerações sobre a legislação nacional do AEE.....	96
5.2 Análise documental: diretrizes legais da política de AEE no município de Fortaleza.....	98
5.2.1 Resolução nº 010/2013-CME: Diretrizes para a educação inclusiva no sistema municipal de Fortaleza.....	98
5.2.2 Lei nº 10.371/2015 – Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015-2025).....	102
5.2.3 Síntese e considerações sobre a legislação municipal do AEE.....	106
6 EVOLUÇÃO DA POLÍTICA DE AEE EM FORTALEZA: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS DESSE ATENDIMENTO.....	109
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS.....	159
APÊNDICE A – INSTRUMENTAL DE COLETA DE DADOS JUNTO AOS PROFESSORES DE AEE PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	171
ANEXO A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	176
ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA SME.....	178

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa versa sobre a avaliação da política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede pública de ensino do município de Fortaleza, no cenário posto com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008). Considerada um marco na história da educação especial no Brasil, essa política constitui-se de diretrizes propostas pelo Ministério da Educação em 2008, fundamentadas na concepção do direito à educação para todos¹ e no entendimento de que a formação cidadã passa pelo acolhimento às diferenças.

A referida política nacional (Brasil, 2008) prevê o AEE, serviço voltado à identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no processo de escolarização. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009b) reforça que o AEE não substitui o ensino comum, sendo parte integrante nesse processo, na perspectiva do que se compreende por inclusão.

No campo educacional, a inclusão refere-se ao princípio de garantir o direito de todos os estudantes à participação plena, efetiva e com qualidade no ensino comum, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, emocionais ou sociais. Para além de integrar estudantes com deficiência em espaços escolares, a inclusão propõe transformação das práticas pedagógicas, das estruturas escolares e das concepções de ensino e aprendizagem, de modo a acolher a diversidade. É nesse contexto que se insere o AEE, que em articulação com o ensino comum, objetiva eliminar barreiras à aprendizagem.

Partimos, assim, da compreensão de que a PNEEPEI (Brasil, 2008) consolidou a premissa de que o público-alvo da educação especial deve ser matriculado preferencialmente na rede regular de ensino, sendo-lhe assegurado o acesso ao AEE como ação complementar e não substitutivo ao ensino comum. Nesse sentido, para alcance de seu objetivo, a proposta dessa política é partir da orientação aos sistemas de ensino, visando à garantia do acesso das pessoas com deficiência ao ensino regular, da educação infantil à educação superior, asseguradas a permanência e a efetiva aprendizagem. A referida proposta contempla, dentre

¹ Vale ressaltar que os dispositivos legais fundamentam-se no princípio constitucional da educação para todos, previsto na Constituição Federal (Brasil, 1988), art. 205, que assim estabelece: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

outros aspectos, a obrigatoriedade da oferta do AEE na educação básica, bem como a formação de professores para esse atendimento.

Trata-se, portanto, de uma política pública nacional que representa um caminho inclusivo, desde que sejam realizadas ações institucionais que assegurem sua implementação, o que inclui, sobretudo, a perspectiva dos professores do AEE, agentes que vivenciam a realidade da escola e conhecem as especificidades dos seus alunos, público-alvo desse atendimento. O que se tem de concreto sobre a implementação dessa política, em caráter preliminar, diz respeito a expressões institucionais de discursos políticos e educacionais², seja o do MEC, quando este dispõe diretrizes e orientações, seja o do marco legal, já que há uma legislação que representa avanços na luta por uma educação para todos.

No âmbito de Fortaleza, essas expressões institucionais nos remetem a uma política que tem dado certo, mediante ações permanentes da Secretaria Municipal da Educação (SME) no sentido de ajustar a política local à política nacional, contemplando aspectos estruturais e de formação. No que se refere à legislação local, o Conselho Municipal de Educação (CME) instituiu a Resolução nº 010/2013 (Fortaleza, 2013), alinhada à política nacional, estabelecendo normas para a modalidade educação especial na perspectiva inclusiva e para o AEE.

A referida Resolução marcou o início da política de AEE na rede municipal de ensino de Fortaleza, que tem avançado ao longo dos últimos anos, mediante a implementação de diversas ações sob a gerência da SME (Fortaleza, 2023a). Cabe destacar, contudo, que o acesso de pessoas com deficiência às escolas dessa rede, segundo Magalhães e Oliveira (2007), já acontecia desde a década de 1990, quando foram criadas as Salas de Apoio Pedagógico para atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem ou deficiências no ensino regular. Conforme pontuam os autores, outro marco na história das ações inclusivas no município refere-se à adesão da Prefeitura de Fortaleza, em 2003, ao “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, do Governo Federal (Magalhães; Oliveira, 2007, p. 5).

No que se refere ao atendimento no contexto da educação inclusiva, o município vem registrando aumento de matrícula no AEE a cada ano, conforme estudo de Rafante *et al.* (2019), informação corroborada no Relatório de Resultados³ do Plano Municipal de Educação 2015-2025 (PME), instituído pela Lei nº 10.371/2015 (Fortaleza, 2015). A rede atende

² Doravante “Discurso institucional”.

³ Documento acessível no Portal da Transparência de Fortaleza, no qual constam dados até 2022. Ressaltamos que buscamos dados mais atualizados, mas não localizamos relatório mais recente. Disponível em: <https://transparencia.fortaleza.ce.gov.br/index.php/planejamento/pme>. Acesso em: 19 abr. 2025.

diversas deficiências, como Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência intelectual, deficiência múltipla, deficiência auditiva e surdez, dentre outras, conforme veremos adiante.

Quanto ao que me⁴ levou a realizar esta investigação, a principal motivação foi a trajetória na rede de ensino do referido município, desde a formação inicial – Licenciatura em Pedagogia, Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Essa experiência tem me possibilitado compreensão mais profunda no que concerne às políticas públicas educacionais, em especial as inclusivas. Ademais, consta em meu percurso formativo a realização do curso Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), culminando com o ingresso no Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), na Universidade Federal do Ceará (UFC).

A decisão pelo tema de investigação ampara-se ainda no exercício da docência por mais de vinte anos na rede de ensino de Fortaleza, principalmente após adentrar o universo da educação inclusiva. Sempre me preocuparam as dificuldades materiais e estruturais que os profissionais do AEE enfrentam para desenvolver um bom trabalho. A experiência como professora do AEE me proporcionou visão privilegiada, possibilitando-me acompanhar, em certa medida, a trajetória da PNEEPEI (Brasil, 2008) em Fortaleza. A referida rede de ensino, segundo o documento “A educação inclusiva na rede municipal de ensino de Fortaleza: um olhar para todos” (Fortaleza, 2023a), vem apresentando avanços significativos, graças ao fortalecimento de práticas inclusivas que consideram as especificidades dos estudantes. Tais avanços se refletem, por exemplo, no aumento de matrículas na educação especial.

O interesse pela pesquisa, vale esclarecer, foi movido por algumas inquietações, dentre as quais: como a trajetória da política de AEE em Fortaleza tem impactado a prática de professoras⁵ e a inclusão dos alunos? As professoras de AEE têm acesso a recursos materiais, didáticos e tecnológicos adequados e suficientes para suas práticas pedagógicas? Que metodologias e estratégias essas professoras de AEE adotam para garantir a inclusão efetiva dos estudantes com deficiência? Como percebem o suporte da gestão escolar e da rede pública no desenvolvimento do seu trabalho? E, por último, as professoras de AEE recebem formação e acompanhamento contínuo adequados para atender às demandas da educação especial?

⁴ O uso da primeira pessoa do discurso se justifica por se tratar da minha trajetória formativa e experiências profissionais, considerando-se o aspecto pessoal. Nos demais trechos, seguimos com o verbo em primeira pessoa do plural.

⁵ A decisão pelo uso do feminino nas ocorrências em que nos referimos às participantes da pesquisa deve-se ao fato de serem, todas, professoras. Vale lembrar que tanto no ensino fundamental quanto no AEE, a docência é exercida predominantemente por mulheres. Nas ocorrências em contexto geral, utilizaremos o masculino.

Nessa direção, visando esclarecer os questionamentos apresentados, buscamos compreender a relação que se estabelece entre o discurso institucional que rege a política de AEE no município de Fortaleza e a percepção de professoras desse atendimento, isto é, relação entre texto (política) e contexto (campo), na perspectiva de Lejano (2012). A partir desse questionamento, levantamos reflexões acerca da referida política no contexto da prática de professoras do AEE, do Distrito de Educação III⁶, município de Fortaleza.

Assim, constitui objetivo geral desta pesquisa avaliar a política do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Fortaleza, traçando uma relação entre a legislação e a percepção de professores dessa modalidade de ensino.

Para alcance desse objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: (i) analisar a trajetória institucional da política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Fortaleza; (ii) conhecer recursos didáticos, estratégias pedagógicas e aspectos relacionados à formação continuada que integram a atuação dos professores do AEE para a efetiva inclusão; (iii) perscrutar as relações entre o discurso institucional e a percepção de professores de AEE no contexto da educação inclusiva em Fortaleza.

Consideramos, para tanto, a hipótese de possível descompasso entre o discurso institucional presente nos documentos normativos que regem a política de AEE e a percepção de professoras desse atendimento, que vivenciam essa política em sua prática docente no âmbito da rede de ensino de Fortaleza/Distrito de Educação III. Dito de outra forma, a avaliação da política de AEE na rede municipal visa à compreensão da relação que se estabelece entre o disposto nos documentos e o modo como essa política é percebida e experienciada pelas referidas profissionais em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Esta pesquisa, portanto, justifica-se pela concepção de que a implementação de uma política pública, seja ela qual for, requer olhar atento e análise crítica para garantir que princípios como equidade e igualdade de oportunidades estejam sendo alcançados efetivamente. Essa compreensão parte do que vem sendo sinalizado pelos estudos antes citados no que se refere ao lugar do professor e de sua formação nesse contexto (Gomes, 2024; Possa; Pieczkowski, 2020; Santos, 2020).

Compreendemos que o papel do professor é fundamental na implementação de políticas educacionais. No caso da política de AEE no município de Fortaleza, percebe-se um

⁶ Fortaleza é dividida administrativamente em Secretarias Executivas Regionais, e, dentro dessa organização administrativa, encontram-se os Distritos de Educação, vinculados diretamente à SME. Os Distritos coordenam e executam conjuntamente com a Secretaria as políticas públicas educacionais do município, atuando junto às unidades escolares sob sua jurisdição.

caminho promissor, de conquistas e avanços, contudo, para além do discurso institucional, materializado na legislação, nas diretrizes e nos documentos norteadores, é válido analisar o texto e o contexto dessa política, a partir da percepção de docentes que atuam no AEE.

Além das motivações apresentadas, ao realizarmos pesquisa bibliográfica, buscando publicações do período 2015-2025, identificamos lacunas no que se refere a estudos que contemplem o objeto desta pesquisa. A busca se deu em três bases de dados: (1) Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará (UFC), com foco em pesquisas do Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas (MAPP); (2) Portal de Periódicos da CAPES, que reúne produções científicas de diversas instituições de ensino superior; e (3) *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), que concentra diversos periódicos científicos.

Considerando-se que a referida pesquisa bibliográfica compõe a seção do referencial teórico que fundamenta esta investigação, nesta introdução apresentamos apenas um resumo. Aspectos como estratégias de busca aplicadas, critérios de seleção, resultados encontrados e discussão, encontram-se na referida seção. A coleta dos dados se deu, desse modo, a partir dos descritores “*atendimento educacional especializado*”; “*atendimento educacional especializado*” AND “*política pública*”; “*atendimento educacional especializado*” AND *Fortaleza* – ocorrências nos títulos, resumos e palavras-chave.

No Repositório da UFC/MAPP, utilizando o descritor “*atendimento educacional especializado*”, encontramos 17 estudos; combinando esse descritor com “*política pública*”, localizamos 9 estudos, dos quais consideramos 8 para análise. No Portal de Periódicos da CAPES, a busca retornou 1.091 trabalhos com o descritor “*atendimento educacional especializado*”, e 12 trabalhos ao combinarmos com este o descritor “*política pública*”. Consideramos, dentre estes, 2 trabalhos. Por fim, na base SciELO, localizamos 49 trabalhos a partir do descritor “*atendimento educacional especializado*”, e apenas um trabalho quando combinamos os descritores citados.

Quanto a estudos no âmbito de Fortaleza, a partir da combinação dos descritores “*política de educação especial*” AND *Fortaleza*, encontramos apenas 2 trabalhos no Portal de Periódicos da Capes. Nas demais bases consultadas, mediante os descritores utilizados, não localizamos qualquer estudo. Combinando “*atendimento educacional especializado*” AND *Fortaleza*, no Portal de Periódicos da Capes encontramos 10 trabalhos. Novamente, nas demais bases não encontramos nenhum trabalho com esses descritores.

Embora esses trabalhos também constem da seção do referencial teórico, optamos por apresentá-los nesta introdução como parte dos principais achados no levantamento bibliográfico realizado que justificam esta pesquisa.

O primeiro estudo, trata-se da pesquisa de Rafante *et al.* (2019), que investigou impactos da PNEEPEI (Brasil, 2008) no Ceará e em Fortaleza, no viés da participação de instituições privadas de educação especializada junto a redes de ensino. Para tanto, debruçaram-se na análise dos microdados do Censo Escolar (2010-2017), investigando resultados da implementação dessa política nas redes e os impactos das instituições privadas para garantia da educação especial e inclusiva ao público-alvo do AEE. De acordo com Rafante *et al.* (2019), há um embate entre percepções das esferas pública e privada, o que pode contribuir para manutenção da segregação e do assistencialismo nesse contexto.

Outro estudo no âmbito de Fortaleza refere-se à pesquisa de Pinheiro (2023), que teve como objetivo “analisar a implementação das políticas públicas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Geisa Firmo Gonçalves e se o processo de inclusão garantido na lei está realmente sendo efetivado”. Um dos objetivos específicos da autora é conhecer políticas e leis que regem a educação especial inclusiva no Brasil, motivo pelo qual apresenta algumas leis. A autora também apresenta dados de matrícula de pessoas com deficiência em classes regulares no Brasil e no Ceará, no período de 2016 a 2020, verificando cumprimento da Meta 4 do Plano Nacional de Educação, no que se refere ao aumento de matrículas.

No âmbito de Fortaleza, os dados apresentados por Pinheiro (2023) contemplam: (1) professores, quanto ao gênero dos que atendem no AEE – predominantemente feminino –, e ao nível de formação – a maioria cursou especialização, mas não há especificação quanto à área; (2) tipos de deficiências atendidas na escola. Por fim, a autora pontua ações realizadas pela prefeitura de Fortaleza, como a expansão do AEE, a instituição da “Semana da Educação Inclusiva”, dentre outros, inclusive alguns de caráter assistencialista, sem qualquer problematização.

Conforme vimos, esses dois estudos apresentados – Rafante *et al.* (2019) e Pinheiro (2023) – considerados pertinentes na busca por estudos na área em pauta, não mantêm relação direta ou aproximação do objeto desta pesquisa, assunto a ser retomado e discutido na seção do referencial teórico desta pesquisa.

Ainda na perspectiva de principais estudos, dentre os trabalhos aos quais tivemos acesso no repositório de teses e dissertações da UFC/MAPP, em caráter ilustrativo, destaca-se a pesquisa de Souza (2023), no contexto do Piauí. A partir do modelo de avaliação em profundidade, a autora analisou a configuração da política educacional voltada ao público-alvo da educação especial, no período de 2016 a 2021, visando apreender avanços e desafios enfrentados no âmbito estadual. A pesquisadora pontua avanços importantes, como a formulação de diretrizes alinhadas ao cenário nacional e o aumento da oferta de Salas de

Recursos Multifuncionais (SRM). No entanto, problematiza a fragilidade da implementação do AEE, indicando, por exemplo, que o aumento de SRM não implica necessariamente um avanço, já que de 339 salas existentes na rede, apenas 170 estariam sendo utilizadas, em 2022 (Souza, 2023).

Outro aspecto problematizado diz respeito à formação continuada de professores, especialmente daqueles que moram distante da capital, o que compromete a qualificação do atendimento oferecido. Apesar dos marcos legais e das intenções políticas favoráveis à inclusão, o estudo conclui que o acesso não tem sido suficiente: são necessárias ações que garantam também a permanência e o sucesso escolar dos estudantes. Dito de outro modo, a lei por si só não implica transformação da realidade, considerando-se tensão entre o discurso institucional da inclusão e a prática efetiva nas escolas.

Apresentado esses exemplos de estudos analisados, reiteramos que a análise dos demais consta na seção do referencial teórico desta pesquisa, de forma mais detalhada. Cabe destacar que, de modo geral, os estudos revelam avanços nas políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, embora desafios significativos quanto à efetivação da inclusão nas redes de ensino ainda persistam. São aspectos recorrentes, por exemplo, formação continuada, escassez de recursos humanos e materiais, fragilidade na implementação das SRM e permanência de práticas excludentes.

Assim, a relevância desta pesquisa é evidenciada diante da contribuição que representa para os estudos na área, uma vez que contempla um grupo de professoras do AEE e suas considerações sobre a política desse atendimento no contexto de Fortaleza. Essas profissionais vivenciam, em sua prática cotidiana, os impactos dessa política nas escolas, o que nos leva a inferir que têm propriedade para expressar o que experimentam na realidade do fazer docente com o público-alvo do AEE. Partimos do entendimento de que o papel do professor do AEE é fundamental na efetivação da referida política educacional.

A pesquisa possibilitará ainda produção científica no sentido de se incluir no debate estabelecido sobre educação inclusiva e AEE questões que possam ser desveladas mediante a escuta a profissionais que atuam nesse atendimento. Contribuirá, assim, para a discussão quanto a aspectos como formação de professores, especialmente a formação continuada, tomando-se por base a percepção desses profissionais, refletindo sobre a articulação entre o que se propõe nessa formação e suas necessidades formativas. Esperamos contribuir, também, com discussões que possam representar subsídios para tomada de decisões pela gestão municipal no contexto da educação inclusiva.

Frente ao exposto, marcaram o início do nosso percurso investigativo pesquisas bibliográfica e documental, auxiliando-nos na compreensão do que dispõe o discurso institucional a respeito do tema. Para tanto, nos debruçamos sobre os seguintes documentos normativos: no âmbito nacional, Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009); Decreto nº 7.611/2011 e a Lei nº 13.146/2015 (LBI), e no âmbito municipal, Resolução nº 10/2013-CME e a Lei nº 10.371/2015-PME. Como aporte teórico esta pesquisa contemplará aspectos como inclusão, educação inclusiva e educação especial (Marinho; Omote, 2016; Mantoan, 2003; Mantoan; Prieto, 2006; Carvalho, 2005); políticas públicas e políticas públicas educacionais (Januzzi, 2016; Lejano, 2012; Secchi, 2013; Rodrigues, 2008, 2016; Bacelar, 2003).

No que se refere à metodologia, esta pesquisa é de natureza básica; quanto à abordagem do problema é qualitativa; quanto aos objetivos, exploratória e descritiva (Minayo, 2009; Gomes; Gomes, 2019). Já no que concerne ao delineamento, a pesquisa se qualifica como bibliográfica e documental. A coleta de dados constou de análise documental e de aplicação de questionário online (*Google Forms*) junto a professoras de AEE lotadas em escolas sob a jurisdição do Distrito de Educação III, e a perspectiva avaliativa adotada foi avaliação experiencial (Lejano, 2012). Para análise dos dados, à luz dos pressupostos teóricos sobre educação inclusiva e avaliação de políticas públicas, dentre outros, adotamos a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

Partindo do pressuposto de que as competências atribuídas aos profissionais do AEE podem ser impactadas diante da referida política em desenvolvimento, as participantes da pesquisa tornam-se agentes essenciais para o debate que pretendemos estabelecer nesse contexto. A escolha por um Distrito de Educação, cabe esclarecer, justifica-se pela necessidade de recorte, levando-se em consideração a natureza deste estudo e o tempo para levantamento e análise dos dados.

Esta dissertação está organizada em sete seções, sendo esta introdução a primeira delas. Na segunda, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa: perspectiva avaliativa adotada, caracterização, contexto e sujeitos da pesquisa, instrumentos utilizados e método de análise de dados. Passando à terceira seção, tratamos de aspectos conceituais, apresentando os pressupostos teóricos e conceitos-chave que perpassam a pesquisa, como educação inclusiva e educação especial; inclusão de pessoas com deficiência; políticas públicas e ações afirmativas; políticas públicas educacionais, dentre outros. Nessa seção, apresentamos ainda dispositivos legais que constituem a pesquisa documental desta pesquisa para contextualização.

Na sequência, dedicamos a quarta seção à PNEEPEI (Brasil, 2008), para apresentação da política e seu contexto de criação, a política de educação especial no município de Fortaleza e aspectos relacionados à formação continuada de professores no contexto de efetivação dessa política. Na quinta seção, apresentamos análise e discussão da legislação nacional e municipal – recorte para esta pesquisa – e, em seguida, na sexta seção, a análise e discussão dos dados coletados junto às professoras participantes da pesquisa. Por último, na sétima seção, as considerações finais, seguidas das referências.

2 PERSPECTIVA AVALIATIVA E PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos a perspectiva avaliativa e os aspectos metodológicos adotados, considerando-se o objetivo desta pesquisa, que é avaliar a política do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Fortaleza, traçando uma relação entre a legislação e a percepção de professores dessa modalidade de ensino. Os tópicos que compõem esta seção seguem a seguinte ordem: Perspectiva avaliativa – Avaliação Experiencial; Caracterização da pesquisa; Procedimentos e instrumento de coleta de dados; Contexto da pesquisa; Sujeitos da pesquisa; e Análise de Conteúdo como método da análise de dados desta pesquisa.

2.1 Perspectiva avaliativa – Avaliação Experiencial

A perspectiva avaliativa adotada nesta pesquisa – Avaliação Experiencial – fundamenta-se em Lejano (2012), cuja abordagem considera o modo como uma política pública é interpretada e vivenciada pelos atores envolvidos, no contexto da prática. Segundo argumenta, entender por que uma política funciona ou não implica “entrar no mundo das pessoas para as quais ela está sendo moldada” (Lejano, 2012, p. 202). Vale esclarecer que esse modelo se opõe à proposta de avaliação hegemônica, que concebe a educação no viés do neoliberalismo, conforme discutem Frigotto (2003) e Bacelar (2003).

De acordo com Cruz (2019), a referida proposta hegemônica fundamenta-se em uma lógica tecnicista e positivista, priorizando a mensuração de resultados, o cumprimento de metas e a eficiência administrativa, muitas vezes desconsiderando os contextos socioculturais em que as políticas são implementadas. No campo da avaliação de políticas públicas, essa perspectiva deixa de contemplar a visão dos sujeitos que as vivenciam, reduzindo a avaliação a aspectos formais e quantitativos, diferentemente da perspectiva experiencial, na qual “a avaliação volta o olhar para a política em sua inteireza, ou seja, como ela realmente é experienciada por uma multiplicidade de atores” (Cruz, 2019, p. 169).

O caráter hegemônico da avaliação de políticas públicas implica limitações, ao reforçar a lógica de controle de padronização, desconsiderando a complexidade das experiências vivenciadas no contexto de prática, uma vez que prioriza a abordagem quantitativa – padronização de resultados, indicadores de desempenho e alcance de metas – para atender, às vezes, a interesses institucionais.

Ora, se o objetivo da avaliação de uma política pública é compreender razões pelas quais esta se efetiva (ou como se efetiva) em alguns contextos e em outros não, torna-se fundamental considerar tanto o que estabelece o texto normativo quanto as formas como a política é experienciada, interpretada e ressignificada pelos sujeitos que atuam diretamente em sua materialização. Isso requer escuta às experiências locais e certa aproximação ao contexto daqueles que operam a política no cotidiano, partindo-se da concepção de que uma política pública não se esgota em sua formulação, já que na prática ela ganha novas interpretações (Cruz, 2019; Lejano, 2012).

Assim, consideramos adequada a escolha pela Avaliação Experiencial proposta por Lejano (2012), entendida como uma inovação no que diz respeito a questões teórico-metodológicas para avaliação de políticas públicas. Esse modelo aplica-se à realização de pesquisas que integram aspectos quantitativos e qualitativos e considera a experiência dos diversos agentes envolvidos, ampliando-se assim a compreensão de determinado contexto em que está inserida uma política pública. De acordo com esse teórico, constitui objetivo do modelo experiencial:

[...] partir da riqueza da experiência e refletir isso em uma riqueza paralela de perspicácia analítica. Já que a experiência é complexa e multidimensional, nossa análise também o é. Quando compreendemos algo pela experiência, o fazemos em muitos níveis, incluindo aqueles que talvez nunca possamos encontrar uma maneira de expressar. Além disso, o modelo respeita absolutamente o conhecimento, sentimentos e até a autoridade moral daqueles que estão dentro da situação política (Lejano, 2012, p. 205-206).

Nos dizeres do formulador da proposta de fusão entre texto institucional e contexto vivencial, cuja proposta se enquadra na perspectiva contra-hegemônica, a avaliação deve se preocupar “com a natureza múltipla e complexa da experiência, a necessidade e papel principal do contexto, e o campo de prática” (Lejano, 2012, p. 201). Esse entendimento legítimo, portanto, a adoção da avaliação experiencial da política de AEE em Fortaleza nesta pesquisa, modelo que melhor atende ao objetivo desta pesquisa. Por meio das narrativas das docentes participantes conhecemos como constroem significados sobre a materialização da política, e como esta afeta sua prática no contexto do atendimento especializado.

Segundo Lejano (2012, p. 209), “nesse modelo de pensamento, experiência é tudo, e de maneira correspondente, o analista precisa fazer um esforço para penetrar nas descrições puras da experiência, seja a do observador ou a do participante”. Essa perspectiva da avaliação no contexto da experiência, ou seja, o texto no contexto, aplica-se a esta

pesquisa, uma vez que valoriza a experiência docente para a avaliação da política de AEE em Fortaleza, ao contrário de modelos positivistas, criticados pelo autor.

Trata-se de considerar a subjetividade implicada na percepção das participantes, por meio dos dados e informações coletados mediante a aplicação de questionário, por exemplo, cuja proposta de avaliação aponta como relevante, além de aspectos técnicos e dados estatísticos, a dimensão humana. O modelo experiencial contempla a compreensão da dinâmica da política, a autenticidade de sua descrição e a possibilidade de ação (Lejano, 2012). A avaliação nessa perspectiva se preocupa em entender como as pessoas experimentam e percebem as políticas, isto é, como elas são afetadas, no viés do subjetivismo.

Para análise dos dados, enfim, consideramos pressupostos teóricos sobre educação especial e inclusiva e avaliação de políticas públicas, dentre outros, a serem contemplados na pesquisa. Partindo desses pressupostos, verificamos possíveis relações entre o discurso institucional, constante na legislação pertinente, e a realidade da prática dos professores participantes da pesquisa. Levantamos, ainda, proposições das participantes para a melhoria do AEE, que podem representar superação de desafios no contexto do município de Fortaleza.

2.2 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa é de natureza básica, uma vez que se propõe a ampliar o conhecimento sobre a relação entre o discurso institucional e a percepção das professoras do AEE, no município de Fortaleza, sem que haja necessariamente intenção de aplicação prática; é de abordagem qualitativa, tendo em vista seu caráter de análise documental, bem como o viés da análise discursiva, para alcance do objetivo de avaliar a política do AEE na rede de ensino de Fortaleza, traçando relação entre documentos legais e a percepção das referidas professoras, no âmbito do Distrito de Educação III.

Refere-se, portanto, de um tipo de investigação que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2009, p. 21), isto é, que abordará uma realidade a ser discutida, considerando a escuta a agentes envolvidos no processo educativo de alunos com deficiências no contexto do AEE. Essa concepção de pesquisa qualitativa é retomada por Gomes e Gomes (2019, p. 6), que a definem como uma espécie de conceito guarda-chuva, uma vez que “envolve uma gama de técnicas e procedimentos interpretativos, que procuram essencialmente descrever, decodificar, traduzir, construir e analisar o sentido e o significado para as pessoas”.

Segundo os autores, uma das características essenciais da pesquisa qualitativa é que ela permite a identificação do “significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida – esta é a preocupação essencial do/a investigador/a” (Gomes; Gomes, 2019, p. 6). Reiteramos, dessa forma, que esse tipo de pesquisa busca compreender a realidade a partir da visão de agentes envolvidos, considerando-se o contexto sociocultural e as experiências coletivas e individuais. Essa abordagem, conforme Minayo (2009) permite análise aprofundada dos fenômenos estudados, valorizando-se a subjetividade e a complexidade das interações humanas. Não se limita, portanto, a descrever os fatos, mas a interpretá-los e assim construir significados a partir dos discursos analisados.

Ainda quanto à natureza qualitativa da pesquisa, é válido pontuar discussão estabelecida por Cruz (2019), no que se refere às metodologias qualitativas na avaliação de políticas públicas. Nos dizeres da autora, assim é definida a pesquisa qualitativa:

uma abordagem que se coloca como possibilidade de dar conta do ponto de vista dos sujeitos [...]. Abre-se espaço para uma compreensão subjetiva dos fenômenos, de forma que a realidade passa a ser concebida não mais como um dado objetivo, mas como um conjunto de práticas materiais e simbólicas (Cruz, 2019, p. 166).

Partindo desse entendimento, a autora alerta quanto à necessidade de atenção a aspectos voltados para a construção do objeto de pesquisa, bem como seu percurso metodológico, haja vista o caráter subjetivo implicado nesse tipo de pesquisa.

No que se refere ao objetivo, este estudo caracteriza-se como pesquisa exploratória e descritiva (Gil, 2002; 2008; Gomes; Gomes, 2019; Prodanov; Freitas, 2013). A pesquisa exploratória, segundo Gil (2002, p. 41), pode ser entendida como o caminho percorrido pelo pesquisador para “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”. Trata-se, portanto, da fase preliminar da pesquisa, quando são levantadas informações sobre o tema a ser investigado, possibilitando sua delimitação e, por conseguinte, objetivos e hipóteses (Prodanov; Freitas, 2013).

A pesquisa descritiva, por sua vez, diz respeito ao tipo que visa descrever características de determinada população ou fenômeno (Gil, 2002; 2008). Caracteriza-se, especialmente, pelo uso de técnicas de coleta de dados, dentre as quais o questionário, instrumento a ser utilizado nesta pesquisa. De acordo com Gil (2008, p. 28), “São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”. Contribuem para essa concepção de pesquisa descritiva Gomes e Gomes (2019, p. 16), para quem “os estudos de percepção de pessoas sobre algum fenômeno podem ser

considerados estudos descritivos visto que seus objetivos são atingidos quando os participantes emitem suas percepções”.

Esse tipo de pesquisa complementa a pesquisa exploratória, uma vez que viabiliza a caracterização dos elementos do discurso institucional e as percepções dos professores. A combinação de natureza e objetivos metodológicos permite análise aprofundada do fenômeno estudado, atendendo às demandas dos objetivos gerais e específicos desta pesquisa. Utilizamos, portanto, métodos qualitativos, uma vez que esta pesquisa não teve início “com variáveis estabelecidas antecipadamente ou com hipóteses a serem testadas e confrontadas com os dados de campo” (Rodrigues, 2016, p. 113).

Desse modo, resta clara a aplicação dos pressupostos teórico-metodológicos apresentados, já que analisamos dados coletados junto a um grupo de professoras, a partir de suas experiências no AEE, no cenário posto da política desse atendimento no município de Fortaleza, alinhada à política nacional (Brasil, 2008).

2.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Integram o percurso metodológico desta pesquisa as etapas de pesquisa bibliográfica, cujos estudos representam contribuições de autores que discutem a educação especial na perspectiva inclusiva, e pesquisa documental, quando nos debruçamos no levantamento, seleção e posterior análise de documentos que institucionalizam a política de inclusão escolar no Brasil e em Fortaleza, incluindo-se documentos oficiais da SME, conforme citado.

Adotamos a perspectiva da pesquisa documental enquanto procedimento para coleta de dados, considerando-se a análise de documentos oficiais, os quais constituem fontes primárias, conforme Fachin (2006). Esse tipo de pesquisa, conforme a autora,

corresponde a toda a informação coletada, seja de forma oral, escrita ou visualizada. Ela consiste na coleta, classificação, seleção difusa e utilização de toda a espécie de informações, compreendendo também as técnicas e os métodos que facilitam a sua busca e a sua identificação (Fachin, 2006, p. 146).

Fundamentados nos aspectos teórico-metodológicos apresentados, a consulta a documentos legais e a respectiva análise integraram o percurso investigativo desta pesquisa, possibilitando-nos acesso ao discurso institucional sobre o tema em pauta: educação especial na perspectiva inclusiva, com foco no AEE, à luz da PNEEPEI (Brasil, 2008). Desse modo, constituem a pesquisa documental deste estudo, no âmbito nacional, os seguintes normativos:

Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009b); Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011); Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

O primeiro documento, Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009b), estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, na modalidade educação especial. O documento estabelece a matrícula de todos os estudantes público-alvo da educação especial em salas de aula comuns do ensino regular, sendo assegurado a estes o AEE como complemento ou suplementação à escolarização. Prevê, ainda, aspectos como salas de recursos multifuncionais, professores especializados, respeitando-se as necessidades individuais dos estudantes e garantindo-lhes condições de acessibilidade, participação e aprendizagem.

O Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), na sequência, regulamenta a oferta do AEE, reafirmando o direito de os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação receberem atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. O Decreto explicita ainda a organização das salas de recursos multifuncionais e a articulação intersetorial.

Por último, no âmbito nacional, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que consolida, em nível legal, os direitos das pessoas com deficiência, com ênfase na educação inclusiva. A lei afirma o direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem, vedando qualquer forma de exclusão por motivo de deficiência, e reforça o papel da educação como meio de garantir igualdade de oportunidades.

A seleção desses documentos para o recorte da legislação nacional se justifica por sua relevância na regulamentação da educação especial, cujas diretrizes alinham-se em processo de continuidade no tocante à inclusão escolar. Além disso, esse recorte abrange diferentes períodos e perspectivas da política de educação especial no Brasil, especialmente no que diz respeito à regulamentação da oferta do AEE, dentre outros pontos.

No âmbito municipal, integram a pesquisa documental a Resolução nº 010/2013-CME (Fortaleza, 2013) e a Lei nº 10.371/2015 – Plano Municipal de Educação 2015-2025 (Fortaleza, 2015). Esses documentos foram escolhidos por sua centralidade na regulamentação e implementação da política de AEE no município, e por oferecerem subsídios para a análise da política como narrativa institucional, conforme proposto por Lejano (2012), já que nos possibilita observar significados, possíveis contradições e deslocamentos entre o texto normativo e o contexto da prática escolar. Além disso, esse recorte contempla documentos que fundamentam a política de AEE na rede de ensino de

Fortaleza, bem como as orientações para a organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades escolares.

A Resolução nº 010/2013/CME (Fortaleza, 2013) dispõe sobre a organização do AEE no município, definindo diretrizes para o funcionamento das salas de recursos multifuncionais, que incluem formação de professores para atuação no AEE, critérios para o atendimento dos estudantes público-alvo da educação especial e procedimentos de acompanhamento pedagógico. Esse documento institucionaliza a política de AEE em Fortaleza, configurando-se um texto que interpreta e adapta a legislação nacional ao contexto da rede municipal. A Resolução cita, dentre outros normativos, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009b) e o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), que integram os documentos analisados nesta pesquisa em âmbito nacional.

O Plano Municipal de Educação (PME), por sua vez, instituído pela Lei nº 10.371/2015 (Fortaleza, 2015), apresenta metas e estratégias para o decênio 2015-2025. Dentre as metas, a de número 3 trata da universalização do AEE e da garantia de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O PME (Fortaleza, 2015) é fundamentado em documentos que constituem a legislação nacional, especialmente a PNEEPEI (Brasil, 2008), o que expressa a adesão do município à agenda nacional de inclusão. Em sua fundamentação também consta a Resolução nº 010/2013/CME (Fortaleza, 2013).

A compreensão dos dispositivos legais e das diretrizes da SME embasou a discussão e as reflexões a que nos dispusemos nesta pesquisa. Ressaltamos que em princípio pode parecer que foram muitos documentos analisados, mas há uma justificativa para isso: esses documentos, conforme leitura prévia, revelam-se alinhados, no sentido de que há estreita relação entre eles; um documento vai retomando o outro, validando o discurso institucional, contribuindo para a consolidação da política em pauta.

Para melhor visualização, apresentamos a seguir o quadro 1, com a legislação nacional que trata da modalidade educação especial e, na sequência, o quadro 2, com a legislação no âmbito do município de Fortaleza. Os documentos constantes dos quadros referem-se ao recorte considerado para a coleta de dados para esta pesquisa.

Quadro 1 – Legislação que trata da educação especial no Brasil (recorte para esta pesquisa)

LEGISLAÇÃO	EMENTA
Resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009b)	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011)	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015)	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 2 – Legislação que trata da educação especial em Fortaleza (recorte para esta pesquisa)

LEGISLAÇÃO	EMENTA
Resolução nº 010/2013-CME (Fortaleza, 2013)	Estabelece normas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e para o atendimento educacional especializado dos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação nas etapas e demais modalidades da educação básica, públicas e privadas (educação infantil), pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Fortaleza.
Lei nº 10.371/2015 (Fortaleza, 2015)	Aprova o Plano Municipal de Educação 2015-2025, alinhado ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e revoga a Lei nº 9 441, de 30 de dezembro de 2008, do Poder Executivo Municipal.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Além da análise dos normativos e diretrizes constantes dos quadros 1 e 2, nos debruçamos na leitura e análise das diretrizes e orientações da SME para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, contemplando o período de 2020 a 2024. Por oportuno, ressaltamos que nas últimas edições dessas diretrizes e orientações – 2023 e 2024 – a SME destinou volume específico para a educação inclusiva e a diversidade, tema anteriormente constitutivos das orientações gerais. O referido volume, intitulado “Orientações pedagógicas para educação inclusiva e diversidade”, alinha-se à legislação vigente e apresenta conceitos-chave referentes à educação especial e inclusiva no município de Fortaleza, orientando o trabalho pedagógico dos professores do AEE na educação infantil, no ensino fundamental e na EJA.

Na sequência à coleta de dados por meio da pesquisa documental, realizamos a mesma ação junto a professoras de AEE⁷ lotadas em escolas do Distrito de Educação III, integrantes da rede municipal de Fortaleza. Para tanto, aplicamos questionário online⁸, construído com base nos objetivos da investigação, procedimento que tornou dispensáveis

⁷ Os sujeitos da pesquisa são especificados no tópico 2.5, destinado a esse fim.

⁸ O questionário pode ser visto em sua íntegra no *Apêndice A – Instrumental de coleta de dados junto às professoras de AEE participantes da pesquisa*.

visitas às escolas para abordagem pessoal, já que a participação das professoras se deu de forma virtual. Esse instrumento implica a combinação de flexibilidade e estrutura, elementos que permitem a exploração de aspectos subjetivos da experiência das participantes e asseguram a abordagem de informações relevantes para o objetivo da pesquisa.

Enquanto instrumento de pesquisa, o questionário viabilizou o alcance de número considerável de participantes, as quais responderam às perguntas, abertas e fechadas, sem qualquer intervenção da pesquisadora. Antes de seu envio, realizamos contato com o universo de professoras de AEE do Distrito de Educação III, para assegurar que o processo acontecesse da forma mais transparente possível. Vale ressaltar que junto com o questionário⁹ enviamos mensagem de texto explicando objetivo da pesquisa, relevância e necessidade da contribuição das professoras, conforme orienta Fachin (2006).

Em atendimento a aspectos éticos da pesquisa acadêmica, para acesso à relação das professoras de AEE e respectivos e-mail solicitamos autorização à SME mediante abertura de processo via Sistema de Protocolo Único da Prefeitura Municipal de Fortaleza (SPU Virtual). E em resposta à solicitação de Termo de Autorização de Pesquisa (TAP), protocolada em janeiro de 2025, obtivemos a anuência da SME, conforme Termo de Autorização para Pesquisa Acadêmica¹⁰, datado de 27 de fevereiro do mesmo ano.

Pelo caráter virtual do questionário, não foi necessário visitarmos as escolas, bastando apenas o envio do link às participantes, estabelecendo-se como prazo para coleta de dados o período de 09 a 22 de abril de 2025, prorrogado uma vez – até dia 30 do referido mês –, visando contemplar maior adesão. Ao enviarmos o questionário, consideramos o que sugere Will (2012) em relação a combinar prazo para retorno, estabelecendo até 10 dias úteis.

Em consonância com os pressupostos metodológicos de Fachin (2006), as perguntas foram cuidadosamente pensadas de modo a não tornar o questionário muito extenso, o que poderia resultar no desinteresse das professoras em participar da pesquisa. De igual modo, cuidamos para que as perguntas fossem curtas e objetivas, de relativa facilidade de compreensão, sempre visando ao alcance de respostas ao problema de pesquisa. O questionário constou, enfim, de vinte e três (23) questões; destas, sete (7) com campo “comente sua resposta” e uma (1), “Deixe aqui suas considerações a respeito da política de AEE na rede de ensino de Fortaleza”, encerrando o instrumental.

⁹ Considerando-se o caráter virtual, uma vez que o questionário foi criado no *Google Forms*, enviamos às professoras participantes da pesquisa o link de acesso, gerado pela própria plataforma.

¹⁰ Ver Anexo B – Termo de Autorização para pesquisa Acadêmica.

Os temas contemplados no questionário foram divididos em três seções, conforme a seguir, antecedidas de campo para preenchimento de dados pessoais e profissionais dos participantes. São estas as referidas seções:

- a) Conhecimentos sobre a política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Fortaleza (7 questões);
- b) Recursos didáticos e estratégias pedagógicas (8 questões);
- c) Formação continuada de professores (8 questões).

Na composição do instrumental, como dito antes, elaboramos perguntas de múltipla escolha e algumas perguntas abertas, disponibilizando campo específico para considerações da participante, para que esta pudesse discorrer sobre determinadas questões, caso não se sentisse contemplado em nenhuma das opções constantes na pergunta proposta. Essa medida teve como propósito evitar que a respondente se sentisse forçada a optar por uma alternativa que não atendesse a sua perspectiva (Will, 2012). Assim, atentos à necessidade de coletar dados substanciais para esta pesquisa, preferimos deixar campos para justificativa e comentários, caso fosse o desejo da participante da pesquisa.

Para construção e aplicação do questionário utilizamos a ferramenta *Google Forms*, disponibilizada pela Google para a realização de pesquisa online. Trata-se de um serviço gratuito, de fácil acesso, que possibilita ao usuário a criação de pesquisas com questões de múltipla escolha, discursivas, dentre outras opções. O *Google Forms* oferece a facilidade de acesso ao questionário a partir de link gerado pela própria ferramenta, que pode ser enviado por e-mail e whatsapp aos participantes.

A partir desse instrumento de coleta de dados (questionário *Google Forms*), elaborado com base nos objetivos da investigação, foi possível elencarmos percepções e inquietações das docentes que atuam no AEE. As informações coletadas, cruzadas com o discurso institucional, nos direcionaram a aspectos relevantes para discussão e reflexões sobre o tema em questão.

2.4 Contexto da pesquisa

Ao escolher um tema para pesquisa, somos influenciados por nossas experiências, por temas com os quais temos, em certa medida, alguma familiaridade. É com esse pensamento que Oliveira *et al.* (2015) nos levam a refletir sobre o fato de que não há tema melhor ou pior, e que no papel de pesquisadores podemos nos surpreender com resultados de

estudos sobre temáticas que julgamos ter conhecimento, devido a visões socialmente construídas.

Quanto ao que viria a ser “familiar”, Velho (1978, p. 126) ressalta: “o que sempre *vemos e encontramos* pode ser familiar mas não é necessariamente *conhecido*”. Assim, estar familiarizado com certo tema, no nosso caso no campo da educação especial, por exemplo, não quer dizer que temos conhecimento de possíveis desafios que professores de AEE enfrentam nas suas práticas diárias no âmbito escolar. Dito de outra forma, a experiência com esse atendimento na rede pública não nos garante domínio em qualquer perspectiva, pois, familiaridade “não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social [...]” (Velho, 1978, p. 127).

Segundo Velho (1978), algumas premissas nesse contexto são compartilhadas por parte da comunidade acadêmica, das quais se destaca a questão do *distanciamento* que o pesquisador deve manter do objeto de pesquisa, evitando *envolvimento*, fator que poderia influenciar conclusões. Essa premissa cai por terra, contudo, quando se constata que é inevitável que o pesquisador se envolva, em certa medida, com o seu objeto de pesquisa, conforme discute. Nessa direção, Oliveira *et al.* (2015, p. 11) chamam a atenção para o fato de que essa premissa não é aceita por toda a comunidade acadêmica, e reforça que proximidade e envolvimento “são condições inescapáveis da pesquisa, que podemos tentar controlar, mas não podemos evitar”.

Partindo desse entendimento, esta pesquisa se insere no contexto de ampla discussão sobre a educação especial na perspectiva da inclusão, contemplando a realidade da rede municipal de ensino de Fortaleza, a 4ª maior do país em número de matrículas, sob a responsabilidade da SME Fortaleza. Integrante do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza, a SME é o órgão executivo central, conforme prevê a Lei Ordinária nº 9.317/2007 (Fortaleza, 2007), responsável pela gestão e a execução das políticas educacionais no âmbito municipal, administração das unidades escolares que compõem a rede de ensino do município e a implementação de programas e projetos voltados para a melhoria da qualidade da educação.

Situando esta pesquisa no contexto da referida rede de ensino, consideramos pertinente apresentar alguns dados da educação especial em Fortaleza, constantes do Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) (Nascimento *et al.*, 2024). Conforme dados do Sistema de Gestão Escolar (SGE), de abril 2024, a rede municipal conta com o total de 15.814 matrículas na modalidade Educação Especial, cuja oferta se dá em salas de aula comum. No que se refere às especificidades atendidas na rede, o DCRFor

disponibiliza dados de 2022, com base no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), conforme quadro a seguir.

Quadro 3 – Especificidades atendidas na rede municipal de ensino de Fortaleza na Educação Especial (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: DCRFor (Nascimento *et al.*, 2024).

Como é possível verificar no quadro, a rede em pauta atende a um público diverso, o que se dá pelo trabalho articulado entre a Coordenadoria de Diversidade e Inclusão (CODIN) e as Células de Educação Inclusiva – na SME e nos Distritos de Educação. Dentre os equipamentos e recursos destinados à educação especial, a rede conta, conforme dados do DCRFor (Nascimento *et al.*, 2024) com:

- ✓ Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) – 306;
- ✓ Professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) – 402;
- ✓ Profissionais de Apoio Escolar (PAE)¹¹ – 715;
- ✓ Assistentes de Inclusão Escolar (AIE)¹² – 1.022.

As ações e recursos implicados no atendimento especializado para alunos com deficiência visam promover a acessibilidade no espaço escolar, assegurando a estes o suporte necessário para a efetiva inclusão.

Cumpre reiterar, nesse contexto, que os Distritos de Educação são órgãos constituintes da organização administrativa e territorial das unidades que compõem a rede de ensino de Fortaleza. A cada um desses órgãos corresponde um número de escolas sob sua jurisdição, conforme dispõe o Decreto nº 15.970/2024 (Fortaleza, 2024b), que trata do

¹¹ Profissionais que constituem um dos serviços da modalidade educação especial, que atuam junto a alunos com deficiência, em todas as suas atividades no âmbito escolar. Há algum tempo, usava-se para esse profissional termos como “cuidador” e “acompanhante”.

¹² Profissionais que atuam na rede de ensino de Fortaleza, em regime de voluntariado, no fortalecimento das ações inclusivas.

reordenamento do parque escolar. Podemos verificar, no quadro a seguir, a distribuição dos equipamentos, classificados em: escola municipal de tempo parcial, escola municipal de tempo integral, anexo escolar, centro de AEE, centro de educação infantil e creche parceira.

Quadro 4 – Reordenamento do Parque Escolar do município de Fortaleza entre os Distritos de Educação

DISTRITO DE EDUCAÇÃO	ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO PARCIAL	ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL	ANEXO ESCOLAR	CENTRO DE AEE	CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	CRECHE PARCEIRA	TOTAL
I	42	3	-	-	22	9	76
II	31	4	-	5	24	8	72
III	48	7	-	1	22	23	101
IV	52	7	2	1	42	20	124
V	57	12	6	-	40	36	151
VI	47	7	1	1	37	16	109
TOTAL	277	40	9	8	187	112	633

Fonte: Fortaleza (2024b).

A organização administrativa dos Distritos de Educação consta de Coordenação e Gerência de Células¹³ – e equipes técnicas. Esses órgãos, articulados à gestão da SME, são responsáveis por coordenar e acompanhar as atividades educacionais em suas respectivas áreas geográficas, assegurando a implementação das políticas educacionais municipais e estaduais. Assim, aos Distritos compete, dentre outros pontos:

II - assegurar o cumprimento da legislação educacional vigente no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza;

III - coordenar, acompanhar e avaliar, no âmbito de sua jurisdição, e conforme política e diretrizes da SME, o funcionamento das escolas municipais, bem como a execução dos programas, projetos e ações (Fortaleza, 2024a, p. 15).

Suas atribuições incluem, portanto, participação na gestão administrativa e pedagógica das escolas, acompanhamento do desempenho escolar, formação continuada de professores e promoção de ações para a melhoria da qualidade do ensino ofertado pela rede. Mais do que isso, desempenham papel fundamental no desenvolvimento e implementação de políticas públicas, projetos e programas educacionais. No contexto da educação inclusiva, são essenciais, atuando na articulação entre a comunidade escolar e as famílias.

¹³ As Células são divididas em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Acompanhamento e Superintendência Escolar. As duas primeiras contam com técnicos e formadores, além do gerente; a última, com superintendentes escolares e também um gerente.

2.5 Sujeitos da pesquisa

Os objetos de pesquisa podem atender a distintos objetivos, tendo como participantes agentes diversos, por meio dos quais se busca compreender suas relações enquanto grupos sociais. No contexto desta pesquisa, apesar da relativa *familiaridade* (Velho, 1978) com o tema de investigação, acreditamos no desenvolvimento da pesquisa como um “processo de descobertas”. Para tanto, concebemos a necessidade de manter certo distanciamento como pesquisadores, no sentido de não incorrer em julgamentos precipitados, ou distorcidos, mas conscientes de que nossa aproximação com o objeto e o consequente envolvimento constituem partes indissociáveis da pesquisa.

A avaliação das políticas educacionais requer uma visão crítica, segundo Bourdieu (1989), no sentido de que é necessário compreendermos que as políticas que buscam igualdade real precisam ir além da mera igualdade de oportunidades formais, devendo considerar as desigualdades estruturais subjacentes no acesso ao capital cultural. O autor discute a classificação de grupos sociais, alguns sem muita representatividade, haja vista as denominadas “relações de poder”, levando-nos a refletir sobre o enfraquecimento no que se refere à mobilização política de classes menos favorecidas. A perspectiva do autor traz luz à concepção da importância da escuta àqueles que executam a política da educação especial na prática, ou seja, os professores.

Nessa perspectiva, com base no referencial teórico-metodológico citado, a pesquisa contou com a participação de professoras de AEE lotadas em unidades escolares da rede de ensino de Fortaleza, especificamente do Distrito de Educação III. O recorte territorial justifica-se por dados oficiais da SME (Fortaleza, 2024a), observando-se alguns critérios, como o número considerável de unidades sob sua jurisdição que atendem ensino fundamental, no total de 55¹⁴ e o quantitativo de professores efetivos lotados no AEE, total de 26¹⁵, conforme dados do próprio Distrito, disponibilizados via e-mail institucional.

Conforme o quadro 4, que trata do reordenamento do parque escolar de Fortaleza, o referido Distrito é o terceiro maior em número de unidades escolares. Além disso, levamos em consideração o fato de atuarmos em uma escola desse território, o que pressupõe

¹⁴ Informação de 2024, constante do Decreto nº 15.970/2024, que trata do reordenamento do Parque Escolar do município de Fortaleza entre os seis Distritos de Educação (Fortaleza, 2024b).

¹⁵ Esse número refere-se a professores de AEE efetivos. Para esta pesquisa, professores temporários não foram contemplados, considerando-se que estes, muitas vezes, têm contratos de curta duração e acabam passando de escola em escola. Assim, por falta de continuidade e aprofundamento na prática pedagógica em determinada escola, a participação desses professores na formulação e implementação de estratégias inclusivas a longo prazo pode se dar de forma limitada. Além disso, eles podem não ter acesso contínuo a formações específicas ou à construção de vínculos com os estudantes.

proximidade com os sujeitos da pesquisa e melhor compreensão das rotinas e desafios existentes nesse recorte específico. A partir da combinação desses aspectos, consideramos a escolha pelo Distrito de Educação III estratégica, representativa e metodologicamente viável para avaliar a implementação da política de AEE em Fortaleza.

Do total de 26 professores de AEE, anteriormente citado, contamos com a participação de 11 professoras, o que corresponde a aproximadamente 42% do total. Embora a adesão não tenha sido em sua totalidade, consideramos esse número razoável no contexto da pesquisa qualitativa, uma vez que se prioriza a profundidade da análise em detrimento à abrangência quantitativa. Compreendemos a relevância de se contemplar mais agentes, ou mais segmentos, contudo, a dinâmica da própria rede e o tempo para a pesquisa não nos possibilitaria análise mais aprofundada. Temos ciência de que isso seria o ideal, no entanto, recorremos à amostra por acessibilidade e conveniência, considerando-se a viabilidade do processo de coleta de dados em tempo hábil, conforme pressupostos metodológicos de Gil (2008). A amostra desta pesquisa nos possibilitou um panorama relevante e suficiente para compreensão das percepções das professoras acerca da política de AEE no município.

Ainda conforme Gil (2008), apesar de representar menor rigor na amostragem, a amostra não diminui o valor da pesquisa, tampouco deixa de ser significativa no contexto de estudos exploratórios ou qualitativos, tendo em vista que não se condiciona a alcançar níveis de precisão. Nos dizeres do autor, “na maioria dos levantamentos, não são pesquisados todos os integrantes da população estudada. Antes seleciona-se, mediante procedimentos estatísticos, uma amostra significativa de todo o universo, que é tomada como objeto de investigação [...]” (Gil, 2008, p. 55). Desse modo, justificamos a amostra constitutiva desta pesquisa, que nos possibilitou informações e dados substanciais para análise.

A pesquisa foi realizada dentro do rigor acadêmico, em obediência aos aspectos éticos, com a devida anuência da SME, como dito antes, e posterior assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes.

2.6 A Análise de Conteúdo – método da análise de dados da pesquisa qualitativa

A Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), constitui-se um processo sistemático e estruturado que possibilita a compreensão de um texto, ou discurso, indo além do que se percebe explicitamente. Refere-se, portanto, a um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a diversos discursos, no contexto desta pesquisa, os dados coletados por meio de pesquisa documental, bem como o discurso das professoras de AEE do

Distrito de Educação III. A proposta da autora consiste em metodologia eficaz para a interpretação e análise desses discursos no que se refere à política de AEE no município de Fortaleza. Conforme define, a Análise de Conteúdo refere-se a

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).

Nesse sentido, a Análise de Conteúdo é, portanto, uma técnica de pesquisa tanto qualitativa quanto quantitativa, utilizada para interpretar, sistematizar e categorizar conteúdos textuais com o objetivo de identificar padrões, temas, ou significados subjacentes.

Outra contribuição que temos quanto a esse tema, trata-se da produção de Sampaio e Lycarião (2021), intitulada “Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação”. Nesse material, encontramos a definição a seguir, proposta pelos autores.

Análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa científica baseada em procedimentos sistemáticos, intersubjetivamente validados e públicos para criar inferências válidas sobre determinados conteúdos verbais, visuais ou escritos, buscando descrever, quantificar ou interpretar certo fenômeno em termos de seus significados, intenções, consequências ou contextos (Sampaio; Lycarião, 2021, p. 17).

Quanto à adoção da Análise de Conteúdo no contexto das políticas públicas, Sampaio; Lycarião (2021, p. 26) afirmam que esta “tem se mostrado relevante devido ao poder de a respectiva metodologia gerar dados e interpretações capazes de sintetizar, comparar e testar hipóteses a partir de diferentes tipos de textos”.

Retomando Bardin (2016), temos como um dos princípios fundamentais dessa abordagem metodológica a concepção de que “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 2016, p. 50). Fundamentados nessa afirmativa, compreendemos que essa abordagem de análise não se detém apenas no que é explicitamente dito, mas busca interpretar o significado subjacente desses discursos, identificando intenções e implicações no que pode estar por trás do que se percebe superficialmente.

Desse modo, essa análise implica investigação de camadas mais profundas da mensagem, como valores, ideologias, representações sociais e práticas culturais, que podem ser implicitamente transmitidas. Essas camadas podem retratar uma realidade mais ampla, contemplando aspectos que moldam a produção de sentido, isto é, uma compreensão multifacetada dos conteúdos, indo além da superfície (Bardin, 2016). Nesse sentido, a autora

discute sobre a necessidade de se “dizer não ‘à ilusão da transparência’ dos fatos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea” (Bardin, 2016, p. 24). Nos dizeres da pesquisadora, devemos nos manter em estado permanente de vigilância em relação aos discursos, sobretudo quando se tem uma “impressão de familiaridade”¹⁶ face ao seu objeto de análise”.

Para assegurar que os resultados sejam confiáveis e significativos, a análise de conteúdo é dividida em fases essenciais: (i) pré-análise – processo de leitura flutuante e seleção do material relevante; (ii) exploração do material – codificação e categorização; (iii) tratamento dos resultados e interpretação (Bardin, 2016). Cada uma dessas fases desempenha papel fundamental na organização e na interpretação dos dados, o que nos permitiu acessar, de forma mais rigorosa, sentidos implícitos nos discursos analisados.

Concluindo este tópico, ressaltamos que nesta pesquisa a referida metodologia nos possibilitou interpretar e sistematizar o conteúdo dos documentos oficiais e dos questionários aplicados junto às professoras participantes da pesquisa. A partir dos pressupostos metodológicos da Análise de Conteúdo da pesquisadora francesa, identificamos nesse conteúdo padrões, significados e categorias que nos auxiliaram no propósito de construção de conhecimentos sobre a realidade educacional, considerando-se as percepções das agentes envolvidas. As fases realizadas para análise dos dados desta pesquisa, conforme pressupostos de Bardin (2016), são detalhadas a seguir.

2.6.1 Fases da Análise de Conteúdo

A metodologia de Análise de Conteúdo, reiteramos, é composta por fases – denominadas “pólos cronológicos” (Bardin, 2016) – que orientam o processo de interpretação de textos e discursos. Essas fases são fundamentais para organizar, codificar e analisar o material de maneira sistemática, garantindo que o estudo seja bem estruturado e que os resultados obtidos sejam consistentes e profundos. Ressaltamos que cada fase desempenha um papel crucial na construção do conhecimento a partir do conteúdo analisado.

Apresentamos, a seguir, concepções gerais sobre essas etapas e a forma como as executamos nesta pesquisa.

¹⁶ O aspecto da “familiaridade” nos remete ao que propõe Velho (1978, p. 126), conforme já mencionado no tópico “Contexto da pesquisa”: “o que sempre *vemos* e *encontramos* pode ser familiar mas não é necessariamente *conhecido*”.

Pré-Análise – nesta fase, realizamos a organização do material para constituição do *corpus*, mediante “leitura flutuante”. Essa técnica refere-se à leitura inicial dos documentos de forma livre e flexível, sem preocupação com o estabelecimento de categorias ou hipóteses. A leitura nos possibilitou apropriação do conteúdo de maneira mais ampla, sem interpretações imediatas, uma vez que nosso interesse consistia em captar uma visão geral deste. O foco era identificar aspectos imperceptíveis, contradições ou significados implícitos.

Para a escolha dos documentos, consideramos a “regra da pertinência”, a qual pressupõe, segundo Bardin (2016, p. 128), que “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise”. Nesse sentido, os documentos selecionados implicam relevância e impacto na educação especial, dentro de um universo do qual priorizamos aqueles mais significativos para a análise, sem necessariamente recorrermos a critérios de exclusão.

Exploração do material – essa fase “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2016, p. 131). É nessa fase que ocorre a codificação dos dados, elemento essencial na análise de conteúdo, permitindo-nos a organização e a categorização das informações, posteriormente interpretadas.

Para esta pesquisa, cuja técnica de análise adotada é a “categorização temática”, definimos as seguintes categorias:

- a) Direito à educação inclusiva;
- b) Organização e função do AEE;
- c) Articulação do AEE com o ensino regular;
- d) Formação docente e condições de trabalho;
- e) Gestão e financiamento da política.

Tratamento dos resultados – nessa fase, realizamos inferências e interpretações relevantes para contextualização dos resultados, as quais constam de seção específica neste estudo. Essa ação ampara-se em Bardin (2016, p. 131), para quem o pesquisador, diante de resultados significativos e válidos, “pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos [...]”. As citadas inferências nos possibilitaram, mediante relação entre o discurso institucional e a percepção das professoras do AEE, observar convergências e distanciamento entre ambos, conforme discussão mais adiante.

Na sequência dessas fases da análise de conteúdo (Bardin, 2016), procedemos à validação da análise, assegurando à pesquisa confiabilidade e consistência dos resultados obtidos. Nesse momento, verificamos se a categorização e a interpretação dos dados de fato

refletem de maneira fidedigna o conteúdo analisado. Para tanto, realizamos a triangulação de dados, considerada uma das contribuições da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

Dito isso, a primeira dimensão da triangulação refere-se à análise documental dos cinco normativos que estruturam a política de AEE em nível nacional e municipal: Resolução CNE/CEB nº 4/2009, Decreto nº 7.611/2011, Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), no âmbito nacional, e Resolução CME nº 010/2013 e Lei nº 10.371/2015 – Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015-2025), no âmbito municipal. A análise desses documentos foi orientada por categorias construídas com base nos seguintes temas, recorrentes nos documentos: direito à educação inclusiva; organização e função do AEE; articulação com o ensino comum; formação docente e condições de trabalho; gestão e financiamento da política.

A segunda dimensão trata da análise das respostas discursivas das professoras que atuam no AEE coletadas por meio de questionário online. As respostas foram submetidas à Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), permitindo a emergência de categorias temáticas empíricas. Na sequência, essas categorias foram colocadas em diálogo com os dispositivos legais e com os referenciais teóricos adotados. Por fim, a terceira dimensão constitui-se da interpretação crítica fundamentada na teoria do texto e contexto de Lejano (2012), a qual nos permitiu compreender como essa política é vivenciada na realidade da rede de ensino de Fortaleza. Essa perspectiva considera que o texto da política (normas e diretrizes) pode assumir significados distintos quando contextualizado na experiência dos sujeitos envolvidos em sua implementação (Lejano, 2012).

Ao integrar diferentes fontes e perspectivas, a triangulação dos dados nos proporcionou visão mais ampla e aprofundada sobre a política de AEE no contexto investigado. Assim, identificamos aspectos que caracterizam como se dá a relação entre o que está previsto na legislação e diretrizes que orientam as políticas de AEE e o que acontece na realidade escolar. Buscamos, nesse sentido, reduzir a subjetividade da análise, ampliando nossa compreensão sobre o fenômeno estudado, com o objetivo de obter interpretação mais fundamentada dessas políticas e práticas de inclusão.

3 ASPECTOS CONCEITUAIS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Nesta seção, apresentamos o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa, bem como conceitos-chave e categorias analíticas, tendo em vista o objetivo de avaliar a política do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Fortaleza, traçando uma relação entre a legislação e a percepção de professoras dessa modalidade de ensino que atuam em escolas sob a jurisdição do Distrito de Educação III.

A organização dos tópicos que compõem esta seção obedece à seguinte ordem: Pesquisa bibliográfica sobre políticas de educação especial; O Estado frente às políticas públicas e algumas definições; Políticas educacionais: concepções em pauta; Políticas públicas e ações afirmativas: um olhar para a educação no Brasil; Educação especial na perspectiva inclusiva: alguns termos e definições – Educação Especial e Educação inclusiva; Inclusão de pessoas com deficiência.

3.1 Pesquisa bibliográfica sobre políticas de educação especial

Como parte integrante do referencial teórico desta pesquisa, realizamos estudo bibliográfico com o objetivo de identificar produções acadêmicas que abordam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no campo das políticas públicas educacionais. Para tanto, recorreremos a três bases de dados: Repositório Institucional da Universidade Federal do Ceará (UFC), com foco em pesquisas do Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas (MAPP); Portal de Periódicos da CAPES, que reúne produções científicas de diversas instituições de ensino superior; e a base SciELO, que concentra periódicos científicos com acesso aberto.

Os descritores utilizados foram combinados por meio do operador booleano *AND* e dispostos entre aspas para delimitação de expressões compostas. Para a coleta dos dados, utilizamos os descritores “*atendimento educacional especializado*”; “*atendimento educacional especializado*” *AND* “*política pública*”; “*política de educação especial*” *AND* *Fortaleza*; “*atendimento educacional especializado*” *AND* *Fortaleza*, considerando-se ocorrências nos títulos, resumos e palavras-chave¹⁷.

¹⁷ Em casos pontuais, para nos certificar do objetivo do estudo, procedemos à leitura de outras seções, antes de excluí-lo.

Para a seleção dos estudos foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: estudos publicados no período de 2015 a 2025; estudos escritos em português; estudos que abordam explicitamente a política de AEE no contexto da educação básica em redes públicas de ensino. No que se refere aos critérios de exclusão, foram descartados estudos que tratam da educação inclusiva de forma geral, sem menção direta ao AEE; estudos que abordam AEE, mas sem relação direta com o objeto desta pesquisa. Nesse sentido, após leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, bem como a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, obtivemos os resultados a seguir apresentados. Inicialmente, no Repositório da UFC/MAPP, a partir do descritor “*atendimento educacional especializado*”, encontramos 17 estudos; combinando esse descritor com “*política pública*”, a busca indicou 9 estudos.

Desses 9 estudos, apenas um foi excluído, conforme os critérios adotados. Trata-se do estudo de Silva (2020), que, embora inserido no contexto da avaliação de políticas públicas, não mantém relação com o objeto desta pesquisa, o que justifica sua exclusão. O objetivo do referido estudo é avaliar práticas de avaliações das bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), à luz da legislação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). No quadro a seguir, apresentamos os estudos considerados nesta pesquisa.

Quadro 5 – Sistematização dos trabalhos encontrados no Repositório da UFC/MAPP¹⁸ –
Descritores “*atendimento educacional especializado*” AND “*política pública*”

(continua)

Título da Dissertação	Autoria/Ano de publicação	Objetivo
Avaliação da política pública de atendimento educacional especializado (AEE) do município de Aquiraz.	Maria Erlice Setúbal Pinto (2025)	Avaliar a Política Nacional de Educação Especial no município de Aquiraz-CE, com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE), desde a sua implementação até os dias atuais.
Avaliação da política pública de atendimento educacional especializado (AEE) da rede municipal de ensino de Maracanaú.	Julieta Telles Lopes Freire (2024)	Avaliar a política de educação especial no município de Maracanaú-CE, com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com um recorte temporal de 2012 a 2023.
Avaliação de política pública de educação especial na Escola Municipal Professora Maria do Socorro Viana Freitas.	Michella Daustria de Queiroz Bezerra (2024)	Avaliar a experiência e os resultados da utilização da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), em face de sua contribuição para o desenvolvimento dos alunos atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir da prática vivenciada na escola EMEIEF Prof. ^a Maria do Socorro Viana Freitas, da rede municipal de ensino da cidade de Maracanaú-CE.

¹⁸ Embora o foco da busca no Repositório Institucional da UFC tenha sido pesquisas do MAPP, consideramos relevante incluir a pesquisa de Lenara Antão de Alencar Ribeiro Souza (2023), no contexto do Mestrado Acadêmico nessa mesma área, que avaliou a política de educação especial no âmbito do Estado do Piauí.

**Quadro 5 – Sistematização dos trabalhos encontrados no Repositório da UFC/MAPP –
Descritores “*atendimento educacional especializado*” AND “*política pública*”**

(conclusão)

Título da Dissertação	Autoria/Ano de publicação	Objetivo
Avaliação em profundidade da política pública de atendimento educacional especializado: estudo de caso em uma escola do município de Maracanaú-CE.	Francisca Leidiana Vieira Bastos (2024)	Avaliar em profundidade a política pública de Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvida em uma escola do município de Maracanaú na região metropolitana de Fortaleza-CE.
Avaliação do atendimento educacional especializado (AEE) como política pública de inclusão nas escolas do município de Horizonte-CE.	Francisca Renata Chaves de Moraes (2024)	Avaliar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como política pública de inclusão no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas do município de Horizonte - CE, à luz da avaliação em profundidade de Rodrigues (2008), nas dimensões de conteúdo, contexto, trajetória, temporalidade e territorialidade da política.
Avanços e desafios da Lei Brasileira de Inclusão: uma avaliação de impacto da atuação dos(as) professores(as) no Atendimento Educacional Especializado.	Jolene Rocha Bezerra Moreira (2024)	Avaliar se a implementação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência causa impactos na promoção da inclusão dos(as) estudantes a partir da percepção dos(as) professores(as) do AEE nas escolas públicas municipais de João Pessoa/PB e Cabedelo/PB.
Mudar a lei garante mudança da realidade? Avaliação da política de educação especial na perspectiva inclusiva do estado do Piauí.	Lenara Antão de Alencar Ribeiro Souza (2023)	Avaliar a configuração da política de educação especial e inclusiva na rede de ensino do Estado do Piauí, com ênfase no acesso à educação básica e atendimento educacional especializado de alunos, público-alvo da educação especial entre 2016 e 2021.
A Política Nacional de Educação Especial: um olhar sobre a prática da educação inclusiva no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Maria Joélia de Carvalho Silva, no Município de Pacajus-Ce.	Francisco Eugênio Dantas Júnior (2019)	Analisar o processo de inclusão escolar vivenciado no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Maria Joélia de Carvalho Silva, no Município de Pacajus-CE, a partir do olhar dos sujeitos participantes do processo.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Seguindo a sequência proposta no quadro, que organiza os trabalhos em ordem cronológica do mais recente para o mais antigo, iniciamos o estudo bibliográfico com Pinto (2025), cuja pesquisa teve como objetivo avaliar a PNEEPEI (Brasil, 2008) no município de Aquiraz-CE, com ênfase no AEE. De abordagem qualitativa e fundamentada na Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008; Lejano, 2012), a pesquisa mobilizou entrevistas, diário de campo e observação participante, envolvendo professores da sala comum e do AEE, gestores escolares e familiares de alunos com deficiência.

Os resultados evidenciaram avanços, como a ampliação das salas de recursos multifuncionais e a adesão crescente ao AEE; por outro lado, também apontaram desafios persistentes relacionados à formação docente, à efetivação dos Planos Educacionais

Individualizados (PEI) e à permanência de práticas discriminatórias. A pesquisa contribui, desse modo, para a compreensão da política pública em contexto municipal e destaca a necessidade de articulação entre os agentes educacionais, além de investimentos contínuos que garantam a inclusão escolar plena.

No âmbito de Maracanaú-CE, Freire (2024) realizou estudo com o intuito de avaliar a política de educação especial, com foco no AEE, na rede municipal. Para a coleta de dados, a autora utilizou entrevistas, contando com a participação de gestores, professores de AEE e professores de sala regular de seis unidades escolares que ofertam o referido atendimento. A avaliação empreendida por Freire (2024) perpassa a investigação de disputas políticas entre os atores envolvidos, adotando-se, para tanto, o modelo de Avaliação em Profundidade.

Os profissionais que atendem na SRM, conforme dados da pesquisa, possuem formação específica para o AEE, nas seis instituições, contemplando todos os alunos com deficiência no contraturno. Os gestores entrevistados apontaram a necessidade de maior investimento em estrutura física e em material adequado para o AEE, bem como integração entre professores desse atendimento e professores de sala de aula regular para avanço no processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência. Os desafios apontados pelos docentes entrevistados se assemelham aos da gestão, sendo apontada ainda a aceitação da família quanto à necessidade de AEE e consequentemente a pouca participação desta no contexto educacional inclusivo dos filhos (Freire, 2024).

Ainda no âmbito da rede de ensino de Maracanaú-Ce, temos o estudo de Bezerra (2024), que avalia a experiência da utilização da SRM no município, especificamente na EMEIEF Prof.^a Maria do Socorro Viana Freitas. Caracterizada como quali-quantitativa, a pesquisa integra análise documental e bibliográfica e aplicação de questionários semiestruturados, buscando compreender os impactos do AEE no desenvolvimento dos alunos com deficiência. O estudo ancora-se em reflexões sobre cidadania, direito à educação e políticas públicas, tendo como base a PNEPEI (Brasil, 2008).

Conforme os resultados da pesquisa, o AEE e as SRM têm papel fundamental na promoção da inclusão escolar, oferecendo suporte pedagógico adaptado às necessidades dos alunos. Contudo, a investigação também revela obstáculos importantes, como lacunas na formação docente, insuficiência de recursos financeiros e ausência de políticas públicas estruturadas que garantam equidade no acesso à educação. A pesquisa reforça a urgência de investimentos em formação especializada, condições adequadas de funcionamento das SRM e

ações inclusivas que assegurem o direito à educação com qualidade, contribuindo para o exercício pleno da cidadania.

Nessa mesma perspectiva, também em uma unidade escolar da rede de Maracanaú-CE – EMEF em Tempo Integral Professora Maria de Lourdes Silva –, Bastos (2024) investigou o desenvolvimento da política pública de AEE, a partir da percepção da professora desse atendimento, professores de sala de aula regular com alunos atendidos pelo AEE, pais desses alunos e núcleo gestor. O modelo de avaliação adotado foi avaliação em profundidade e a coleta de dados se deu mediante aplicação de questionário, pesquisa de campo e análise documental.

No que se refere a desafios, a pesquisa pontuou: falta de recursos materiais e pedagógicos, espaços físicos inadequados, resistência da comunidade escolar à inclusão e falta de legislação para garantir a inclusão e pouca participação das famílias (Bastos, 2024). A professora de AEE entrevistada reconhece que o referido atendimento impacta não só a aprendizagem do aluno, mas também sua autoestima. Nessa direção, a maioria dos professores de salas comuns considera que o processo de inclusão ocorre de forma razoável, apesar dos desafios. O apoio da escola para ações de inclusão é indicado como insuficiente por 25% dos professores participantes da pesquisa; a maioria afirmou ser razoável, e 8% consideram esse apoio satisfatório (Bastos, 2024).

A necessidade de formação para desenvolvimento de estratégias de ensino inclusivas foi apontada por metade dos professores como aspecto a ser considerado para a melhoria da educação inclusiva, bem como disponibilidade de mais recursos e materiais específicos para alunos com deficiência. A maioria das famílias considera o atendimento no AEE satisfatório, sendo que 33% do total de participantes desse segmento declararam não ter opinião formada sobre isso. O progresso das crianças atendidas, na percepção dos pais, é mais no aspecto da socialização, seguido do conhecimento acadêmico. Segundo pontua Bastos (2024), a percepção do núcleo gestor, por fim, alinha-se ao que foi apontado pelos demais atores da escola, sobretudo no que se refere aos desafios.

No contexto de Horizonte, outro município do Ceará, Moraes (2024) realizou pesquisa com o objetivo de avaliar a política pública de inclusão, especificamente o AEE, no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência. A pesquisa contemplou três escolas e teve como participantes um representante da gestão municipal; um professor do AEE de cada escola; e a gestão escolar, composta pelo diretor e um coordenador de cada escola. O modelo adotado foi avaliação em profundidade e a coleta de dados se deu por meio

de pesquisa documental e entrevistas. A análise dos dados considerou análise documental e análise de discurso.

De acordo com a análise discursiva das entrevistas, Moraes (2024) constatou a reprodução de um discurso permeado de críticas à implementação das políticas públicas de inclusão, revelando distanciamento entre o discurso institucional e a realidade do atendimento a alunos com deficiência, considerado insuficiente. Os participantes reconhecem limitações no que diz respeito a conhecimento sobre a implementação das referidas políticas, o que a autora compreende como possível lacuna na formação de professores.

As narrativas dos agentes que participaram da pesquisa evidenciam a importância do AEE no desenvolvimento social e acadêmico dos alunos com deficiência, contribuindo para sua integração, não só na escola, mas além desse espaço. Os resultados indicam, por fim, desafios, dentre estes: falta de espaço adequado e recursos pedagógicos, longas filas de espera e reconhecimento do AEE para os processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

No âmbito da avaliação das políticas públicas inclusivas, destaca-se o estudo de Moreira (2024), que investiga o impacto da implementação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) na atuação de professores do AEE em escolas municipais de João Pessoa e Cabedelo, na Paraíba. Com abordagem qualitativa, a pesquisa recorreu a estudo de caso, análise documental, questionários e entrevistas semiestruturadas, valendo-se da análise estatística descritiva e da análise de conteúdo (Bardin, 2016). A perspectiva avaliativa adotada baseia-se no modelo de Avaliação de Impacto, focalizando o papel dos docentes do AEE como agentes estratégicos na efetivação da política.

Os resultados indicam que a atuação desses profissionais tem sido crucial para o acesso de estudantes com deficiência à escola regular e para o desenvolvimento de práticas inclusivas. No entanto, o compromisso dos professores nesse contexto não basta; para alcance dos resultados esperados é necessário investimentos, participação da família, da gestão escolar e dos professores de sala comum, dentre outros aspectos. A pesquisa reforça que a inclusão exige uma ação coletiva, contínua e comprometida, indo além da atuação individual do professor do AEE, demandando maior responsabilização. O estudo também evidencia desafios no que se refere à efetividade da LBI, como a negligência por parte do poder público e a limitada articulação entre escola, família e sociedade.

Em pesquisa desenvolvida no Piauí, Souza (2023) realiza uma avaliação em profundidade da configuração da política de educação especial na perspectiva inclusiva, com foco no acesso à educação básica e ao AEE, no período de 2016 a 2021. A partir da análise da

formulação e implementação da PNEEPEI (Brasil, 2008), o estudo recorre a múltiplas fontes – revisão bibliográfica, análise documental e entrevistas abertas com gestores –, buscando apreender os avanços e desafios enfrentados no contexto estadual.

Os achados revelam progressos institucionais na formulação de diretrizes e no incremento de salas de recursos multifuncionais, embora uma parcela significativa dessas salas ainda se encontre inoperante. O estudo de Souza (2023) denuncia a persistência de uma cultura escolar excludente, marcada pela ideologia da normalização, pela patologização da diferença e pela naturalização das desigualdades. Aponta, ainda, a ausência de formação continuada em regiões periféricas como um obstáculo à qualificação docente e à implementação efetiva do AEE.

A análise do discurso evidencia uma compreensão limitada da concepção de educação inclusiva, além de registros oficiais inconsistentes, que dificultam o monitoramento e o aprimoramento das práticas. O estudo reforça, assim, a necessidade de políticas públicas mais eficazes, que assegurem não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso escolar dos alunos público-alvo da educação especial, a partir da valorização da diversidade, superação das barreiras estruturais e consolidação de uma cultura inclusiva.

Outro estudo que consideramos relevante, este no contexto da rede estadual do Ceará, diz respeito à pesquisa de Dantas Júnior (2019), que analisou o processo de inclusão em uma unidade de atendimento à Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Pacajus-CE – Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Maria Joélia de Carvalho Silva. O autor realizou pesquisa documental, pesquisa de campo e estudo de caso, além de aplicação de questionário junto a membros da gestão escolar e professores da sala comum e da SRM.

Discutir a aplicabilidade da PNEEPEI (Brasil, 2008), considerando a legislação e a realidade vivenciada no CEJA, possibilitou a Dantas Júnior (2019) a problematização de obstáculos frente ao propósito institucional da efetiva inclusão no contexto da educação de jovens e adultos. Dentre esses obstáculos, estaria a realização de práticas docentes de forma desarticulada, quando o ideal seria o trabalho colaborativo, que deveria se dar entre os atores envolvidos no processo educativo.

Em suas ponderações, Dantas Júnior (2019) conclui que o CEJA está em processo de transformação de práticas excludentes em práticas inclusivas, viabilizando o desenvolvimento de habilidades acadêmicas dos alunos, para além da escola. O autor reflete, contudo, sobre a necessidade de maior engajamento entre gestão e professores de sala comum e de AEE para que as barreiras enfrentadas – não só as arquitetônicas – sejam superadas, pois a inclusão é dever de todos.

Deste ponto em diante, passamos à pesquisa realizada no Portal de Periódicos da CAPES e à apresentação dos estudos encontrados. A busca retornou 1.091 trabalhos com o descritor “*atendimento educacional especializado*”, e 12 trabalhos ao combinarmos a este o descritor “*política pública*”. Desses 12 trabalhos, apenas 2 foram analisados, conforme o quadro a seguir.

Quadro 6 – Sistematização dos trabalhos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES – Descritores “*atendimento educacional especializado*” AND “*política pública*”

Título do Artigo	Autoria/Ano de publicação	Objetivos
Políticas públicas: desafios e perspectivas no Atendimento Educacional Especializado (AEE).	Mariane de Matos Colares; Leonardo Betemps Kontz (2022)	Analisar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como processo de inclusão de pessoas com deficiência que são desenvolvidos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), com materiais que se adaptam às necessidades específicas e individuais do aluno.
Implementação da política de atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas nos institutos federais brasileiros.	Roselia Rodrigues dos Santos Lisboa; Vera Lúcia Peixoto Santos Mendes; Wandillson Alisson Silva Lima (2019)	Analisar as estratégias de implementação da Política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) nos Institutos Federais brasileiros, a partir da política formulada.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ressaltamos que dentre os 10 trabalhos excluídos, constam pesquisas que analisaram aspectos voltados ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Fernandes; Stelli, 2019); indicadores educacionais no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Haas, 2024); escolarização de alunos indígenas com deficiência no Brasil, articulando articulação entre as áreas da educação especial e da educação escolar indígena (Sá; Ribeiro; Gonçalves, 2023), para citar alguns.

Dos selecionados, o primeiro estudo refere-se ao artigo de Colares e Kontz (2022), que analisaram o AEE como estratégia de inclusão escolar, enfatizando seu desenvolvimento nas SRM, conforme disposto na legislação que trata desse tema. De cunho bibliográfico, a pesquisa, qualitativa e descritiva, apoia-se em referenciais teóricos e normativos sobre a temática, com foco nas diretrizes que determinam a matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular, articuladas ao atendimento especializado.

Os resultados apontam, segundo Colares e Kontz (2022), avanços significativos na consolidação do AEE como política pública, destacando seu papel no fortalecimento da educação especial inclusiva. O caráter individualizado do atendimento é reconhecido como um diferencial importante, uma vez que permite a adaptação dos materiais e metodologias às

demandas específicas dos alunos, favorecendo seu desenvolvimento acadêmico e social. O estudo reforça a importância do AEE como mecanismo efetivo de promoção da equidade, ao atuar na superação de barreiras e na construção de práticas pedagógicas que valorizam a diversidade.

Na sequência, temos o artigo de Lisboa, Mendes e Lima (2019), que focou na análise das estratégias de implementação da política de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no âmbito dos Institutos Federais brasileiros. A pesquisa, de natureza aplicada, baseia-se na aplicação de questionários a coordenadores de 29 núcleos e na análise documental de marcos regulatórios relacionados à educação inclusiva.

Segundo os autores, os resultados evidenciam a necessidade de fortalecimento das estratégias de implementação, destacando-se a carência de recursos financeiros, humanos e de infraestrutura adequada. A pesquisa aponta a importância da presença de equipes multidisciplinares e servidores capacitados, bem como da autonomia institucional para contratação de profissionais especializados. Além disso, enfatiza a urgência de se garantir recursos de acessibilidade, como softwares para deficientes visuais e livros didáticos em Braille (Lisboa; Mendes; Lima, 2019). O estudo propõe, por fim, [re]formulação das políticas inclusivas, sugerindo que governos, legisladores e usuários da referida política repensem suas diretrizes com vistas à efetivação do direito à educação para todos.

Passamos agora à busca realizada na base SciELO, na qual localizamos 59 trabalhos a partir do descritor “*atendimento educacional especializado*”, e apenas um, quando combinamos o referido descritor com “*política pública*”, o qual não listamos por se tratar de trabalho que se repete, anteriormente localizado no Portal de Periódicos da Capes. Esse estudo, de Sá, Ribeiro e Gonçalves (2023), foi excluído, pois, embora seja relacionado à política pública e mencione AEE, seu foco é na situação escolar de povos indígenas no âmbito nacional, analisada a partir de dados censitários.

Quanto a estudos no âmbito de Fortaleza, a partir da combinação dos descritores “*política de educação especial*” AND Fortaleza, encontramos 13 trabalhos no Portal de Periódicos da Capes, dos quais 2 foram selecionados para análise, conforme o quadro a seguir. Ressaltamos que ambos os trabalhos foram citados na introdução deste estudo.

**Quadro 7 – Sistematização dos trabalhos encontrados no Portal de Periódicos da
CAPES – Descritores “política de educação especial” AND Fortaleza**

Título do Artigo	Autoria/Ano de publicação	Objetivos
Impactos da política de educação especial (2008) no Ceará e em Fortaleza.	Rafante <i>et al.</i> (2019)	Analisar os impactos da PNEEPEI no estado do Ceará e em Fortaleza.
A efetivação das políticas públicas de educação especial inclusiva na Escola de Ensino Fundamental Geisa Firmo Gonçalves - Fortaleza/Ce.	Luiza de Marilac Silveiras Pinheiro (2023)	Analisar a implementação das políticas públicas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Geisa Firmo Gonçalves e se o processo de inclusão garantido na lei está realmente sendo efetivado.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A pesquisa de Rafante *et al.* (2019) investigou impactos da PNEEPEI (Brasil, 2008) no Ceará em Fortaleza, considerando a participação de instituições privadas de educação especializada no contexto dessas redes de ensino, estadual e municipal, respectivamente. Assim, a partir da análise dos microdados do Censo Escolar (2010-2017), os autores investigaram os resultados da implementação da política nessas redes e os impactos das instituições privadas no sentido de se garantir educação especial e inclusiva ao público-alvo do AEE. Os pesquisadores se utilizaram de diferentes fontes de informação, realizando pesquisa bibliográfica e documental, cuja análise de dados se deu à luz da teoria do materialismo histórico dialético, visando compreender as correlações das forças sociais que moldam a criação e a implementação de políticas públicas.

Nas considerações apresentadas, Rafante *et al.* (2019) problematizam o embate entre as esferas pública e privada, uma vez que para esta interessaria a educação em caráter especializado em detrimento da perspectiva inclusiva da educação orientada pela legislação. Reconhecem, por fim, avanço nas redes de ensino do Ceará e de Fortaleza, no que se refere ao atendimento à proposta da educação especial e inclusiva, haja vista aspectos como aumento de matrículas de alunos público-alvo do AEE e maior número de professores e escolas que contemplam esse atendimento. Observam, entretanto, que isso ainda não é suficiente, defendendo a continuidade no processo de implementação da PNEEPEI (Brasil, 2008) para que os sistemas de ensino público – e a escola regular – possam superar o sistema paralelo, caracterizado pela segregação e assistencialismo.

Essa proposta, embora no âmbito de Fortaleza, difere da que apresentamos, haja vista não ter considerado os professores do AEE como participantes da pesquisa, uma vez que a análise apenas menciona esses agentes, em caráter quantitativo, a partir dos microdados do Censo Escolar (2010-2017), além de aspectos como matrícula de alunos com necessidades especiais e número de escolas e professores para esse atendimento.

O outro estudo localizado no Portal de Periódicos da Capes, no âmbito de Fortaleza, se ocupou da análise da implementação das políticas públicas na EMEF Geisa Firmo Gonçalves. Visando verificar se a inclusão assegurada por lei estaria sendo efetivada, a pesquisa contou como um dos objetivos conhecer políticas e leis que regem a educação especial inclusiva no Brasil, dedicando-se, assim, à pesquisa documental para obter recorte da legislação pertinente. Conforme resultados da pesquisa, Pinheiro (2023) considera avanços na política de AEE no município de Fortaleza, apesar de observar hiato entre legislação e realidade vivenciada na escola.

A autora apresenta a análise de dados de matrícula de pessoas com deficiência em classes regulares no Brasil e no Ceará, confirmando o alcance da Meta 4 do PNE, no que se refere ao aumento de matrículas. Reiteramos o que já fora mencionado na introdução deste trabalho quanto ao fato de Pinheiro (2023) não contemplar professores em sua pesquisa. As ocorrências que dão conta de professores dizem respeito a dados como gênero e formação, que apenas os caracterizam. Observamos que a autora elenca ações realizadas pela SME, consideradas como o reflexo de uma atuação institucional comprometida, dentre estas a expansão do AEE, com estrutura e equipamentos para atender o aumento de matrícula.

Nas demais bases consultadas, mediante os descritores “*política de educação especial*” AND *Fortaleza* não localizamos nenhum estudo. Em nova tentativa na busca por estudos no âmbito de Fortaleza, combinamos os descritores “*atendimento educacional especializado*” AND *Fortaleza*. No Portal de Periódicos da Capes, localizamos 10 estudos, dentre os quais 2 foram analisados, dispostos no quadro a seguir.

Quadro 8 – Sistematização dos trabalhos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES – Descritores “*atendimento educacional especializado*” AND *Fortaleza*

Título do Artigo	Autoria/Ano de publicação	Objetivos
Políticas públicas para o atendimento educacional especializado em Fortaleza durante a pandemia.	Ozório <i>et al.</i> (2021)	Analisar, de forma reflexiva, as orientações elaboradas pela SME para a oferta do AEE em tempo de distanciamento social, em virtude da pandemia.
Sala de recursos multifuncional: o atendimento educacional especializado na escola municipal de Fortaleza.	Gomes <i>et al.</i> (2020)	Analisar como acontece o AEE na escola municipal de Fortaleza Maria das Dores (nome fictício).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No contexto das políticas educacionais no município de Fortaleza, o estudo de Ozório *et al.* (2021) analisou as orientações da SME para a oferta do AEE em tempos de distanciamento social, na pandemia de Covid-19. A pesquisa, de natureza bibliográfica e

descritiva, articulou documentos legais, portarias e pesquisas sobre o AEE à luz da PNEEPEI (Brasil, 2008) e da Resolução nº 04/2009 (Brasil, 2009b). Os resultados indicam que, embora representem uma tentativa institucional de adaptação à nova realidade, as orientações da SME mostraram-se insuficientes para atender plenamente às necessidades dos estudantes da educação especial.

O estudo evidencia uma lacuna entre a normativa e a prática efetiva da inclusão escolar, sobretudo em situações emergenciais. Ainda que relevante, a análise se limita à perspectiva documental e normativa, sem incluir diretamente a voz de professores, estudantes e demais envolvidos no cotidiano do AEE, o que seria fundamental para uma compreensão mais abrangente da realidade enfrentada pelas escolas durante a pandemia.

Ainda no contexto de Fortaleza, em estudo realizado em uma escola municipal, Gomes *et al.* (2020) analisaram o funcionamento do AEE na SRM, com foco nas práticas, metodologias e desafios no trabalho realizado pela professora de AEE. A coleta de dados se deu mediante entrevista semiestruturada junto à referida professora, além de observação do seu trabalho com um aluno na SRM. A pesquisa utilizou ainda revisão de literatura e análise documental, fundamentando-se em legislações nacionais e municipais.

Os resultados indicam que o AEE ocorre de forma complementar e suplementar, conforme previsto nas normativas, contemplando estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Persistem, no entanto, desafios como a resistência de professores de sala regular ao trabalho colaborativo com o AEE e a escassez de formação continuada para os docentes da área. A pesquisa evidencia que, apesar dos avanços legais e institucionais, ainda há um descompasso entre a legislação e a realidade cotidiana nas escolas públicas.

Nas outras duas bases consultadas – SciELO e Repositório UFC/MAPP – não encontramos nenhum trabalho a partir da combinação dos descritores “*atendimento educacional especializado*” AND Fortaleza. Isso nos leva à compreensão de que embora existam diversos estudos que abordam a política de AEE, há uma lacuna no que se refere a investigações voltadas para a avaliação dessa política no contexto do município de Fortaleza.

Nesse sentido, esta pesquisa se justifica pela relevância desse atendimento como política pública fundamental para a promoção da inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme previsto na PNEEPEI (Brasil, 2008). Significa, ainda, contribuição para o campo acadêmico, no sentido de se ampliar o debate sobre a formulação e a avaliação das políticas públicas de AEE no município, no viés da reflexão crítica.

No tópico a seguir, discutimos o papel do Estado frente às públicas e apresentamos algumas definições pertinentes.

3.2 O Estado frente às políticas públicas e algumas definições

O papel do Estado em relação às políticas públicas é central, pois cabe a ele formular, implementar, monitorar e avaliar essas políticas para promover o bem-estar social e garantir direitos constitucionais. Para melhor compreensão desse tema, consideramos pertinente apresentar algumas definições para políticas públicas, apropriando-nos do que pontua Souza (2006), em revisão bibliográfica na qual se debruça em estudos da área, sintetizando o estado da arte.

Em sua investigação sobre o lugar desse tema na literatura, Souza (2006) sintetiza um panorama histórico apontando como fundadores da área das políticas públicas os estudiosos Laswell (1936 *apud* Souza, 2006, p. 23), Simon (1957 *apud* Souza, 2006, p. 23), Lindblom (1959; 1979 *apud* Souza, 2006, p. 24) e Easton (1965, *apud* Souza, 2006, p. 24). A partir disso, Souza (2006) discute algumas definições, embora alertando-nos quanto ao fato de que não há um conceito único ou superior para política pública. Dentre tais definições de política pública, destacam-se as seguintes:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo viés: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (Souza, 2006, p. 25).

Diante das definições apresentadas, e suas distintas abordagens, Souza (2006) conclui que em geral as concepções adotadas atendem a uma perspectiva holística, uma vez que levam em consideração os agentes envolvidos. Nesse sentido, assim resume o que entende por política pública, conceito adotado nesta pesquisa:

campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente) (Souza, 2006, p. 26).

Segundo a autora, esse conceito pressupõe a compreensão de que as políticas públicas, depois de formuladas, se desdobram em planos, programas e projetos; e, ao serem

implementadas, passam por acompanhamento e avaliação. Assim, o processo de formulação de políticas públicas possibilita aos governos transformar propósitos em programas e ações, visando mudanças na realidade vivenciada em determinados contextos.

Em sua concepção, a participação de outros segmentos, como os movimentos sociais, por exemplo, na formulação de políticas públicas, não significa “a diminuição da capacidade dos governos de intervir, formular políticas públicas e de governar” (Souza, 2006, p. 27), hipótese ainda não comprovada, segundo pontua a autora. No âmbito das políticas públicas de educação inclusiva, área que mais nos interessa nesta pesquisa, o Estado deve assegurar, por meio dessas políticas, que os princípios de igualdade e inclusão sejam efetivamente aplicados, proporcionando um sistema educacional que atenda às necessidades de todos os cidadãos.

Dito isso, entendemos ser necessário situar o lugar do Estado brasileiro no cenário das políticas públicas e sua configuração, o que requer compreendermos o Brasil do passado, cujo contexto histórico, vale destacar, perpassa os anos 1930 e o período de ditadura, dentre outros aspectos. Segundo Carvalho (2018, p. 33), “o Estado sempre funcionou como locomotiva do processo de acumulação, encarnando uma atuação decisiva nos ciclos de desenvolvimento [...]”, atravessado por contradições, conflitos de interesses desafios que impactaram a construção de seu caráter democrático.

Esse contexto histórico compreende transformações pelas quais o Estado tem passado, segundo Bacelar (2003), marcadamente no período de 1930 a 1980, sobretudo pela rápida urbanização e industrialização do país. De um país predominantemente rural, onde 70% da população vivia no campo, nesse período de cinquenta anos esse percentual se inverteu, isto é, 70% da população passou a ocupar as cidades. Assim, o Brasil deixou de ser uma economia agrícola, tornando-se, em 1980, a oitava maior economia industrial do mundo, o que representou mudança de perfil na sociedade e na economia, que persiste até os dias atuais.

Caracterizado pela autora como “um estado desenvolvimentista, conservador, centralizador e autoritário”, o Estado brasileiro focou em políticas públicas voltadas para o crescimento econômico, sem preocupação com o bem-estar social. Parecia não haver qualquer objetivo no que se refere à proteção social, uma vez que o Estado não manifestava o caráter de negociador junto à sociedade na qual “as políticas públicas eram muito mais políticas econômicas” (Bacelar, 2003). A partir da década de 1990, observa-se, segundo pontua a autora, nova mudança no que diz respeito ao papel do Estado brasileiro, que passa a se

configurar no contexto da globalização – internacionalização do capital – e da revolução científico-tecnológica.

Nesse processo de revolução, em que dirigentes mundiais se inter-relacionam, Bacelar (2003) discute a hegemonia no viés neoliberal, a partir da visão ideológica e política que tende a privilegiar o mercado, fortalecendo mudanças que favorecem a circulação do capital globalizado. Esse movimento implica a redefinição do papel do Estado, sob a perspectiva de realização dessa tendência neoliberal e capitalista, que impacta diretamente na formulação de políticas públicas. O neoliberalismo na educação é criticado por Frigotto (2003), sobretudo pela redução de investimentos nessa área, desvalorizando-se a educação pública e transformando o conhecimento em mercadoria.

Em estudo recente, ainda nessa discussão sobre o papel do Estado frente às políticas públicas, Carvalho (2023) problematiza o fato de em determinados governos o país privilegiar rentabilidade e ajuste fiscal, negligenciando necessidades humanas – entendidas como direitos à assistência social – referindo-se especificamente à configuração da Política de Assistência Social no Brasil. O entendimento da autora alinha-se à discussão proposta por Bacelar (2003), alertando-nos para o poder do Estado enquanto agente de governabilidade.

A problematização apresentada por Carvalho (2023) remete-nos ainda à crítica de Frigotto (2019) ao governo Bolsonaro, por exemplo, pelo tratamento dado à educação pública, num período em que restou clara a tentativa de desmonte dessa área. Nos dizeres desse autor, o Estado apresentou, na gestão do referido governo, “regressão do ponto de vista do conhecimento, e do ponto de vista da cidadania” (Frigotto, 2019). O Estado deveria contemplar em suas políticas a coletividade, pensando no bem social, e não apenas no aspecto desenvolvimentista e econômico do país.

Enquanto pesquisadores, reconhecemos a importância do diálogo com estudos que nos orientem no que diz respeito ao contexto histórico-político-econômico do Brasil, para melhor compreender as mudanças por que passou a educação em décadas anteriores, dentro desse panorama mais amplo de desenvolvimento do país. Nesse sentido, somam-se às contribuições já referidas, Pochmann (2022), cujo estudo apresenta análise política pelo viés histórico, chamando-nos a atenção para o fato de que “no Brasil, o Estado não se constituiu diretamente como produto da sociedade local, uma vez que veio trazido de fora, por força da vinda da família real, ainda durante a fase colonial” (Pochmann, 2022, p. 39).

Em sua análise, o autor discorre sobre vários momentos históricos, desde a Primeira à Nova República, mencionando o “Estado mínimo no Império e República velha”, ao período pós-industrialização e regime militar, versando sobre ataques à Constituição

Federal. Em síntese, o autor mostra-nos que as políticas públicas no Brasil historicamente foram desenvolvidas em um contexto de interesses de classe, contradições e conflitos.

Para concluir este tópico, em resumo, o Estado, agente responsável pela criação e implementação de políticas públicas, desempenha papel crucial na promoção do bem social, o que inclui, trazendo para esta pesquisa, educação de qualidade para todos. A seguir, algumas concepções sobre políticas educacionais.

3.3 Políticas educacionais: concepções em pauta

Dentre os autores que discutem políticas educacionais, destacam-se Frigotto (2003, 2019) e Gadotti (2003, 2005), educadores e teóricos brasileiros cujas contribuições para as políticas educacionais se centram em críticas às relações entre educação, trabalho e sociedade. No âmbito internacional, adotamos como referência para esta pesquisa Friedman (1955), Schultz (1961) e Becker (1964), pesquisadores economistas que defendem a educação como investimento em capital humano, e Laval (2020), sociólogo francês que se posiciona criticamente à teoria do capital humano.

Antes de discutirmos sobre os enfoques dos referidos autores, cabe mencionar o conceito de política educacional proposto por Oliveira (2010):

políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar [...] e dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem (Oliveira, 2010, p. 96-97).

Nessa direção, a política educacional compreende o conjunto de diretrizes, decisões, planos e ações elaborados e implementados por governos com o objetivo de organizar, regular e melhorar o sistema educacional de um país, estado ou município. Essas políticas abrangem aspectos como currículo, formação de professores, gestão de recursos, estrutura das escolas, inclusão de diferentes grupos sociais e o acesso à educação de qualidade. Essas políticas visam assegurar que o processo de ensino e aprendizagem se dê forma eficiente, equitativa e acessível para todos os cidadãos. Elas são orientadas por marcos legais, conforme vimos, e influenciadas por contextos históricos, culturais, políticos e econômicos.

Os referidos contextos são discutidos por Frigotto (2003, 2019), figura representativa quando o assunto é políticas educacionais. Influenciado pelo marxismo, o autor tece críticas às desigualdades sociais e econômicas que permeiam o sistema educacional, entendendo a educação como parte de um contexto mais amplo de reprodução e manutenção das estruturas de dominação capitalista. O autor critica a relação estabelecida entre educação e mercado – mercantilização da educação –, tratada como um bem de consumo a serviço do mercado capitalista, pensamento que se alinha ao que discute Gadotti (2003, 2005) e Laval (2020). Este último, assim explica o que é mercantilização:

[...] consiste em criar mercados de escolas e universidades regidos pela competição entre estabelecimentos, e isso exige medidas institucionais que incentivem a “escolha das famílias” por uma instituição de ensino a partir de justificativas ideológicas baseadas nos benefícios da competição. Essa “mercantilização” pode ser feita sem que, de forma direta, a educação se torne uma mercadoria, implicando apenas em mudanças significativas na ideologia da escola e no funcionamento do sistema. Em outras palavras, isso significa a imposição de uma lógica de gestão à educação. O neoliberalismo escolar é, assim, caracterizado duplamente: pela educação como mercadoria e pela integração da competição como meio de governar o sistema como um todo, sem necessariamente haver a “mercadorização” integral do sistema (Laval, 2020, p. 1035).

Essa perspectiva de Laval (2020) é uma crítica à globalização neoliberal e à crescente influência de corporações e instituições financeiras no setor educacional, que pode levar à exclusão social e ao enfraquecimento da cidadania crítica e participativa, conforme vimos discutindo, com base também em Gadotti (2003, 2005) e Frigotto (2003, 2019). Isso implica dizer, retomando Laval (2020), que o sistema educacional vem sendo cada vez mais moldado pelos princípios do mercado, em que a lógica da concorrência, da eficiência e da produtividade se sobrepõe aos interesses da educação. A mercantilização da educação, segundo discute esse autor, está diretamente relacionada às reformas neoliberais que influenciam as políticas educacionais. Assim, a educação deixa de ser um direito universal e se torna um serviço privado, gerando diferenciação no acesso e na qualidade, a depender do poder aquisitivo dos indivíduos.

Nesse contexto, consideramos pertinente pontuar autores que discutem aspectos das políticas educacionais neoliberais e sua relação com a formação integral dos alunos, a começar por Friedman (1955) e sua proposição de um sistema de *vouchers* educacionais para que os pais pudessem matricular seus filhos em escola de sua escolha. Nessa ação, o investimento não se daria diretamente junto às instituições, restando ao governo a competência de assegurar que estas atendessem a determinados padrões de qualidade. Nos dizeres de Friedman (1955, p. 125, tradução nossa), “O papel do governo limitar-se-ia a

assegurar que as escolas cumprissem determinadas normas mínimas, tais como a inclusão de um conteúdo comum mínimo nos seus programas [...]”¹⁹.

O autor argumenta que essa abordagem contribuiria para uma formação mais completa dos alunos ao incentivar instituições a oferecerem educação de qualidade, podendo os serviços educativos ser prestados por empresas privadas ou instituições sem fins lucrativos. Essa redução do papel do Estado (Friedman, 1955), contudo, deixando o mercado com certa liberdade para operar, não só na economia, mas, sobretudo, na educação, recebeu críticas por não assegurar oportunidades aos mais vulneráveis, aumentando, assim, a desigualdade social. Nesse sentido, o papel social da educação estaria sujeita às demandas do capital.

Contribui para as proposições consideradas nesta pesquisa, no que se refere a políticas educacionais neoliberais, Schultz (1961), um dos economistas que compõe o grupo de pesquisadores liderado por Friedman (1955), em Chicago. Schultz (1961) desenvolveu a Teoria do Capital Humano, na perspectiva de que o investimento em educação é essencial para o crescimento econômico e o desenvolvimento pessoal. Segundo o autor, a educação, que compreende o conhecimento e as habilidades adquiridas pelos indivíduos, aumenta a produtividade, resultando em melhores salários e, conseqüentemente, em benefícios econômicos e sociais (Schultz, 1961).

Ainda sobre o que discute Schultz (1961), a compreensão de que os recursos humanos constituem-se também uma forma de capital se faz necessária no sentido de se repensar a noção clássica do que seria trabalho, isto é, “a capacidade de realizar trabalho manual que requer poucos conhecimentos e habilidades, uma capacidade com a qual, sendo essa noção, os trabalhadores estão dotados de forma praticamente igual”²⁰ (Schultz, 1961, p. 3, tradução nossa). Segundo o autor, tais conhecimentos e habilidades implicam valor econômico e, por essa razão, deveria ser algo proporcionado por meio de investimentos, como vem acontecendo em países desenvolvidos.

Assim, no entendimento de Schultz (1961), a educação não representa apenas um bem de consumo, mas um fator de produção, assim como o capital físico. Investir em educação, partindo-se do reconhecimento de seu papel estratégico no contexto neoliberal, é formar o trabalhador para o processo de produção; é, também, gerar retorno pessoal e social positivo.

¹⁹ Texto original: “the role of the government would be limited to assuring that the schools met certain minimum standards such as the inclusion of a minimum common content in their programs [...]”.

²⁰ Texto original: “a capacity with which, according to this notion, laborers are endowed about equally”.

Ampliando as proposições de Schultz (1961) quanto à Teoria do Capital Humano, Becker (1964) analisa como investimentos em educação e treinamentos podem afetar a produtividade e os rendimentos dos indivíduos. Sugere, nesse sentido, que políticas educacionais que contemplem esses investimentos podem contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos. Sobre a referida teoria, Becker (1964) estabelece relação entre capital humano, educação e economia, elementos interligados na formação para a produtividade individual e o desenvolvimento econômico. Além disso, defende que a discussão sobre capital humano não pode negligenciar a influência da família na formação dos indivíduos.

Como vimos, a perspectiva essencialmente econômica da educação com o objetivo de promover o progresso de um país (Friedman, 1955; Schultz, 1961; Becker, 1964) é criticada por Laval (2020), uma vez que subordina a educação à lógica do mercado, transformando-a em investimento econômico voltado para a produtividade e o consequente crescimento econômico. Em sua análise, o sociólogo argumenta que essa visão reduz a escola a um espaço de formação de trabalhadores e enfraquece seu papel como instituição de desenvolvimento integral do indivíduo. A abordagem dos economistas, conforme apresentada, contribui para a mercantilização da educação (Laval, 2020), aumentando a influência de interesses privados sobre as políticas educacionais e reforçando desigualdades sociais.

Também contribui para esse debate Gadotti (2003, 2005), filósofo influenciado pelo patrono da educação no Brasil, um dos principais pensadores no que se refere à pedagogia crítica. Suas abordagens no contexto das políticas educacionais se baseiam no princípio freireano da educação libertadora, defendendo que essas políticas devem ser orientadas para a formação integral do aluno, contemplando-se a cidadania, no viés da educação democrática. O autor critica as políticas neoliberais no âmbito educacional, uma vez que estas promovem, além da privatização, a competitividade e a mercantilização da educação, esta entendida como

o direito a uma orientação da educação segundo as identidades culturais dos povos. Não apenas a processos interculturais nacionais, mas globais. Os direitos dos professores estão associados aos direitos das crianças. Se as crianças têm direito a uma educação de qualidade, os professores têm direito de terem as condições necessárias para oferecer uma educação de qualidade (Gadotti, 2005, p. 10).

Nesse sentido, Gadotti (2013) ressalta a educação como um direito de todos, essencial para a formação crítica e emancipatória, que “deve ser garantido pelo Estado, estabelecendo prioridade à atenção dos grupos sociais mais vulneráveis. Para o exercício desse direito, o Estado precisa aproveitar o potencial da sociedade civil na formulação de políticas públicas de educação [...]” (Gadotti, 2013, p. 22). Segundo o autor, a educação é um

direito humano universal, que deve ser assegurado como tal pelo Estado, e as políticas educacionais devem estar alinhadas aos princípios de justiça social, visando educação pública gratuita e de qualidade para todos. Em suma, Gadotti (2013) propõe uma visão das políticas educacionais que se colocam no centro da educação pública, democrática e transformadora, em oposição à mercantilização e privatização da educação.

Retomando o pensamento de Frigotto (2019), podemos considerar que a educação tem sido historicamente utilizada como um meio para reproduzir as relações de exploração e dominação. A proposta desse autor é um modelo de educação integrada que transcenda os interesses mercantis e que se ocupe da formação integral do ser humano, orientada para a emancipação social e a luta contra as desigualdades estruturais. Dito de outra forma, uma educação integral que combine formação técnico-profissional e formação humana e crítica, preparando os alunos para o mercado laboral, mas também para participação social e exercício da cidadania, com capacidade crítica para analisar e transformar o contexto social no qual estão inseridos.

As críticas, portanto, às reformas neoliberais na educação e à visão do capital humano, que buscam reduzir o papel do Estado na educação pública – tratando o conhecimento como um bem econômico, e não como um direito coletivo – marcam o discurso dos autores citados neste tópico (Frigotto, 2003, 2019; Gadotti, 2003, 2005; Laval, 2020). Estes, cujos pensamentos se alinham, defendem uma educação emancipadora, baseada na crítica social e na participação ativa dos sujeitos em seu processo educativo.

Concluindo este tópico, cumpre ressaltar a relevância dessa discussão para compreendermos como essa visão econômica e capitalista da educação pode influenciar as políticas públicas. Um dos aspectos a ser considerado diz respeito ao risco de reformas educacionais que priorizem habilidades técnicas e mensuráveis, visando à empregabilidade, reduzindo investimentos em áreas essenciais para a formação humana, como artes, filosofia e ciências sociais. Essa perspectiva pode justificar, inclusive, a privatização da educação, promovendo uma lógica de concorrência e eficiência econômica em detrimento da equidade e qualidade do ensino para todos.

Por fim, reiteramos que essa visão pode influenciar as políticas públicas ao direcioná-las para atendimento às demandas do mercado de trabalho, negligenciando o desenvolvimento integral dos indivíduos, o que pode ampliar as desigualdades sociais.

3.4 Políticas públicas e ações afirmativas: um olhar para a educação no Brasil

As políticas públicas, conforme vimos discutindo, são instrumentos fundamentais para a promoção do bem-estar social e redução das desigualdades. No Brasil, cujo contexto é marcado por assimetrias socioeconômicas e históricas, as referidas políticas desempenham papel essencial na garantia de direitos e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Nessa perspectiva, as ações afirmativas se constituem medidas específicas voltadas para o combate a desigualdades estruturais, proporcionando oportunidades a grupos historicamente marginalizados.

No Brasil, a educação inclusiva tem sido um dos focos das ações afirmativas, visando garantir às pessoas com deficiência o acesso, a permanência e o desenvolvimento da autonomia no ambiente escolar. Medidas como o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que estabelece os direitos das pessoas com deficiência, e a PNEEPEI (Brasil, 2008), que orienta a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, reforçam o compromisso com a construção de um sistema educacional acessível e democrático, no qual barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais sejam reduzidas ou eliminadas.

A análise de políticas públicas e ações afirmativas no Brasil requer a compreensão de seus impactos e desafios, bem como a reflexão sobre a necessidade contínua de adaptação e aprimoramento dessas medidas para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Cabe contemplar, nesse sentido, programas como cotas raciais e sociais no ensino superior, incentivos à inclusão no mercado de trabalho e políticas de reparação como exemplos de estratégias que visam não apenas a equidade, mas também a valorização da diversidade e o fortalecimento da democracia.

O foco das ações afirmativas na educação no Brasil é a promoção da equidade e igualdade de oportunidades para grupos historicamente marginalizados ou sub-representados, como, por exemplo: negros, indígenas e pessoas com deficiência. Partindo dessa premissa, as medidas adotadas buscam corrigir desigualdades estruturais que dificultam o acesso e a permanência desses e de outros grupos em todos os níveis de ensino.

Uma das ações afirmativas que podemos citar, nesse contexto, é a Lei nº 12.711/2012 – Lei de Cotas (Brasil, 2012), que assegura a estudantes pretos, pardos, quilombolas e indígenas, atendendo a critérios sociais e raciais, o percentual de 50% das vagas nas instituições federais de ensino superior, caso estes tenham cursado o ensino médio

em escolas públicas. Essa política amplia, assim, o acesso desses estudantes à formação superior, promovendo maior diversidade racial e social nas universidades.

Ainda no âmbito do curso superior, algumas ações afirmativas se destacam, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), que oportuniza bolsas de estudo para estudantes de baixa renda em instituições de ensino superior privada e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), programa que beneficia estudantes de baixa renda e grupos em situação de vulnerabilidade, por meio de financiamento estudantil. Além dessas ações, cabe mencionar a Lei nº 12.990/2014 (Brasil, 2014), que estabelece cotas raciais para concursos públicos federais para candidatos negros ou pardos. Cumpre esclarecer que essa é uma ação que embora não se relacione diretamente à educação, promove a inclusão racial em cargos públicos, representando continuidade das políticas de ações afirmativas iniciadas na educação superior.

As ações afirmativas são consideradas, portanto, essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, que reconheça as desigualdades históricas e busque estratégias para superá-las. Dentre essas ações, nesta pesquisa destacam-se aquelas direcionadas à educação especial na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência na escola regular.

No cenário das políticas públicas e ações afirmativas educacionais no Brasil, interessa-nos especificamente as que tratam da inclusão de pessoas com deficiência, às quais deve ser assegurado o direito à educação de qualidade, em todos os níveis, em atendimento ao que dispõe a legislação voltada para a modalidade da educação especial na perspectiva inclusiva. Além das cotas em algumas universidades, há o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a oferta de tecnologias assistivas e a adaptação de materiais e currículos para atender às necessidades desses estudantes.

As políticas públicas e ações afirmativas voltadas para a educação especial no Brasil têm como objetivo promover a inclusão e garantir o direito à educação para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essas ações buscam assegurar que, independentemente de suas condições, todos os estudantes tenham acesso à educação de qualidade, respeitando-se suas especificidades e necessidades formativas.

O contexto dessas políticas nos remete a documentos e referências importantes como a Declaração de Salamanca, de 1994, documento internacional que propõe a educação inclusiva como uma abordagem que visa atender todos os alunos nas escolas regulares (Brasil 2003a), como dito anteriormente; a PNEPEI (Brasil, 2008) e a Lei nº 13.146/2015 (Brasil,

2016), dentre outros. No âmbito nacional, as políticas públicas e as ações afirmativas voltadas à educação especial têm o objetivo de garantir a inclusão e a participação plena de pessoas com deficiência no sistema educacional.

Essa temática tem como fundamentação o debate acadêmico que envolve diversos pesquisadores que analisam os desafios e impactos dessas políticas, dentre os quais citaremos alguns. Iniciando por Sassaki (1997), um dos principais nomes quando o assunto é inclusão e acessibilidade no Brasil, temos a proposição de uma inclusão social, na perspectiva de um modelo em que todos tenham igualdade de oportunidades e efetivo acesso aos recursos necessários para seu desenvolvimento. Desse modo, Sassaki (1997) problematiza o que efetivamente vem a ser essa inclusão, a qual “inclui a remoção de barreiras que impedem a plena participação das pessoas deficientes em todas estas áreas, permitindo-lhes assim alcançar uma qualidade de vida igual à de outras pessoas” (Sassaki, 1997, p. 39).

O referido modelo proposto por Sassaki (1997) implica muito mais que a simples inserção de pessoas com deficiência nos espaços educacionais, devendo a estas ser asseguradas condições de acessibilidade nas dimensões arquitetônica, comunicacional, pedagógica, metodológica e atitudinal, visando a eliminação de barreiras que impeçam a participação plena dessas pessoas. O autor discute ainda o conceito de acessibilidade como elemento essencial para a efetivação da inclusão educacional, chamando a atenção para a necessidade de transformação social para que as pessoas com deficiência possam ter direitos básicos assegurados. A inclusão social, em sua perspectiva, seria “o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade” (Sassaki, 1997, p. 41).

Alinhada à perspectiva de Sassaki (1997), a pesquisadora Mantoan (2003) defende a inclusão escolar como direito básico, argumentando que a escola deve se transformar para acolher a diversidade e garantir a aprendizagem de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência. Para a autora, a inclusão não se resume ao simples acesso à escola regular, mas exige mudanças estruturais e pedagógicas que possibilitem a participação plena dos alunos, respeitando-se suas especificidades. Mantoan (2003) critica modelos educacionais segregadores e reforça que a educação inclusiva deve ser baseada na flexibilização curricular, na valorização das diferenças e no compromisso com o aprendizado de todos.

Tais modelos educacionais poderiam ser superados, segundo afirma a autora, a partir de “reestruturação do projeto pedagógico-escolar como um todo e das reformulações

que esse projeto exige da escola, para que esta se ajuste a novos parâmetros da ação educativa” (Mantoan, 2003, p. 35). Evidencia, assim, o papel social da escola enquanto agente no processo de implementação de políticas públicas e ações afirmativas educacionais, incluindo nessa proposta a reorganização administrativa institucional e redefinição de papéis dos atores que atuam na instituição escolar.

As perspectivas apresentadas se articulam diretamente às ações afirmativas na educação, pois reforça a necessidade de políticas públicas que assegurem não apenas o ingresso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência. Nessa direção, compreendemos que medidas como adaptação curricular, tecnologias assistivas, formação de professores e financiamento para suporte especializado são exemplos de ações afirmativas que convergem com as propostas de Sassaki (1997) e Mantoan (2003). As proposições dos autores nos levam a concluir que as políticas afirmativas não devem ser vistas como concessões, mas como instrumentos fundamentais para a concretização do direito à educação.

Essa visão assistencialista da inclusão é questionada por Werneck (1997), defende uma abordagem baseada em direitos, na qual pessoas com deficiência devem ser protagonistas de sua própria trajetória. No entendimento da autora, a inclusão não é deve ser vista como um ato de bondade, mas uma questão de justiça social que exige mudanças estruturais e culturais profundas, o que se alinha ao que discutem Sassaki (1997) e Mantoan (2003). Segundo Werneck (1997, p. 21), “Na sociedade inclusiva ninguém é bonzinho. Ao contrário – somos apenas – e isso é o suficiente – cidadãos responsáveis pela qualidade de vida do nosso semelhante, por mais diferente que ele seja ou nos pareça ser”.

Assim, Werneck (1997) critica a ideia de que a inclusão se dá por concessão, enfatizando que, para ser efetiva, a inclusão deve garantir autonomia, participação e acesso igualitário às oportunidades. Essa crítica dialoga, de certo modo, com as ações afirmativas na educação, coadunando com o discutido por Sassaki (1997) e Mantoan (2003), conforme vimos. A inclusão não pode depender apenas da boa vontade de instituições e profissionais, mas deve ser assegurada por meio de políticas públicas que garantam recursos acessíveis, adaptações pedagógicas, capacitação docente e um ambiente escolar que respeite a diversidade das pessoas com deficiência. A inclusão, segundo Werneck (1997), é um direito inegociável, essencial para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

No campo jurídico, Prieto (2010) analisa as legislações e os desafios na implementação das ações afirmativas para esse público. Além disso, pesquisas como as de Pletsch e Glat (2012) apontam a importância da formação docente e da adaptação curricular

na garantia do direito à educação para todos. No contexto da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, as autoras observaram práticas pedagógicas destinadas a alunos com deficiência intelectual e, conforme pontuam, “a imersão no cotidiano escolar desvelou não só as contradições, mas também, acima de tudo, a complexidade do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, particularmente na esfera das práticas pedagógicas” (Pletsch; Glat, 2012, p. 199).

Considerando-se os dados analisados da rede em questão, as autoras concluíram que as transformações necessárias para atendimento às especificidades dos alunos com deficiência intelectual ainda não fazem parte da realidade destes, o que claramente mostra-se como prejudicial ao processo de ensino e aprendizagem. Diante dessa constatação, Pletsch e Glat (2012) consideram dois aspectos a serem discutidos: a falta de conhecimentos dos docentes no que se refere às especificidades de desenvolvimento dos sujeitos, o que pode se dar por lacunas na formação desses profissionais, e estratégias de flexibilização e adaptação curricular, dentre outros.

As referências citadas são fundamentais para compreensão dos avanços, desafios e necessidade de aprimoramento das políticas afirmativas voltadas para a inclusão educacional de pessoas com deficiência no Brasil. Assim, iniciativas que visam atender às necessidades específicas dessas pessoas, promovendo uma educação inclusiva de qualidade e o respeito à diversidade, se fazem cada vez mais necessárias. Torna-se igualmente necessária a avaliação das políticas públicas, sobretudo no processo de implementação, contemplando-se a visão de diferentes agentes participantes do contexto educacional. Não se pode negligenciar o fato de que os desafios em torno das ações políticas são reais, conforme estudos já citados (Rafante *et al.*, 2019; Possa; Pieczkowski, 2020; Santos, 2020; Kassari; Rebelo; Oliveira, 2019).

Dentre esses desafios, no campo da educação especial no Brasil destacam-se a falta de infraestrutura adequada em escolas, aspectos relacionados à formação de professores para trabalhar com alunos com deficiência, considerada insuficiente, preconceitos e barreiras atitudinais que dificultam a inclusão em todos os níveis educacionais, além das desigualdades regionais, o que pode representar carência de recursos em regiões mais pobres. Apesar dos desafios, entretanto, observa-se avanços no tocante à inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional, respeitando-se suas peculiaridades. Cabe destacar, nesse sentido, políticas públicas que vêm fortalecendo a luta dessas pessoas por direitos iguais, nos quais se inclui o direito à educação de qualidade na escola comum.

Assim, somam-se a essas políticas serviços e recursos que devem ser considerados quando o assunto é educação especial no Brasil, conforme Sousa (2022):

- a) Atendimento Educacional Especializado (AEE) – uma das principais estratégias para garantir que os alunos com necessidades especiais tenham suporte adequado.
- b) Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) – espaços nas escolas regulares equipados com materiais e tecnologias assistivas para atender às necessidades dos alunos com deficiência.
- c) Tecnologias Assistivas (TAs)²¹ – ferramenta fundamental para promover a inclusão de estudantes com deficiência, permitindo maior autonomia e participação no processo educativo. Contempla softwares de leitura de texto para deficientes visuais, cadeiras de rodas motorizadas, aparelhos auditivos etc.

Ao observar a indissociabilidade entre AEE, SRM e TAs, Sousa (2022) chama a atenção para a necessidade de se avaliar a implementação das referidas tecnologias, no sentido de se assegurar seu uso adequado, o que requer a oportunidade de formação para discentes e docentes. Conforme problematiza, a disponibilização da ferramenta por si só não garante facilidade na aprendizagem.

3.5 Educação especial na perspectiva inclusiva: alguns termos e definições

Neste tópico, apresentamos termos e definições recorrentes quanto o assunto é educação especial na perspectiva inclusiva. Assim, discutiremos conceitos de educação especial e educação inclusiva, tecendo considerações sobre inclusão de pessoas com deficiência no âmbito escolar.

3.5.1 Educação Especial e Educação Inclusiva

Partindo do propósito de melhor compreendermos o que se concebe como educação especial e educação inclusiva, visando coerência no uso de ambos os termos nesta pesquisa, apresentamos neste tópico algumas definições, com base em alguns autores e documentos normativos.

Iniciamos, assim, com Marinho e Omote (2016), que em pesquisa realizada com professores em formação inicial do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista

²¹ O Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 – considera tecnologia assistiva “produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (Brasil, 2016).

(UNESP), sobre a concepção destes quanto às terminologias “educação especial” e “educação inclusiva”, obteve como resultado que os termos, respectivamente, são sinônimas de “modalidade de ensino transversal” e “educação de qualidade”. O caráter de transversalidade citado na definição para educação especial significa dizer que esta, enquanto modalidade, perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, em atendimento à perspectiva da educação inclusiva.

Nessa direção, o Glossário do Portal COAMAR²² apresenta a seguinte definição para educação especial:

modalidade de educação escolar - um processo definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.

A Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), em seu capítulo V, art. 58, estabelece, por sua vez, que a educação especial é entendida como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2023, p. 42). Vale destacar que o olhar mais atento à educação especial veio a partir da Constituição Federal/1988, que em seu art. 208, estabelece o dever do Estado com a educação, explicita, na alínea III, o direito ao “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (2016, p. 123-124).

Nesse sentido, a educação especial compreende o Atendimento Educacional Especializado (AEE), instituído pela PNEEPEI (Brasil, 2008). De acordo com Ropoli *et al.* (2010, p. 17), o AEE, entendido como complemento para a formação do aluno, a ser realizado preferencialmente nas escolas de ensino regular²³, constitui-se parte integrante do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Cabe destacar que essa institucionalização no PPP é estabelecida na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009b).

²² O projeto de extensão Criação, Organização e Adaptação de Materiais e Recursos pedagógicos para estudantes da Educação Especial (COAMAR) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC) realiza ações voltadas para o público-alvo da Educação Especial, como desenvolvimento de recursos didáticos, dentre outras. O Glossário pode ser consultado no site da UFSC, disponível em: <https://portalcoamar.paginas.ufsc.br/files/2016/10/Gloss%C3%A1rio-Portal.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.

²³ De acordo com o Decreto nº 7.611/2011, nas escolas comuns o AEE é realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2011).

De acordo com Fávero, Pantoja e Mantoan (2004), o AEE na escola comum deve assegurar o reconhecimento das necessidades formativas individuais dos alunos com deficiência. Esse atendimento, conforme pontuam, compreende as matérias a seguir:

Língua brasileira de sinais (Libras); interpretação de Libras; ensino de Língua Portuguesa para surdos; Sistema Braile; orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa/aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, entre outras (Fávero; Pantoja; Mantoan (2004, p. 11).

O contexto da educação especial na perspectiva inclusiva requer, portanto, para além do discurso institucional e salas equipadas para o público-alvo do AEE, “ferramentas inusitadas, novos espaços de aprendizado e atitude de transitividade nos diferentes contextos da sociedade contemporânea” (Hansel; Zych; Godoy, 2014, p. 80). Requer, ainda, problematizarmos esse discurso, entendido neste trabalho como o conteúdo das leis e documentos oficiais analisados, que prevêm os princípios da inclusão: até que ponto o discurso garante a concretização da política? O Estado, conforme Carvalho (2005, p. 79), “mais que prever há que prover recursos de toda a ordem, permitindo que os direitos humanos sejam respeitados, de fato”.

Ademais, considerando-se possíveis implicações na prática dos professores desse atendimento, a efetividade da educação especial na perspectiva inclusiva pressupõe espaço formativo no sentido de se assegurar o exercício pleno da docência e, consequentemente, o direito à educação para todos, previsto na Constituição Federal/1988 (Brasil, 2016). Ampliaremos a discussão sobre formação de professores para o AEE em tópico específico, mais adiante, uma vez que esse tema compõe a pesquisa.

Falamos de educação especial até este ponto, o que nos remete, inevitavelmente, à educação inclusiva, termo constante, inicialmente, na Declaração de Salamanca, acordo firmado no contexto da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada pela UNESCO, na Espanha, em 1994, que contou com a participação do Brasil, influenciando as políticas educacionais no país. A perspectiva desse documento é a “Educação para todos”, programa que visa assegurar o direito à educação, independentemente das diferenças individuais, “reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (Brasil, 2003a, p. 15).

Embora no caso específico deste estudo nos interesse a inclusão no que se refere à escolarização, cabe citar o que Plaisance (2015) discute quanto ao referido termo em outros campos sociais:

No Brasil, a inclusão faz parte de um conjunto de políticas nacionais, de modo que a noção diz respeito tanto a diferentes aspectos da sociedade, tais como emprego, transportes, escolarização, quanto a populações diferentes, como pobres, afro-brasileiros e pessoas com “necessidades especiais” (Plaisance, 2015, p. 236).

Quanto a necessidades especiais, vale destacar, o autor chama a atenção para o fato de que estariam implicados, nesse contexto, todos os alunos, considerando-se suas singularidades, que ultrapassam, segundo argumenta, qualquer categorização mediante diagnósticos médicos. Essa compreensão já vem marcada em documento da Secretaria de Educação Especial, vinculada ao MEC, amparada em estudos no campo da educação especial, que assim orienta:

as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos (Brasil, 2010, p. 22).

Cabe ressaltar que antes do referido documento Mantoan (2003) já discutia essa questão, alertando-nos quanto à necessidade de entendimento coerente sobre o que seria a inclusão. Segundo a autora, “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (Mantoan, 2003, p. 16). Seus argumentos giram em torno da perspectiva de que incluir significa atender às especificidades educacionais de todos, sem qualquer discriminação ou barreira. Reforçam esse entendimento Ropoli *et al.* (2010, p. 8), ao argumentarem que a educação inclusiva implica “a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças”.

Desse modo, Mantoan, (2003) se posiciona a favor de uma escola que seja de fato inclusiva, que reconheça e valorize as diferenças. A inclusão pressupõe, segundo argumenta, “um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais” (Mantoan, 2003, p. 30).

No que se refere ao aperfeiçoamento dos professores, aspecto que nos interessa neste estudo, a autora indica tarefas a serem consideradas nesse contexto em que se propõe a transformação da escola, das quais destacamos “Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções” (Mantoan, 2003, p. 33). A implementação de políticas públicas no âmbito educacional, portanto, perpassam a formação de professores, agentes essenciais nessa ação.

Desse modo, contribuindo para o debate sobre educação inclusiva, Carvalho (2005, p. 5) considera que o grande desafio da inclusão educacional “implica numa nova visão de necessidades educacionais especiais que, além das dos alunos, traduzem-se por necessidades das escolas, dos professores e de todos os recursos humanos que nelas trabalham”. A autora pontua, além da formação de professores, aspectos que precisam ser discutidos para esclarecimentos quanto à educação inclusiva, dentre os quais se destacam: o ideal da educação para todos; o projeto político-pedagógico visando à inclusão nas escolas; adequações na prática pedagógica; processo de avaliação; estudos e pesquisas relacionados aos processos educativos nesse contexto (Carvalho, 2005, p. 5). Em suas reflexões, pondera sobre a situação dos professores, sugerindo práticas dialógicas que considerem os diversos atores do processo de inclusão nas escolas.

Diante das contribuições elencadas, observamos que a educação inclusiva pressupõe novos modelos de ensino e propostas didático-pedagógicas, dentre outros aspectos, o que perpassa, inevitavelmente, a formação de professores (inicial e continuada) no sentido do acolhimento a todos, respeitando-se o direito à aprendizagem. Nessa perspectiva inclusiva, está a educação especial, modalidade de ensino destinada a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Assim, a educação especial atende a um público específico, ao qual devem ser ofertadas condições favoráveis para escolarização, atendendo às necessidades individuais, valendo-se, para tanto, do AEE e das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). A educação inclusiva, por sua vez, trata-se de uma abordagem educacional que tem como objetivo eliminar a segregação, incluindo os estudantes em um ambiente educacional comum. Logo, compreende que todos são diferentes e têm necessidades distintas, ou seja, a educação inclusiva é estabelecida para todas as pessoas que precisam aprender, a despeito de suas diferenças e refere-se a todo o processo escolar.

3.5.2 Inclusão de pessoas com deficiência

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, aprovada por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008, tem como propósito “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (Brasil, 2008). Esse dispositivo legal elenca direitos básicos das pessoas com deficiência, entendidas como “aquelas que têm impedimentos 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 igualdades de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2008, p. 15). Dentre esses direitos, constam saúde, educação, participação política, mobilidade, trabalho e emprego, para citar alguns.

A referida Convenção apresenta alguns princípios básicos, dos quais destacamos “A não-discriminação” e “A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade”, no sentido de se assegurar os direitos estabelecidos, dentre os quais está a educação, como citado anteriormente. No que se refere a esse campo, o decreto dispõe que compete ao Estado assegurar “sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2008). Para o efetivo cumprimento desse direito, é dever do Estado assegurar às pessoas com deficiência, segundo a Convenção, “acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem” (Brasil, 2008).

Cabe mencionar nesse contexto, a Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2016, p. 16). Em seu art. 4º, a lei reitera o direito à igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência, que não devem sofrer qualquer tipo de discriminação. No que se refere especificamente à educação, o normativo estabelece, em seu art. 27, o seguinte:

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, 2016, p. 55).

No artigo seguinte, alínea V, a Lei nº 13.146/2015 atribui ao poder público ações como assegurar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (Brasil, 2016, p. 58).

Como vimos, a inclusão das pessoas com deficiência em todos os campos da sociedade, amparada no princípio constitucional de direitos iguais, está prevista na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. No âmbito específico da educação, ressaltamos que a PNEEPEI (Brasil, 2008) representa marco na história da inclusão das pessoas com deficiência, ao estabelecer a educação especial como modalidade de ensino complementar à escolarização na sala de aula comum, com o objetivo de atender os alunos em suas necessidades educacionais específicas.

Observamos pertinência no discurso institucional, o que representa avanço no que se refere ao reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência²⁴. Cabe problematizar, no entanto, a disparidade que ainda há entre essas pessoas e as pessoas sem deficiência, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua 2022) (IBGE, 2023). No que se refere ao analfabetismo, por exemplo, a maior taxa diz respeito às pessoas com deficiência. Em contrapartida, no tópico “frequência escolar”, acontece o inverso, isto é, as pessoas com deficiência apresentam a menor taxa. Com relação à vida profissional, apenas 29,2% das pessoas com deficiência participam do mercado de trabalho, contra 66,4% da população em geral.

Esses dados, se analisados mais detalhadamente, podem desvelar questões voltadas para entraves na implementação de políticas públicas, resultando na persistência da falta de equidade e das condições para a educação inclusiva que, segundo Ropoli *et al.* (2010, p. 6), “supõe uma escola que não exclui alunos que não atendam ao perfil idealizado institucionalmente”.

²⁴ No Brasil, em 2022, havia 18,6 milhões de pessoas (8,9%) de 2 anos ou mais de idade com deficiência (IBGE, 2023).

4 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PNEEPEI)

Nesta seção, apresentamos panorama histórico da PNEEPEI (Brasil, 2008), seu objetivo, princípios e diretrizes, bem como breve contexto de avanços da educação especial no país. Trazemos, na sequência, a legislação que rege a educação especial no âmbito nacional, seguida da legislação municipal e, por último, discutimos a formação continuada de professores, um dos aspectos analisados nesta pesquisa, para a materialização da política de AEE no município de Fortaleza.

A história da política de educação especial no Brasil passou por diversas fases e transformações, refletindo as mudanças sociais, políticas e culturais do país. Inicialmente marcada pela segregação e o atendimento especializado em instituições separadas, a educação especial evoluiu para um modelo de inclusão escolar no ensino regular, com apoio de políticas públicas e legislações específicas. Um dos momentos mais importantes nessa história ocorreu em 2008, com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), fundamentada na concepção dos direitos humanos e na compreensão de que a formação cidadã passa pelo acolhimento às diferenças.

O contexto histórico de avanços da educação especial no Brasil é perpassado por alguns paradigmas, quais sejam: exclusão, segregação, integração e inclusão (Sassaki, 1997). Esses paradigmas, que orientam as práticas educacionais junto às pessoas com deficiência, possuem características e perspectivas distintas, o que implica diversidade nas concepções de deficiência, inclusão e cidadania. Segundo Sassaki (1997, p. 16), apesar de ainda serem praticadas a exclusão e a segregação de grupos sociais vulneráveis, “vemos a tradicional integração dando lugar, gradativamente, à inclusão”. As pessoas consideradas público-alvo da educação especial, inicialmente excluídas das vivências sociais, passaram a ser segregadas, ou seja, o atendimento a elas se dava em escolas especiais, mantendo-as em ambientes fora da escola regular.

As críticas a esse modelo deram origem ao paradigma da integração, no qual as pessoas com deficiência passaram a “conviver” na escola regular, mas em salas especiais, separadas das pessoas sem deficiência. Nesse caso, uma segregação dentro da escola. Embora reconhecidos os avanços, persistia o não atendimento às necessidades individuais, o que representava prejuízo àquelas pessoas, no que se refere ao direito à educação. Assim, passamos ao paradigma da inclusão, que considera as diferenças e as singularidades dos

sujeitos, e que segue com seu caráter desafiador, mesmo diante do movimento permanente voltado para as políticas públicas educacionais nesse âmbito.

Conforme discute Cunha (2013), o aspecto desafiador do paradigma da inclusão, no contexto educacional, impôs à escola, em seu papel social e formativo, grande responsabilidade quanto a mudanças em seus ambientes, no sentido de realizar adaptações pertinentes, visando um novo cenário de inclusão das pessoas com deficiência, assegurando educação de qualidade para todos. Além do aspecto estrutural, a formação de professores – e a escuta a esses profissionais – representa um dos pontos a serem considerados quando se debate educação especial na perspectiva inclusiva.

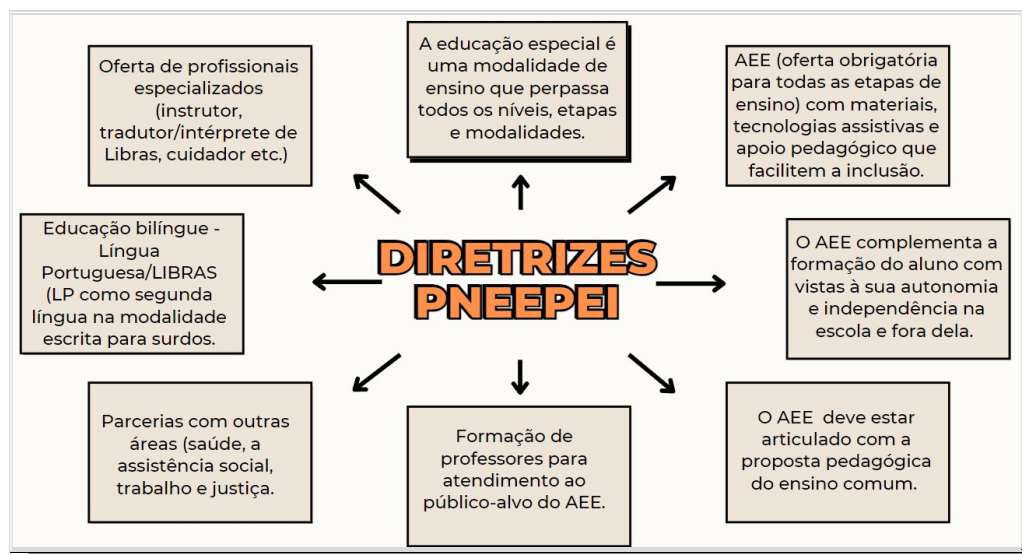
No percurso que inclui os referidos paradigmas, foi instituída a política nacional, considerada um marco na história da educação especial no país, com vistas a garantir a inclusão plena de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. Conforme disposto no documento, a referida política tem como objetivo assegurar a inclusão desses estudantes e a garantia de

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Essa política busca, portanto, assegurar o direito à educação para todos os alunos, eliminando práticas segregacionistas e promovendo a inclusão nas escolas comuns, com o suporte necessário para atender às suas necessidades específicas. Suas diretrizes constam de aspectos como conscientização e sensibilização sobre a importância da inclusão e a formação de uma cultura inclusiva entre todos os membros da comunidade escolar. Além disso, prevê currículo inclusivo, formação continuada de professores para AEE, desenvolvimento de parcerias com as famílias e com outras áreas.

A imagem a seguir apresenta um resumo dos princípios fundamentais da PNEEPEI (Brasil, 2008), dentre estes a inclusão escolar, o AEE e a acessibilidade, reforçando o compromisso com uma educação equitativa e de qualidade para todos.

Figura 1 – Resumo das diretrizes da PNEEPEI



Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em dados da PNEEPEI (Brasil 2008).

As referidas diretrizes, nas quais se inclui ainda avaliação e monitoramento, buscam promover uma educação que respeite e valorize a diversidade, garantindo que todos os alunos possam aprender e se desenvolver em um ambiente inclusivo.

Vale destacar que a trajetória da educação especial no Brasil, antes delegada a instituições especializadas, sob o modelo do diagnóstico médico-psicológico (Rafante *et al.*, 2019), se deu de forma processual no que se refere às políticas públicas. A Constituição Federal/1988 (Brasil, 2016) representa um dos marcos históricos, ao estabelecer que a educação das pessoas com deficiência se desse, ainda que preferencialmente, na rede regular de ensino. A partir de então, foram reconhecidos os direitos das pessoas com deficiência à educação e à inclusão social, reposicionando no debate a ideia de segregação, e o foco passou a ser a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares.

Como citado em seções anteriores, a referida trajetória inclui ainda, a Declaração de Salamanca, que estabeleceu o princípio da educação inclusiva, na perspectiva da inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. A Lei nº 9.394/1996²⁵ (Brasil, 1996), por sua vez, trouxe diretrizes importantes para a educação especial, reiterando que o ensino de alunos com necessidades especiais deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, com atendimento especializado quando necessário (Rafante *et al.*, 2019).

A PNEEPEI (Brasil, 2008) consolidou o modelo de educação inclusiva, reforçando que os alunos com deficiência devem ser matriculados em escolas regulares, com

²⁵ A LDB foi alterada pela Lei nº 14.333/2022, que dispõe “sobre a garantia de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas de cada aluno” (Brasil, 2022a).

suporte pedagógico e tecnológico adequado. A partir dessa política, o AEE foi instituído como serviço complementar, realizado no contraturno escolar, para garantir que os alunos com deficiência recebessem os apoios necessários para sua inclusão plena. A política propõe, dentre outros aspectos, a formação continuada de professores, a adaptação de currículos e a criação de salas de recursos multifuncionais para atender as necessidades dos alunos dentro da escola regular.

No tocante à legislação, o MEC disponibiliza lista de normativos da educação especial, organizados no quadro a seguir.

Quadro 9 – Normativos da Educação Especial no Brasil²⁶

NORMATIVO	EMENTA
Parecer CNE/CEB nº 17/2001, aprovado em 3 de julho de 2001 (Brasil, 2001a).	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Resolução CNE/CEB nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001b).	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Parecer CNE/CEB nº 35/2003, aprovado em 5 de novembro de 2003 (Brasil, 2003b).	Aprova Projeto de Resolução que estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio.
Resolução CNE/CEB nº 1, de 21 de janeiro de 2004 (Brasil, 2004b).	Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.
Parecer CNE/CEB nº 11/2004, aprovado em 10 de março de 2004 (Brasil, 2004a).	Consulta tendo em vista o artigo 58 da Lei 9.394/96-LDB e a Resolução CNE/CEB 2/2001, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Parecer CNE/CEB nº 6/2007, aprovado em 1º de fevereiro de 2007 (Brasil, 2007).	Solicita parecer sobre definição do atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, como parte diversificada do currículo.
Parecer CNE/CEB nº 13/2009, aprovado em 3 de junho de 2009 (Brasil, 2009b).	Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009a).	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020 (Brasil, 2020a).	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.
Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020 (Brasil, 2020b).	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.
Parecer CNE/CEB nº 7/2022, aprovado em 9 de novembro de 2022 (Brasil, 2022b).	Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio.
Parecer CNE/CP nº 51/2023, aprovado em 5 de dezembro de 2023.	Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

²⁶ Legislação constante da página oficial do MEC, disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/normativos-sobre-educacao-especial>. Acesso em: 20 set. 2024.

O quadro 9 revela, como vimos, avanço histórico no que se refere à legislação no âmbito nacional, contribuindo para o desenvolvimento da educação especial, perpassada pelas conferências e acordos que incluem a influência de movimentos internacionais que norteiam a educação inclusiva. Por fim, podemos considerar a PNEEPEI (Brasil, 2008) um salto significativo no histórico de permanente debate sobre educação inclusiva, uma resposta à crescente demanda por uma educação que fosse inclusiva, baseada nas convenções internacionais sobre os direitos das pessoas com deficiência, conforme dito antes.

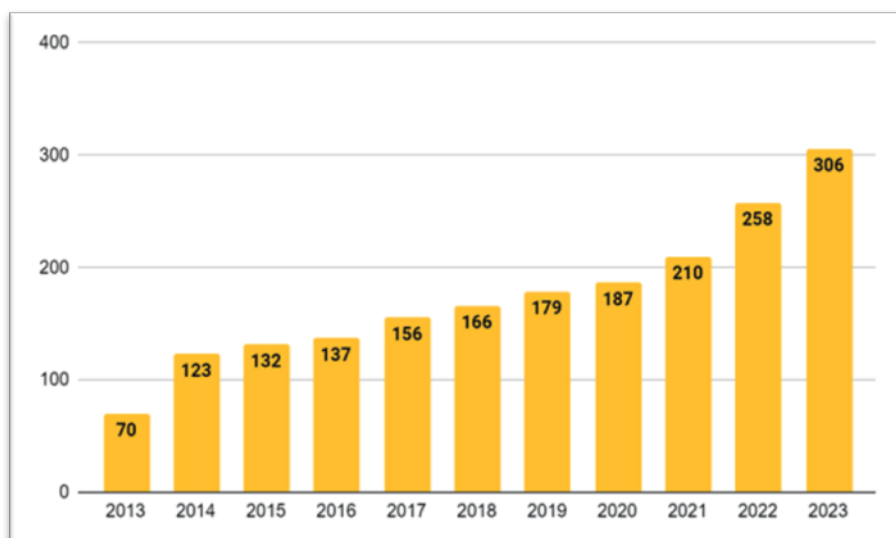
4.1 A política de educação inclusiva no município de Fortaleza

Para viabilizar a efetivação do direito das pessoas com deficiência à educação de qualidade, na perspectiva inclusiva, a SME de Fortaleza tem ajustado a política educacional do município à política nacional, no sentido de garantir a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares da rede pública de ensino. De acordo com documento orientador da SME (Fortaleza, 2024b, p. 5), “a política da Educação Inclusiva no município de Fortaleza orienta-se por uma concepção de educação que inclui a promoção de recursos e de apoios voltados a propiciar a todos os estudantes níveis crescentes de escolarização”.

Dessa forma, as ações do município se pautam no reconhecimento e no respeito às diferenças, promovendo-se ambiente educacional que, de fato, atenda às necessidades individuais dos alunos público-alvo da educação especial. Nesse contexto, a política de educação especial inclusiva tem avançado ao longo dos últimos anos, mediante a implementação de diversas ações sob a gerência da referida secretaria (Fortaleza, 2023a).

Dentre essas ações, destaca-se a expansão do AEE – apoio pedagógico especializado para estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação –, a ampliação do número de SRMs, equipadas com materiais pedagógicos inclusivos, e a contratação de profissionais de apoio à inclusão e assistentes de inclusão escolar (Fortaleza, 2023a). Os gráficos a seguir, disponibilizados pela SME no documento “Orientações pedagógica para Educação Inclusiva e Diversidade - 2024”, ilustram a evolução da educação inclusiva no município.

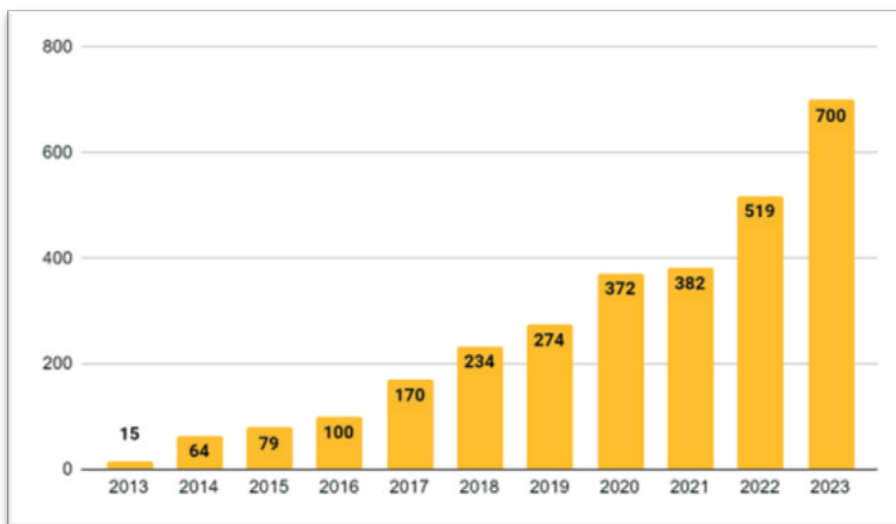
Gráfico 1 – Número de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em Fortaleza (2013 a 2023)



Fonte: Fortaleza (2024c, p. 10).

Nota: o número de SRM em 2024 permanece 306, conforme o DCRFor (Nascimento *et al.*, 2024).

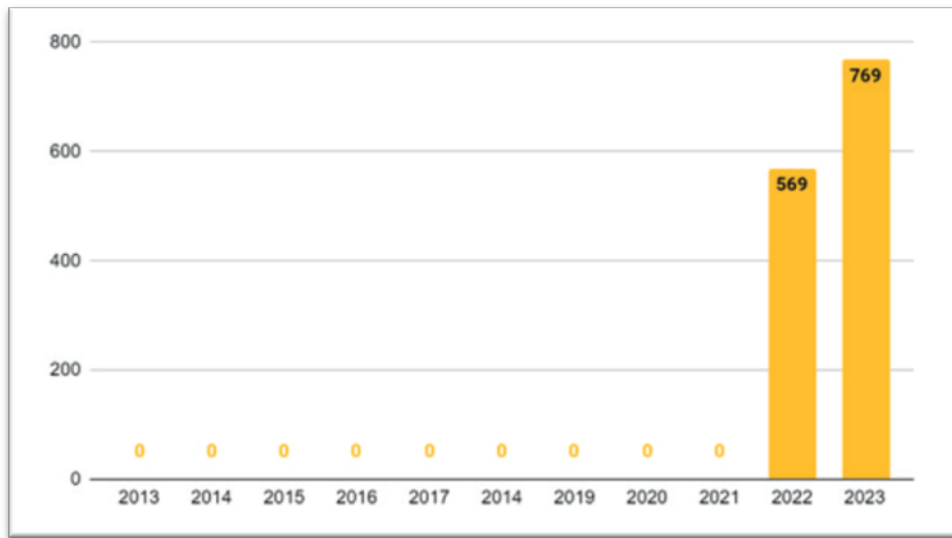
Gráfico 2 – Número de Profissionais de Apoio (PAE) em Fortaleza (2013 a 2023)



Fonte: Fortaleza (2024c, p. 10).

Nota: número de PAE em 2024 – 715, conforme o DCRFor (Nascimento *et al.*, 2024).

Gráfico 3 – Número de Assistentes de Inclusão Escolar (AIE) em Fortaleza (2013 a 2023)



Fonte: Fortaleza (2024c, p. 11).

Nota: número de AIE em 2024 – 1.022, conforme o DCRFor (Nascimento *et al.*, 2024).

A contratação de assistentes de inclusão escolar, conforme o gráfico 3, teve início em 2022, com 569 profissionais ingressando na rede; em 2024, esse número aumentou em torno de 45%, passando para 1.022 em números absolutos, como se vê na nota constante do referido gráfico. A esses assistentes competem algumas atribuições, dentre as quais “fortalecer o desenvolvimento de ações inclusivas nas escolas da Rede Municipal, atuando de forma articulada com os professores do AEE, da sala de aula comum, gestores escolares, entre outros profissionais do contexto escolar” (Fortaleza, 2024c, p. 9). Também são atribuições do AIE assegurar a participação dos alunos com deficiência em atividades nos espaços escolares comuns, acompanhar frequência e auxiliá-los no caso de necessidades específicas.

Outro aspecto a ser considerado na política de educação inclusiva em Fortaleza diz respeito à adaptação da infraestrutura escolar, que nos últimos anos contou com investimentos para tornar as escolas mais acessíveis, com a construção de rampas, sanitários adaptados, instalação de pisos táteis e sinalização adequada para alunos com deficiência física e visual. Além disso, o município tem firmado parcerias com órgãos municipais e outras instituições para o desenvolvimento de projetos intersetoriais.

Nessa perspectiva de ações para a promoção da educação especial no viés da inclusão, a SME tem realizado eventos, como, por exemplo, a Semana da Educação Inclusiva, desde 2017, um espaço formativo com palestras, oficinas, troca de experiências entre profissionais da educação (gestores, professores de sala comum e do AEE) e alunos, e com a

participação das famílias. Outro marco do percurso de avanços da SME nas políticas públicas de educação inclusiva trata-se da realização de seminário específico para tratar da diversidade e da inclusão, com a primeira edição em 2022²⁷. A terceira edição do seminário aconteceu em junho/2024, com o tema “Diálogos para a redução das desigualdades”²⁸.

No âmbito legal, a política de educação inclusiva no município se ampara na Resolução nº 010/2013-CME (Fortaleza, 2013), que “estabelece normas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e para o atendimento educacional especializado dos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação [...]”. Outro ponto a ser considerado nesse contexto diz respeito à criação da Coordenadoria da Diversidade e Inclusão (CODIN), expressa no Decreto nº 15.782/2023 (Fortaleza, 2023b), que dispõe sobre a organização estrutural da SME.

Para concluir este tópico, cumpre mencionar a formação continuada de professores para o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, aspecto que compõe o tópico a seguir.

4.2 A política pública de educação especial e a formação continuada de professores em Fortaleza

Neste tópico, apresentamos aspectos relacionados à formação de professores no contexto da política de educação especial, observando como o município de Fortaleza prevê essa formação em suas diretrizes. Justifica-se sua relevância haja vista se tratar de um tema recorrente nos estudos apresentados e na legislação analisada, conforme discutiremos mais adiante, constituindo-se, inclusive, uma das categorias analisadas nesta pesquisa.

A formação continuada ofertada aos professores do AEE conta, desde 2023, com o tema inclusão, contemplando também professores das salas comum, conforme disposto no DCRFor (Nascimento *et al.*, 2024). Nos últimos anos, a SME implementou programas de formação que incluem cursos presenciais e virtuais, além de parcerias com universidades para fortalecer o ensino especializado e promover o uso de novas tecnologias na educação.

²⁷ “I Seminário Municipal em Diversidade e Inclusão: escola que acolhe” – disponível em: https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7907:i-semin%C3%A1rio-municipal-em-diversidade-e-inclus%C3%A3o-se-constitui-um-marco-na-jornada-de-forma%C3%A7%C3%A3o-de-profissionais-da-rede-municipal&catid=79&Itemid=509. Acesso em: 21 out. 2024.

²⁸ “III Seminário em Diversidade e Inclusão: diálogo para a redução das desigualdades” – disponível em : https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9632:semin%C3%A1rio-de-diversidade-e-inclus%C3%A3o-semin%C3%A1rio-debate-educa%C3%A7%C3%A3o-inclusiva-para-a-promo%C3%A7%C3%A3o-de-equidade&catid=79&Itemid=509. Acesso em: 21 out. 2024.

Entendidos como agentes essenciais para o processo inclusivo no âmbito educacional, os professores são orientados pela SME a realizar práticas inclusivas e ações que minimizem as barreiras existentes, conforme a seguir:

Uma forma prática de minimizar tais barreiras seria a proposição, a intenção da acessibilidade atitudinal, em que as práticas, atitudes e comportamentos dos professores, promovam a plena participação dos estudantes com deficiência nos espaços de aprendizagem. Para que possamos garantir tal acessibilidade, é necessário que nós professores conheçamos minimamente nossos estudantes, para propormos um currículo que leve em consideração suas necessidades específicas. Adaptações de recursos didáticos, curriculares, do espaço físico são exemplos de como podemos proceder para melhor atender esse público (Fortaleza, 2024c, p. 13).

A formação continuada para professores da rede de ensino de Fortaleza ampara-se na BNC – Formação de Continuada, regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 1/2020 (Brasil, 2020c), que estabelece as diretrizes para a formação continuada e a “Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica”. Como o próprio nome sugere, trata-se de uma formação de caráter permanente, que pode se dar por meio de cursos e programas formativos que podem ser ofertados por órgãos da gestão das redes de ensino, por instituições de nível superior ou instituições especializadas. Essa formação deve considerar as necessidades formativas dos agentes envolvidos no processo educacional.

Nesse sentido, segundo Nunes (2022), tais necessidades devem ser consideradas para além da formação propriamente dita, isto é, contemplar outras necessidades, como por exemplo, as condições de trabalho desses profissionais. Essas condições, diante da ampliação da matrícula de alunos com deficiência na rede de ensino de Fortaleza, incluem aspectos como número de estudantes por turmas, recursos didáticos, equipamentos, instalações físicas para atendimento, conforme estudo recente com professores da referida rede. De acordo com a autora, o discurso dos professores participantes de sua pesquisa indica que a formação continuada ofertada pela rede é limitada ao conhecimento pedagógico sem articulação com as situações reais de aprendizagem na prática cotidiana desses profissionais. Segundo afirma,

Com exceção das necessidades formativas relacionadas ao público e à aprendizagem de estudantes com deficiências sensoriais, as demais aqui analisadas estão relacionadas a elementos basilares da ação docente – planejamento, avaliação, prática e conhecimento (Nunes, 2022, p. 126).

No discurso institucional, tomando por base alguns documentos e diretrizes da SME, é possível observar a posição do professor enquanto agente essencial para a efetiva educação inclusiva.

Os professores ocupam uma posição fundamental em relação às práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula comum, pois são eles os sujeitos sociais que exercem a função de mediação entre os conhecimentos e todos os estudantes matriculados em suas turmas. Assim sendo, são esses profissionais, em parceria com os demais profissionais da educação da instituição, que direcionam o processo pedagógico e criam condições necessárias à apropriação do conhecimento e efetiva inclusão escolar (Fortaleza, 2023a, p. 11).

Esse aspecto da relevância do professor nesse contexto, é reiterado no DCRFor, conforme a seguir:

Na inclusão escolar efetiva, os professores ocupam uma posição fundamental como protagonistas da ação pedagógica, exercendo a função de mediadores entre os conhecimentos e os estudantes, escolhendo práticas pedagógicas inclusivas que considerem várias possibilidades de apresentar os conteúdos expressos no currículo (Nascimento *et al.*, 2024, p. 37).

Diante das citações, cabe problematizar se os espaços formativos e as condições de trabalho viabilizam esse protagonismo dos professores. Por isso nosso interesse em conhecer a perspectiva desses profissionais, diante da responsabilidade e possíveis desafios eu pode representar atuar na rede de ensino de Fortaleza com alunos com deficiência.

A formação de professores para a Educação Especial no Brasil constante da LDB, ressaltamos, atribui essa competência aos sistemas de ensino. Em seu art. 59, a Lei estabelece o seguinte:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996).

Cabe mencionar neste tópico teóricos que discutem o caráter permanente da formação de professores²⁹, dentre os quais se destacam Nóvoa (2019), que propõe que essa formação seja ressignificada enquanto processo coletivo, situado e em constante (re)construção. Sugere, assim, abordagens que valorizem a experiência profissional, o trabalho colaborativo e o diálogo entre formação e profissão. Também contribui para esse tema Imbernón (2010), para quem essa formação precisa estar alinhada às transformações sociais e educacionais, orientada por práticas reflexivas que reconheçam a complexidade da docência, sobretudo em contextos de diversidade.

Além desses autores, consideramos também a perspectiva de Pimenta (1999), que discute a formação no viés da prática reflexiva e a necessidade de articulação entre teoria e

²⁹Considerando-se que a formação continuada não constitui o foco desta pesquisa, mas um dos elementos considerados na análise da política de AEE em Fortaleza, apesar da relevância das contribuições teóricas não aprofundamos a discussão em torno das respectivas obras.

prática no desenvolvimento profissional docente. No contexto desta pesquisa, os referidos autores convergem no que diz respeito à formação continuada que reconheça o professor como sujeito de saberes, capaz de atender adequadamente às demandas da educação especial, desde que esteja habilitado para tanto.

No que se refere à formação de professores para o AEE, partimos do entendimento de que o processo formativo requer, além da compreensão das especificidades das deficiências e necessidades educativas dos alunos, uma abordagem crítica no sentido de promover uma educação equitativa e acessível para todos, na perspectiva do princípio da inclusão. Na concepção de Mantoan (2003), essa inclusão só se dá de forma efetiva quando os professores conseguem transformar as práticas pedagógicas para atender à diversidade de seus alunos. A formação para o AEE, portanto, é aspecto fundamental para atuação docente, uma vez que esta exige habilidades específicas, sendo necessária uma formação que ultrapasse o tecnicismo.

Ultrapassar o tecnicismo implica a reflexão crítica, permitindo ao educador reconhecer suas práticas como uma ação refletida e transformadora, princípio freireano que se aplica nesse contexto, sobretudo considerando-se o professor enquanto agente de transformação social, cuja formação deve ser voltada para a construção de uma postura inclusiva. Adotando-se a premissa de Freire (1996), de que “educar é um ato político”, entendemos que a formação para o AEE deve promover, especialmente, a compreensão dos direitos educacionais dos alunos com deficiência. Vale ressaltar que esses direitos, de certo modo, já estão consolidados, pelo menos no discurso institucional.

A problemática voltada para a formação de professores nesse contexto é também discutida por Lustosa (2009), que reconhece a angústia de professores diante de dificuldades enfrentadas por não se sentirem preparados para o atendimento a alunos com deficiência. Segundo afirma, “a inclusão de alunos com deficiência é o eco do problema da má qualidade estrutural, organizacional e pedagógica das escolas, com destaque para a precária formação dos professores como fenômeno socioeducativo atual” (Lustosa, 2009, p. 106).

Esse fenômeno, enfim, precisa ser superado, partindo-se do reconhecimento e valorização dos professores como agentes essenciais à efetividade da inclusão educacional. Para tanto, faz-se necessário que a estes seja assegurada formação adequada para lidar com a complexidade do AEE, atendendo a todos os alunos, independentemente de suas condições; uma formação abrangente e constante, que integre conhecimentos teóricos, técnicos e práticos, promova visão crítica sobre o papel do professor na inclusão escolar e, principalmente, contemple as reais necessidades formativas.

5 ANÁLISE DE DIRETRIZES LEGAIS DA POLÍTICA NACIONAL E MUNICIPAL DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Apresentamos nesta seção os resultados da pesquisa documental, adotada como procedimento para coleta de dados no que se refere ao discurso institucional sobre política de AEE. Para tanto, conforme explicitado anteriormente, consideramos um recorte da legislação em âmbito nacional e municipal, selecionando documentos oficiais que institucionalizam a referida política no Brasil e em Fortaleza-Ce. Reiteramos que esse procedimento se apoia nos pressupostos teórico-metodológicos de Fachin (2006) e Bardin (2016).

À luz da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), portanto, em cumprimento à primeira etapa dessa metodologia, selecionamos os seguintes documentos: no âmbito nacional – Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009b); Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011); Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015); no âmbito municipal – Resolução nº 010/2013-CME (Fortaleza, 2013) e Lei nº 10.371/2015 – Plano Municipal de Educação 2015-2025 (Fortaleza, 2015).

Da segunda etapa – exploração do material/categorização – emergiram categorias temáticas do discurso da legislação que institucionaliza a política de educação especial no Brasil e em Fortaleza. Na etapa seguinte – tratamento dos resultados –, as referidas categorias foram analisadas criticamente, quando verificamos se há ambiguidade nos documentos, com ênfase em aspectos estruturais ou pedagógicos, e se o texto normativo contempla a realidade concreta (Bardin, 2016).

Nos tópicos a seguir, discorreremos quanto à interpretação e inferência dos documentos analisados, etapa que também constitui a análise de conteúdo (Bardin, 2016). Disponibilizamos, ainda, comparativo das categorias analisadas, contemplando-se a legislação das esferas nacional e municipal. As categorias são as seguintes:

- Direito à educação inclusiva;
- Organização e função do AEE;
- Articulação do AEE com o ensino regular;
- Formação docente e condições de trabalho;
- Gestão e financiamento da política.

Inicialmente, apresentamos a análise da legislação nacional, passando, na sequência, à análise da legislação municipal.

5.1 Análise documental: diretrizes legais da política de AEE no Brasil

Discorreremos neste tópico, conforme anunciado, sobre a análise dos documentos oficiais que normatizam a política de AEE no âmbito nacional, obedecendo à seguinte ordem: Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009b); Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011); Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

5.1.1 Resolução CNE/CEB nº 4/2009: diretrizes operacionais para o AEE na educação básica

Considerada um marco na regulamentação da oferta do AEE no Brasil, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece as diretrizes operacionais para a organização do AEE, explicitando em seu art. 3º que a educação especial deve ser contemplada “em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (Brasil, 2009b). A instituição desse normativo se deu no contexto de fortalecimento da política de educação inclusiva no país, especialmente no que se refere à PNEEPEI (Brasil, 2008).

A referida resolução parte de outros normativos que regulamentam a educação especial no Brasil, determinando que os sistemas de ensino atendam alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas de aula do ensino regular e no AEE, realizado prioritariamente na SRM da própria unidade escolar. Orienta, assim, quanto à compreensão do AEE como serviço complementar ou suplementar ao ensino comum, a ser ofertado no “turno inverso da escolarização” da matrícula do estudante no ensino regular.

O documento reforça o princípio da educação inclusiva como norteador das ações educacionais, reafirmando que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular e, adicionalmente, garantir o acesso ao AEE, sem exclusões ou segregações.

Deste ponto em diante, passamos a tratar das principais categorias temáticas identificadas na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009b), iniciando pelo *Direito à educação inclusiva*. Ao estabelecer diretrizes para o AEE, a Resolução supracitada reitera, em certa medida, o princípio constitucional do dever do Estado com a educação para todos, sendo esse atendimento um direito do estudante, que deve ser assegurado em todos os níveis e modalidades da educação básica, como parte integrante do processo inclusivo.

A Resolução retoma, assim, a premissa da inclusão como direito do estudante, destacando que a matrícula na escola regular é condição indispensável para a oferta do AEE. Quanto à matrícula e participação, a normativa determina a obrigatoriedade da matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial nas salas comuns do ensino regular, bem como no AEE, explicitando que esse atendimento não significa substituição da escolarização regular.

No que se refere à categoria seguinte, *Organização e função do AEE*, a oferta desse atendimento deve ser institucionalizada no projeto pedagógico da escola de ensino regular, conforme estabelece o art. 10 da Resolução. A referida organização do AEE deve contemplar serviços e recursos de acessibilidade, professores para esse atendimento e outros profissionais, como tradutores e intérpretes (Brasil, 2009b). Nesse sentido, compete aos sistemas de ensino a organização do AEE, nela incluída aspectos como formação de professores e acompanhamento do processo educacional dos estudantes atendidos.

As instituições parceiras que ofertam o AEE estão sujeitas ao que estabelece a legislação de cada sistema de ensino no país, conforme prevê a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009b), que em seu art. 11, parágrafo único, dispõe o seguinte:

Os centros de Atendimento Educacional Especializado devem cumprir as exigências legais estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino, quanto ao seu credenciamento, autorização de funcionamento e organização, em consonância com as orientações preconizadas nestas Diretrizes Operacionais (Brasil, 2009b).

Dentre as exigências legais, destaca-se o entendimento de que o AEE trata-se de um serviço especializado, conforme o art. 2º da Resolução, cuja função é “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” (Brasil, 2009b). A função do AEE é, portanto, pedagógica, e deve se pautar no compromisso com a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Outra categoria temática identificada foi *Articulação do AEE com o ensino regular*. A Resolução orienta, conforme vimos, que as atividades do AEE estejam articuladas com a proposta pedagógica da escola comum, promovendo-se a inclusão efetiva e a aprendizagem. Assim, estabelece, em seu art. 9º, a necessidade de articulação entre professores de AEE e professores do ensino regular, incluindo-se nessa articulação as famílias, agentes essenciais para o sucesso da educação especial. Essa articulação envolve o

planejamento conjunto entre professores do AEE e da sala comum, bem como a adequação de estratégias e materiais, dentre outros aspectos.

Além disso, a Resolução menciona a importância da “interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento” (Brasil, 2009b), uma forma de divisão de responsabilidades, já que o AEE, no contexto escolar, é de caráter pedagógico. A aprendizagem e a participação plena dos estudantes público-alvo do AEE, contudo, relacionam-se diretamente a aspectos sociais, clínicos e emocionais, o que requer ações intersetoriais. Não se pode negligenciar também o fato de que essa articulação com outros setores representa apoio às famílias dos estudantes, que muitas vezes enfrentam dificuldades de acesso a alguns serviços.

Na sequência, temos a categoria temática *Formação docente e condições de trabalho*, pontos recorrentes no estudo bibliográfico que realizamos, vale lembrar. A formação específica dos profissionais que atuam no AEE é apontada na Resolução como essencial para a efetividade do serviço. Segundo estabelece o documento normativo, em seu art. 12, para atuar no AEE, “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (Brasil, 2009b).

Observamos a formação do professor como tema relevante na Resolução – a quem compete inúmeras atribuições, elencadas no documento –, entretanto, não localizamos menção à responsabilidade institucional dos sistemas de ensino de garantir formação inicial e continuada para esses profissionais. Há destaque para a necessidade dessa formação dos professores, sem qualquer alusão às condições em que estarão imersos, na prática da docência, diante do desafio de fazer cumprir a legislação.

Por fim, a categoria temática *Gestão e financiamento da política*, igualmente importante para o propósito da análise da legislação em pauta. A Resolução não aborda explicitamente aspectos financeiros, porém, orienta os sistemas de ensino sobre a organização do AEE, estabelecendo em seu art. 8º, parágrafo único, que “o financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP” (Brasil, 2009b).

5.1.2 Decreto nº 7.611/2011: Regulamentação da Educação Especial e do AEE

Representando mais um avanço na consolidação da política nacional de educação especial, o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011) reforça a competência do Estado na promoção de uma educação equitativa, acessível e de qualidade para todos os estudantes,

sobretudo o público-alvo da educação especial. Trata-se de um normativo que dialoga com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009b), especialmente no que diz respeito a aspectos relacionados à organização e à oferta do AEE pelos sistemas de ensino. Nesse sentido, o Decreto contribui para a concepção de educação inclusiva, estabelecendo que os sistemas de ensino devem assegurar a matrícula de todos os estudantes da educação especial em classes comuns da escola regular, com a oferta complementar do AEE.

O referido normativo mantém o foco no público-alvo da educação especial – estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A concepção de deficiência é compreendida sob a ótica da necessidade de eliminação de barreiras e da promoção da autonomia, articulando-se com os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, dentre outros documentos.

Quanto às categorias temáticas, no que diz respeito ao *Direito à educação inclusiva* o documento reitera que a educação especial deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, fortalecendo o compromisso com a inclusão em classes comuns. A educação inclusiva é reafirmada, assim, como direito inalienável dos estudantes, aos quais devem ser assegurados direitos, dentre eles o de “não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência”. Segundo o documento, o direito à educação inclusiva é obrigação do Estado, pautado na diretriz de um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Brasil, 2011).

Ainda conforme o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), art. 2º, parágrafo 2º,

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011).

O Decreto reitera, portanto, o direito à educação em classes comuns do ensino regular, reforçando a obrigatoriedade da matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial nas escolas regulares. Isso reforça a vinculação direta do AEE ao projeto pedagógico da escola e a necessidade de sua realização no contraturno, para garantir a complementaridade sem prejudicar a participação do estudante nas atividades do currículo regular.

A vinculação citada, bem como a proposta do contraturno para o referido atendimento, também pode ser considerada no contexto da categoria temática *Organização e função do AEE*. Compreendemos que esses aspectos pontuados quando nos referirmos ao direito à educação inclusiva são formas de organização para que o AEE possa se dar de forma adequada. Percebemos, assim, que o documento segue o mesmo viés de concepção desse

atendimento como serviço institucional, complementar ou suplementar, cuja função é pedagógica, como vimos, voltada à promoção da aprendizagem e efetiva participação dos estudantes. O AEE, conforme prevê o art. 2º, parágrafo 1º, do Decreto, deve ser “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (Brasil, 2011), e ofertado em conformidade com o que orienta a política nacional.

A partir da análise desse normativo, observamos pelo menos dois aspectos da organização do AEE: o pedagógico e o institucional. O primeiro contempla elaboração de estratégias, uso de tecnologias assistivas, adequações e apoio individualizado, dentre outros. O segundo, integração do AEE à proposta pedagógica da escola, com articulação entre os serviços especializados e o ensino regular, o que se mostra alinhado ao que dispõe a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009b), analisada anteriormente.

Passando à categoria temática *Articulação do AEE com o ensino regular*, consideramos oportuno ressaltar que não identificamos menção explícita a essa articulação. Embora o Decreto estabeleça a oferta do AEE preferencialmente na rede regular, bem como o diálogo entre esse atendimento e a proposta pedagógica da escola, concebemos essa articulação como um pressuposto. O documento cita ainda articulação “com as demais políticas públicas” (Brasil, 2011), mencionando também o papel da família, contudo, sem expressar explicitamente o diálogo direto entre a articulação do AEE com o ensino regular.

Formação docente e condições de trabalho, por sua vez, categoria temática que se fundamenta no papel central que o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011) atribui, de certo modo, à formação de professores, tanto para a docência em classes comuns quanto para o exercício do AEE. Para tanto, aponta como responsabilidade da União garantir apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para ampliação do AEE, estabelecendo, dentre outros aspectos, investimento na qualificação dos profissionais envolvidos nesse atendimento.

Nessa perspectiva, embora de forma implícita, o Decreto concebe que o papel do professor enquanto agente participe do processo educacional dos estudantes com deficiência deve ser considerado, conforme prevê a política nacional que trata de educação inclusiva e AEE. Assim, ao estabelecer o que compete à União, o normativo contempla tanto a formação específica quanto a formação continuada de professores, bem como dos demais profissionais da escola, conforme disposto no art. 5º, parágrafo segundo, incisos III e IV:

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; IV - formação de gestores,

educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (Brasil, 2011).

Resta evidenciado no discurso institucional, conforme esses incisos, o compromisso do poder público com a capacitação dos profissionais, de modo a garantir práticas pedagógicas inclusivas. Ao mencionar explicitamente a educação bilíngue para estudantes surdos e o ensino do Braille, o Decreto reforça a importância da especialização docente para lidar com necessidades educacionais específicas, assegurando a acessibilidade pedagógica.

Sobre as condições de trabalho, não identificamos no Decreto qualquer alusão explícita. O reconhecimento da necessidade de formação específica e continuada de professores e agentes envolvidos no processo educacional, contudo, implica a implementação de políticas estruturantes para tanto. Dentre estas, políticas que garantam tempo, recursos e apoio institucional para atuação desses profissionais com o mínimo de condições para promoção da efetividade do propósito inclusivo.

Para a categoria *Gestão e financiamento da política*, consideramos o fato de o Decreto, ao dispor sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, apresentar elementos centrais de gestão e financiamento da política pública voltada ao AEE. Dentre os pontos principais relacionados a essa categoria temática o documento estabelece que a gestão dessa política deve se fundamentar em diretrizes de inclusão plena, articulação intersetorial e corresponsabilidade entre entes federados e instituições parceiras.

O documento estabelece, assim, diretrizes para a organização intergovernamental da política pública, definindo responsabilidades e condições para repasse de recursos, reforçando em seu art. 2º, parágrafo segundo, o caráter intersetorial e participativo da gestão. Essa afirmativa ampara-se no que dispõe o Decreto sobre a necessidade de integração entre proposta pedagógica da escola e AEE, bem como participação da família (Brasil, 2011).

No que concerne ao financiamento da política de educação especial, o normativo destaca o papel da União na prestação de apoio técnico e financeiro aos demais entes federativos e instituições sem fins lucrativos. Em seu art. 5º, o Decreto define explicitamente que “A união prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (Brasil, 2011) no propósito de se ampliar a oferta do AEE, mediante o financiamento de ações nesse contexto.

Compete ao MEC, conforme prevê o art. 6º do referido Decreto (Brasil, 2011) estabelecer “os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado”. O papel desse Ministério no que diz respeito ao financiamento da política nacional em pauta é reforçado no art. 9º do Decreto, que assim dispõe: “as despesas decorrentes da execução das disposições constantes deste Decreto correrão por conta das dotações próprias consignadas ao Ministério da Educação”.

5.1.3 Lei nº 13.146/2015: Estatuto da Pessoa com Deficiência e o Direito à Educação Inclusiva

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Lei nº 13.146/2015 –, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), tem caráter abrangente e intersetorial e consolida os direitos das pessoas com deficiência. Para tanto, incorpora os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU ao ordenamento jurídico brasileiro. Nesse sentido, a análise para identificação de categorias temáticas nesta pesquisa considerou especificamente o “Capítulo IV - Do direito à educação” da lei supracitada.

Compreendida no campo educacional como um marco que reforça o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, sem qualquer forma de discriminação ou segregação, essa legislação estabelece obrigações para os sistemas de ensino, instituições educacionais e gestores públicos. A Lei 13.146/2015 (Brasil, 2015) adota uma concepção sociocultural e relacional da deficiência, sendo a educação inclusiva considerada direito incondicional da pessoa com deficiência, premissa que embasa a categoria *Direito à educação inclusiva*. Conforme disposto na lei, em seu art. 27,

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).

A obrigação do poder público de assegurar às pessoas com deficiência o direito à educação pode ser confirmada no art. 28, inciso I, sendo sua a incumbência de garantir “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015).

No tocante à categoria temática *Organização e função do AEE*, ao tratar do direito à educação, em seu art. 28, a LBI determina que o AEE, bem como outros serviços nesse contexto, deve ser institucionalizado no projeto pedagógico. Isso implica reconhecer esse atendimento como parte integrante do processo educacional, cuja organização demanda que este se dê de forma articulada ao currículo escolar, promovendo-se assim o acesso à educação em condições de igualdade aos estudantes com deficiência.

Ainda no art. 28 da lei em pauta, destacam-se algumas diretrizes que orientam a organização do AEE, como 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”, prevista no inciso II. Nesse artigo, outras diretrizes são elencadas, uma delas, no inciso IV, tratando da oferta de educação bilíngue – Libras, primeira língua; língua portuguesa, na modalidade escrita, segunda língua. Também é orientado no inciso IX que o poder público adote medidas de apoio para o desenvolvimento de “aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência” (Brasil, 2015).

Por fim, no art. 28 são estabelecidos mecanismos para o planejamento do AEE, elaboração de planos individuais e disponibilização de recursos de tecnologias assistivas. O documento fortalece, nesse sentido, o entendimento de que a função do AEE transcende a garantia de acesso à escola, ou seja, viabilizar a permanência e a aprendizagem de forma equitativa constitui-se igualmente função desse atendimento.

Quanto à categoria temática *Articulação do AEE com o ensino regular*, a LBI (Brasil, 2015) reafirma, de certo modo, a indissociabilidade entre ensino comum e AEE, embora não haja expressão explícita sobre isso no documento. Consideramos para essa categoria, portanto, trechos da legislação que entendemos pertinentes, uma vez que se configuram coerentes com a proposta da referida articulação. Vimos, por exemplo, no inciso III do art. 28, que estabelece a institucionalização do AEE na proposta pedagógica da escola, a inclusão de “demais serviços e adaptações razoáveis”, o que implica necessariamente trabalho colaborativo entre profissionais do AEE e docentes do ensino regular.

Além disso, ao estabelecer como responsabilidade do poder público a garantia de um “sistema educacional inclusivo”, em seu art. 28, inciso I, já citado nesta seção, a LBI se mostra pautada na articulação entre ensino regular e AEE. Ainda nesse artigo, inciso V, a lei propõe “a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a

permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino” (Brasil, 2015). A partir desse inciso, sobretudo pela menção a “instituições de ensino”, a LBI revela compromisso com a educação inclusiva, prática cotidiana e não como exceção.

Por último, considerando-se que esse modelo requer a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, conforme disposto no art. 28, inciso X, a ideia de corresponsabilidade entre todos os segmentos da escola é reforçada. O apoio personalizado, portanto, e a adoção de estratégias inclusivas para assegurar a participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, indica encaminhamentos que só se dariam em um contexto de articulação entre professores do ensino comum e professores do ensino regular.

Passamos agora à categoria temática *Formação docente e condições de trabalho*. A formação docente aparece como eixo estruturante na efetivação da política educacional inclusiva no âmbito nacional, conforme vimos. No entanto, esse dispositivo legal não trata especificamente de condições de trabalho dos professores, o que pode representar um ponto de fragilidade na efetivação da política. Inferimos que a ausência de diretrizes explícitas sobre carga horária, vínculo institucional e estrutura de apoio técnico possa comprometer a implementação do que se propõe em termos de formação.

Nessa perspectiva, a LBI estabelece em seu art. 28, inciso X, a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2015). A competência de assegurar a referida adoção é do poder público, a quem compete, igualmente, “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio” (Brasil, 2015).

A formação para práticas inclusivas, corroborando o entendimento da necessidade de articulação entre AEE e ensino regular, representa diretriz que busca garantir que todos os profissionais se sintam aptos a lidar com a heterogeneidade das salas de aula, contribuindo para a construção de ambientes educativos mais equitativos.

Sobre a categoria temática *Gestão e financiamento da política*, a lei não apresenta detalhamento financeiro, havendo apenas menção à responsabilidade do poder público no acompanhamento e avaliação da política educacional inclusiva, em seu art. 28 (Brasil, 2015). Resta implícito que a oferta do AEE demanda não apenas ações técnicas, mas também investimento. Além disso, a obrigatoriedade de oferta de profissionais, de acessibilidade física e pedagógica, de materiais e recursos de tecnologia assistiva pressupõe a necessidade de

planejamento orçamentário contínuo e articulado entre as esferas federal, estadual e municipal.

Para as inferências quanto a essa categoria temática, nos baseamos ainda no que dispõe a lei, em seu art. 28, inciso XVIII, parágrafo primeiro, ao estabelecer que o cumprimento das determinações ali elencadas, referentes à educação especial, proíbe “cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas [...]”. Estariam implicadas nesse contexto, parcerias e convênios, por exemplo, e o repasse de recursos, o qual requer regulamentação e políticas específicas em cada esfera (federal, estadual ou municipal).

5.1.4 Síntese e considerações sobre a legislação nacional do AEE

A análise dos normativos nacionais – Resolução CNE/CEB nº 4/2009, Decreto nº 7.611/2011 e Lei nº 13.146/2015 – revelou um percurso de amadurecimento e consolidação da política de educação inclusiva no Brasil, com implicações diretas sobre a oferta do AEE. De modo geral, os três documentos convergem em relação aos seguintes princípios centrais:

- ✓ Educação inclusiva como direito inalienável, a ser garantido prioritariamente em classes comuns da rede regular;
- ✓ Complementaridade e suplementaridade do AEE, entendido como apoio ao ensino comum e não como substituto;
- ✓ Oferta obrigatória e articulada do AEE, assegurando matrícula concomitante dos estudantes no ensino regular e no serviço especializado;
- ✓ Formação docente como eixo estruturante, indispensável à implementação eficaz da política de inclusão;
- ✓ Acessibilidade como princípio e prática, abrangendo desde barreiras arquitetônicas até barreiras pedagógicas e atitudinais;
- ✓ Responsabilidade do Estado, por meio dos sistemas de ensino, na garantia da inclusão e da equidade educacional.

Observamos continuidade conceitual nos documentos, sobretudo no que se concebe como educação especial na perspectiva inclusiva, centrada na superação de práticas excludentes, promoção da equidade e garantia de recursos de apoio à aprendizagem. A proposta da matrícula simultânea no ensino comum e no AEE resta evidenciada, fortalecendo a visão de que o aluno público-alvo da educação especial deve estar incluído no espaço escolar regular, com os apoios necessários.

No quadro a seguir, sintetizamos os dados levantados na análise dos documentos legais que tratam da educação especial na perspectiva inclusiva no contexto nacional.

Quadro 10 – Síntese da legislação nacional sobre educação especial na perspectiva inclusiva analisada nesta pesquisa

CATEGORIA TEMÁTICA	RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4/2009	DECRETO Nº 7.611/2011	LEI Nº 13.146/2015 (LBI)
Direito à educação inclusiva	Assegura a matrícula de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, com AEE de caráter complementar e suplementar.	Assegura o acesso à educação e ao AEE de forma articulada com o ensino regular, destacando a responsabilidade dos sistemas de ensino.	Estabelece a educação como direito da pessoa com deficiência, em todos os níveis e modalidades, em um sistema educacional inclusivo, sendo vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência.
Organização e função do AEE	Define o AEE como serviço da educação especial, realizado preferencialmente na sala de recursos multifuncionais no turno inverso ao da escolarização.	Concebe a oferta do AEE como um serviço. institucional, complementar ou suplementar, cuja função é pedagógica, voltada à promoção da aprendizagem e efetiva participação dos estudantes.	Reconhece o AEE parte integrante do ensino regular, apoio à inclusão escolar, no desenvolvimento da autonomia e a participação da pessoa com deficiência. Sua organização demanda que o AEE se dê de forma articulada ao currículo.
Articulação do AEE com o ensino regular	Reforça o caráter complementar e/ou suplementar do AEE, sem substituição da escolarização.	Determina a articulação entre ensino regular e AEE, com ênfase na formação de professores e adaptação curricular.	Prevê a oferta de recursos de acessibilidade e estratégias inclusivas no ensino regular, em articulação com serviços de apoio como o AEE.
Formação docente e condições de trabalho	Ressalta a necessidade de formação inicial e continuada dos professores para o AEE.	Prevê programas de formação para professores e demais profissionais da educação para atuação no AEE e no ensino inclusivo.	Estabelece a formação adequada dos profissionais da educação para o atendimento às especificidades da pessoa com deficiência como responsabilidade do poder público.
Gestão e financiamento da política	Orienta os sistemas de ensino sobre a implementação do AEE, a quem compete sua gestão. Estabelece como condição para o financiamento do AEE a matrícula dos alunos público-alvo nesse atendimento e no ensino regular.	Define responsabilidades da União, Estados e Municípios na oferta do AEE, bem como condições para repasse de recursos e mecanismos de financiamento específicos. Reforça o caráter intersetorial e participativo da gestão.	Estabelece, sem qualquer detalhamento, que a oferta de educação inclusiva é de responsabilidade do poder público, com financiamento adequado às políticas inclusivas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em Brasil (2009b; 2011; 2015).

Concluindo este tópico, a análise da legislação nacional nos possibilitou a identificação de categorias temáticas aplicáveis ao exame da legislação municipal, orientando-nos em sua leitura e respectiva análise, a fim de verificarmos em que medida esta dialoga com as diretrizes nacionais.

5.2 Análise documental: diretrizes legais da política de AEE no município de Fortaleza

Apresentamos neste tópico a análise dos documentos normativos da política de AEE no âmbito do município de Fortaleza, considerando-se para esta pesquisa a Resolução nº 010/2013-CME (Fortaleza, 2013) e a Lei nº 10.371/2015 – Plano Municipal de Educação 2015-2025 (Fortaleza, 2015).

5.2.1 Resolução nº 010/2013-CME: Diretrizes para a educação inclusiva no sistema municipal de Fortaleza

A Resolução nº 010/2013 do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza (CME) (Fortaleza, 2013) constitui um marco normativo local ao estabelecer as diretrizes para a educação inclusiva no âmbito do sistema municipal de ensino. O documento está alinhado aos princípios das diretrizes nacionais e internacionais, buscando regulamentar, em nível municipal, as ações voltadas ao atendimento educacional de estudantes público-alvo da educação especial.

Trata-se de uma resolução que expressa a intenção da SME de Fortaleza em operacionalizar o direito à educação inclusiva com base em princípios da equidade, acessibilidade e valorização da diversidade humana, reafirmando o compromisso com os marcos legais federais. A educação inclusiva é reconhecida como direito de todos os estudantes, devendo ocorrer preferencialmente no ensino comum, com o suporte de políticas intersetoriais, recursos pedagógicos e formação docente adequados, conforme prevê a legislação da política nacional que a antecedeu.

Observamos, na Resolução nº 010/2013-CME, atenção específica à oferta do AEE, definido como atendimento que deve ser planejado a partir de avaliação individualizada, considerando-se as especificidades de cada estudante. A exigência de que os estudantes com deficiência sejam matriculados simultaneamente no ensino comum e no AEE é reafirmada no documento, alinhando-se ao que prevê a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009b) e o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011).

Quanto às categorias temáticas analisadas, seguimos a mesma sequência da legislação nacional, iniciando pela temática *Direito à educação inclusiva*. A Resolução nº 010/2013-CME (Fortaleza, 2013) concebe esse direito como princípio orientador da política educacional do município, em consonância com normativos nacionais e internacionais que tratam da inclusão escolar. Conforme seu art. 1º, a educação especial, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, integra a educação regular (Fortaleza, 2013).

Assim, dispõe sobre a obrigatoriedade da matrícula de estudantes público-alvo dessa modalidade nas escolas comuns do ensino regular, reforçando o princípio do direito incondicional à educação e a responsabilidade do sistema de ensino em promover as condições necessárias à permanência e ao desenvolvimento desses educandos. A resolução estabelece, em seu art. 9º, que o AEE, “direito público e subjetivo”, é um serviço da educação especial cuja oferta é obrigatória, o que requer um sistema educacional inclusivo que respeite a diversidade e assegure condições equitativas de aprendizagem.

No que se refere à *Organização e função do AEE*, a Resolução apresenta diretrizes alinhadas à política nacional, reforçando o caráter complementar e/ou suplementar do serviço em relação ao ensino comum. Conforme o art. 11, da referida resolução, é função do AEE “complementar ou suplementar a formação dos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação [...]” (Fortaleza, 2013). Em sua organização deve ser considerada a disponibilização de serviços e recursos de acessibilidade, dentre outros aspectos, para a eliminação de barreiras. Segundo o documento, em seu art. 11, o AEE deve ser realizado prioritariamente em SRM, no turno inverso ao da matrícula no ensino regular (Fortaleza, 2013).

Cabe ressaltar que o AEE pode ser ofertado em instituições parceiras, por meio de convênios com a SME. Outras parcerias incluem áreas intersetoriais, dentre estas o sistema de saúde e de assistência social para serviços na área clínica. O documento também faz referência à necessidade de institucionalização do AEE na proposta pedagógica das escolas de ensino regular, serviço que em sua organização deve incluir SRM, matrícula simultânea no ensino regular e no AEE, rede de apoio, além de outros pontos.

Passando à categoria temática *Articulação do AEE com o ensino regular*, a Resolução nº 010/2013-CME (Fortaleza, 2013) enfatiza que o ensino regular não substitui a escolarização, o que requer ações que envolvam todos os profissionais da educação, além da família. A proposta é que todos atuem de forma articulada, com o objetivo de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes da educação especial no contexto do ensino comum. Nesse sentido, o texto normativo orienta que o AEE deve ocorrer de forma

complementar ou suplementar à escolarização, conforme dito antes, e sua oferta não pode ser dissociada das práticas pedagógicas do ensino regular.

Nessa perspectiva, conforme estabelece a referida resolução, em seu art. 25, inciso IX, constitui-se uma das atribuições dos professores de AEE

estabelecer articulação com os professores da sala de aula regular, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos estudantes nas atividades escolares bem como acompanhar a vida escolar do estudante na sua turma e trocar informações sobre a sua evolução (Fortaleza, 2013).

Essa concepção de articulação envolve também o planejamento colaborativo, a construção de adaptações curriculares e a utilização de recursos de acessibilidade, evidenciando ainda compreensão da inclusão como responsabilidade coletiva da escola. Desse modo, compreendemos evidenciado na Resolução nº 010/2013-CME (Fortaleza, 2013) o fomento ao diálogo entre AEE e ensino comum, para troca de informações sobre o processo de aprendizagem dos estudantes. Por fim, vale mencionar, a resolução estabelece que a formação continuada voltada para a educação especial deve contemplar não só os professores de AEE, mas também os professores de sala de aula comum e técnicos da educação.

Na categoria temática *Formação docente e condições de trabalho*, identificamos o reconhecimento da formação docente como um dos pilares para a consolidação de uma proposta educacional inclusiva e para a efetivação do AEE. O documento dispõe da exigência de que o professor de AEE possua formação específica, conforme preconizado pela política nacional. A qualificação é compreendida como condição fundamental para práticas pedagógicas adequadas às necessidades educacionais dos estudantes público-alvo da educação especial.

A formação docente é assegurada na resolução, conforme o art. 24, que trata da habilitação e conhecimentos mínimos do professor de AEE – curso de especialização ou de aperfeiçoamento na área. Em seu parágrafo primeiro, esse artigo dispõe o seguinte:

Aos profissionais que atuam na sala multifuncional para o atendimento educacional especializado devem ser garantidas formações continuadas que assegurem conhecimentos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (Fortaleza, 2013).

O documento normativo orienta que os sistemas de ensino devem garantir ações de formação específica e continuada para os professores que atuam no AEE, conforme vimos. Além disso, estabelece em seu art. 27 que essa formação deve ser assegurada também aos demais agentes do processo educativo, orientação mencionada na categoria temática anterior. Na sequência, no art. 28, dispõe que a formação continuada dos educadores é de competência da SME, que deve articular convênios e parcerias para garantir a efetividade do processo inclusivo na rede municipal de ensino (Fortaleza, 2013).

As condições de trabalho no contexto do AEE, conforme a resolução, art. 16, incluem a composição desse atendimento na SRM, limitando número de alunos por grupo, “a) 04 (quatro) alunos, em se tratando de deficiência visual, auditiva, intelectual e altas habilidades; b) 02 (dois) alunos, em se tratando de deficiência múltipla e TGD; c) atendimento individualizado quando necessário” (Fortaleza, 2013). Outro trecho que consideramos nessa categoria, refere-se ao art. 17 da Resolução nº 010/2013-CME (Fortaleza, 2013), que menciona aspectos como estrutura física e equipamentos para o AEE, determinando que a SRM deve atender às normas do MEC.

Concluindo as categorias temáticas da Resolução nº 010/2013-CME (2013) e a respectiva análise, passamos agora à categoria *Gestão e financiamento da política*. A gestão do AEE constitui-se responsabilidade compartilhada entre os sistemas de ensino, unidades escolares e demais setores envolvidos na inclusão educacional. Ao estabelecer diretrizes para organização e funcionamento das SRM, a resolução contempla o acompanhamento pedagógico e administrativo do serviço de AEE, evidenciando a centralidade da gestão escolar nesse processo.

No que se refere ao financiamento da política de educação especial, conforme o art. 8º, este “deve integrar os custos gerais com o desenvolvimento do ensino, sendo disponibilizado em qualquer nível, etapa ou modalidade de ensino, no âmbito da educação pública ou privada” (Fortaleza, 2013). Os recursos para os referidos custos são do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), conforme o art. 15, que assim dispõe:

Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, que implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública quanto no atendimento educacional especializado (Fortaleza, 2013).

Além disso, o documento ressalta a importância da atuação intersetorial entre educação, saúde e assistência social, de modo a garantir uma gestão mais integrada. Essa

perspectiva reforça a compreensão de que a efetividade da política de AEE exige, para além da gestão escolar, uma gestão pública articulada e comprometida com a oferta de serviços de apoio à escolarização.

5.2.2 Lei nº 10.371/2015 – Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015-2025)

Aprovado por meio da Lei nº 10.371/2015 (Fortaleza, 2015), o Plano Municipal de Educação de Fortaleza (PME) (2015-2025) segue as orientações do Plano Nacional de Educação (PNE), articulando metas e estratégias com o objetivo de garantir o direito à educação de qualidade para todos os fortalezenses, com ênfase na inclusão, equidade e superação das desigualdades educacionais. Fundamentado na legislação nacional, o PME mantém a concepção de complementaridade do AEE, a preferência pela inclusão em classes comuns e a necessidade de apoio específico, reafirmando princípios e diretrizes dos marcos normativos nacionais.

Ressaltamos que o PME trata da educação de Fortaleza em todas as suas etapas e modalidades, e que o nosso foco nesta pesquisa refere-se ao eixo específico da educação especial. Outra observação que consideramos pertinente, diz respeito ao fato de o PME se tratar de um plano decenal, carecendo, portanto, de indicadores de acompanhamento para avaliação de sua efetividade. Esse fato pode ser compreendido como motivação para futuras pesquisas nesse sentido. Por ora, nos reservamos à avaliação da política de AEE no município, da qual faz parte o referido plano. Assim, passamos à análise das categorias temáticas.

Na primeira categoria temática, *Direito à educação inclusiva*, constitui-se fragmento central o disposto nas diretrizes da educação especial, um dos seus eixos temáticos do PME, tópico 3.2: “os princípios e fundamentos da Educação Inclusiva estão sendo perseguidos pela Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, baseados acima de tudo no direito à escolarização dos estudantes da Educação Especial na sala comum” (Fortaleza, 2015, p. 19). O PME reafirma, portanto, o direito à educação como princípio fundamental, incorporando a perspectiva da inclusão educacional alinhada às diretrizes nacionais.

Nesse sentido, a meta referente à educação especial prevista no PME é a seguinte:

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 (Fortaleza, 2015, p. 19).

As estratégias associadas a essa meta apontam algumas ações, dentre elas a ampliação do número de SRM e profissionais especializados para a garantia do AEE na rede pública de ensino. Portanto, o normativo consolida a educação inclusiva como diretriz normativa e política, reconhecendo o direito à educação de qualidade ao público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva.

Na categoria *Organização e função do AEE*, o plano estabelece a oferta do AEE no ensino regular, com a garantia desse atendimento em salas de recursos multifuncionais ou em outros espaços adequados, como em instituições parceiras ou conveniadas. Reafirma-se, desse modo, o entendimento de que o AEE não substitui o ensino comum, mas o complementa e o suplementa, respeitando as especificidades do seu público-alvo.

Embora o documento não apresente detalhamentos operacionais sobre o funcionamento específico do AEE (como carga horária, critérios para o atendimento ou metodologias adotadas), um dos objetivos do eixo educação especial é “promover acessibilidade atitudinais, metodológicas e de recursos pedagógicos nas instituições de ensino” (Fortaleza, 2015, p. 19). Outro ponto a ser considerado, constante do PME, refere-se à criação da Célula de Educação Especial na SME, composta por técnicos em educação, professores do AEE, auxiliares de serviços educacionais e estagiários do curso de Pedagogia (Fortaleza, 2015, p. 19).

Consideramos válido acrescentar que nas estratégias elencadas para alcance da meta para o eixo educação especial do PME, antes referida, constam ainda a criação do cargo de profissional de apoio às atividades do AEE, a implantação de escola bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) e a articulação com outras áreas, como saúde e assistência social, sinalizando uma compreensão do AEE como parte de uma rede de apoio intersetorial à inclusão escolar (Fortaleza, 2015). Essa organização reflete concepções mais amplas de inclusão para além do espaço escolar, considerando-se os múltiplos fatores que influenciam o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação inclusiva, mais especificamente do AEE.

Por fim, o PME apresenta o AEE como componente essencial da política de educação inclusiva, voltada à inclusão dos alunos com deficiência. Assim, reafirma a função complementar e suplementar do AEE, a ser articulado ao ensino regular. Em resumo, o plano reconhece esse serviço como uma política pública articuladora do processo inclusivo, em uma perspectiva normativa e orientadora, embora não haja detalhamento técnico-operacional sobre sua organização, funcionamento e monitoramento.

No que se refere à categoria temática *Articulação do AEE com o ensino regular*, o discurso institucional constante do PME adota essa articulação como um dos princípios centrais das diretrizes inclusivas, alinhado ao PNE e a outros documentos legais que regulamentam a política de educação especial no Brasil. Ao estabelecer a meta do município para o eixo educação especial, conforme vimos, tratando da universalização do AEE, o plano indica “na rede regular de ensino” (Fortaleza, 2015). Como uma de suas diretrizes, temos o “desenvolvimento da Política de Inclusão, universalizando o acesso e a permanência dos estudantes da Educação Especial no ensino regular”. Na sequência, como um de seus objetivos, o plano dispõe: “assegurar o acesso e a permanência com sucesso dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação na escola regular” (Fortaleza, 2015, p. 19).

Mesmo não sendo uniformes as nomenclaturas no documento – na meta, *rede regular de ensino*; nas diretrizes, *ensino regular*; nos objetivos, *escola regular* – o sentido alcançado é o mesmo. Assim, essa recorrência pressupõe articulação constante entre AEE e ensino regular. Ainda que o documento não pontue mecanismos ou estratégias pedagógicas dessa articulação, implicitamente evoca a importância do trabalho colaborativo entre professores da sala regular e do AEE, quando defende o desenvolvimento de “práticas inclusivas nas escolas por meio de uma pedagogia de valorização e atenção às diferenças” (Fortaleza, 2015, p. 19), que deve ser dar por meio da formação continuada desses profissionais.

É possível inferir, diante do exposto, que o PME de Fortaleza adota uma visão integradora, sob a perspectiva de que a oferta do AEE deve ser articulada às práticas pedagógicas do ensino regular, favorecendo não só a aprendizagem, mas a participação plena dos estudantes. No entanto, por não termos localizado orientações mais específicas e operacionais sobre como seria essa articulação na prática, observamos uma lacuna importante, uma vez que essas orientações poderiam contribuir para uma implementação mais eficaz do atendimento.

Em relação à categoria temática *Formação docente e condições de trabalho* o discurso institucional constante do PME revela a compreensão de que os professores são agentes essenciais para a efetivação da política de AEE. Ao discorrer sobre desafios para ampliação da modalidade educação especial, o documento destaca “a necessidade de maiores investimentos na formação continuada dos professores, proporcionando reflexões sobre o desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas [...]” (Fortaleza, 2015, p. 19).

A referida compreensão dos professores como fundamentais nesse contexto é reforçada nos objetivos constantes do PME para essa modalidade:

Garantir a formação continuada aos profissionais da Educação do município de Fortaleza (Professores de sala comum e SRM, Coordenadores Pedagógicos, Gestores Escolares, Estagiários e Auxiliares Educacionais, dentre outros) com vistas à melhoria do processo de inclusão escolar no município de Fortaleza (Fortaleza, 2015, p. 19).

Inferimos que o PME, ao prever a oferta de formação continuada para todos os profissionais da escola, reconhece a importância de uma abordagem coletiva para a construção de uma cultura inclusiva na escola. Essa perspectiva atribui, em certa medida, a responsabilidade institucional pela inclusão, fortalecendo o compromisso com a educação especial. Ademais, o plano inclui nessa oferta os professores de Educação Física, uma forma de promover a inclusão dos alunos com deficiência nas atividades esportivas.

Nas estratégias elencadas para alcance da meta estabelecida para o eixo educação especial, a formação continuada de professores é mencionada em mais de um momento. Uma dessas estratégias é “incentivar e articular junto às Instituições de Ensino Superior público e privado a criação ou a ampliação de cursos de formação em nível de pós-graduação em Educação Especial para os profissionais da educação de Fortaleza” (Fortaleza, 2015, p. 20).

Outra estratégia que consideramos nessa categoria temática é a seguinte: “Estabelecer projetos de parcerias com as Instituições de Ensino Superior e de referência na área da Educação Especial/Inclusiva para o desenvolvimento de estudos e pesquisas nas áreas das deficiências. Partindo da concepção da pesquisa como instrumento formativo, acreditamos que essa estratégia é válida, sobretudo porque sugere cursos em nível de especialização e pós-graduação, o que pode contribuir para a atuação profissional de forma mais segura e eficaz.

Quanto às condições de trabalho, embora as menções específicas sejam limitadas, há, por exemplo, referência à necessidade de infraestrutura adequada nas SRM, o que, indiretamente, entendemos relacionado às condições de trabalho desses profissionais. Não identificamos, contudo, informações quanto à carga horária, tempo para planejamento conjunto entre professores do AEE e da sala comum, dentre outros aspectos. A ausência de diretrizes específicas sobre as condições de trabalho dos professores que atuam no AEE pode ser entendida, em caráter de inferência, como desafio a ser enfrentado, resultando, inclusive, em sobrecarga de trabalho e ações sem qualquer alinhamento entre professores de AEE e ensino regular.

Na análise da última categoria temática, *Gestão e financiamento da política*, no que diz respeito ao financiamento, o PME destaca a necessidade de ampliação do AEE, o que demanda recursos específicos para a educação especial, sobretudo para a implementação e manutenção de SRM, investimento em equipamentos, recursos didáticos e humanos, para citar alguns. No entanto, não localizamos no texto metas quantitativas de investimento nem percentual mínimo a ser destinado à educação especial, por exemplo. Também não localizamos no eixo educação especial menção à fonte de recursos ou responsável direto pelo financiamento da política de AEE no município de Fortaleza. Há apenas menção a recursos em uma das estratégias, que assim diz: “garantir que os recursos financeiros destinados à Educação Especial assegurem a manutenção e a ampliação dos programas e serviços destinados aos estudantes-público dessa modalidade” (Fortaleza, 2015, p. 20).

Em busca realizada no documento, ultrapassando o recorte do referido eixo do PME para esta pesquisa, localizamos um tópico que trata especificamente do financiamento da educação. Nesse tópico, consta que o referido financiamento se dá por meio de recursos do FUNDEB, e “complementação da União, que tem como objetivo assegurar um valor mínimo ao custo aluno/ano nacional aos entes estaduais e municipais que contam com menos recursos” (Fortaleza, 2015, p. 43).

Nesse sentido, concluímos que o PME de Fortaleza contempla diretrizes relevantes para a gestão da política em pauta, reconhecendo a importância do financiamento adequado, o qual, como vimos, considera para os alunos com deficiência duas matrículas, uma no ensino regular e outra no AEE. A crítica, nesse caso, diz respeito à ausência de metas orçamentárias claras e de dispositivos que assegurem a execução financeira do AEE, o que pode comprometer a efetividade da política inclusiva.

5.2.3 Síntese e considerações sobre a legislação municipal do AEE

A análise da Resolução nº 010/2013-CME (Fortaleza, 2013) e da Lei nº 10.371/2015 (PME 2015-2025) (Fortaleza, 2015) reflete esforço da gestão do município de Fortaleza em alinhar a legislação local às normativas nacionais que regulamentam a educação inclusiva, especificamente o AEE. Embora apresentem enfoques distintos, os documentos municipais dialogam diretamente com os princípios nacionais estabelecidos na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009b), no Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011) e na Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015).

Em síntese, a Resolução nº 010/2013-CME (Fortaleza, 2013) dispõe de forma mais técnica e normativa os procedimentos e responsabilidades relacionadas à oferta do AEE, inclusive abordando a necessidade de planos de atendimento individualizado e a atuação de equipes multidisciplinares. O PME (Fortaleza, 2015), por sua vez, apresenta-se em outra abordagem, com foco em metas e estratégias que exigem interpretação e operacionalização pelas políticas e programas da SME. Assim, requer articulação contínua entre planejamento e regulamentação, além de acompanhamento à sua execução plena.

Os documentos analisados no âmbito municipal, conforme vimos, demonstram compromisso político e normativo do município de Fortaleza com a educação inclusiva e a garantia do AEE, conforme estabelece a política nacional. O avanço no detalhamento técnico, conforme apresentado, aponta para a necessidade de integração entre norma e planejamento, garantindo coerência entre os diferentes níveis da política educacional.

A seguir, quadro comparativo no qual sintetizamos os dados gerados a partir da análise dos referidos documentos legais que regulamentam a educação especial na perspectiva inclusiva no município de Fortaleza-Ce.

Quadro 11 – Síntese da legislação municipal sobre educação especial na perspectiva inclusiva analisada nesta pesquisa

(continua)

CATEGORIA TEMÁTICA	RESOLUÇÃO Nº 10/2013-CME	LEI Nº 10.371/2015-PME
Direito à educação inclusiva	Reafirma o direito à educação inclusiva e ao AEE; a educação especial integra a educação regular; estabelece a obrigatoriedade da matrícula nas escolas comuns com garantia de permanência e desenvolvimento.	Destaca como princípio o direito à escolarização na sala comum; afirma a busca pela consolidação da educação inclusiva; alinha-se às diretrizes do PNE para garantir equidade.
Organização e função do AEE	Concebe o AEE como complementar e/ou suplementar ao ensino comum, a ser realizado prioritariamente em SRM, no contraturno; indica possibilidade de parcerias (inclusive com áreas intersetoriais); O AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola; matrícula obrigatória e simultânea no ensino comum e no AEE; previsão de rede de apoio e serviços de acessibilidade.	Reconhece a função do AEE como suporte ao processo de inclusão, não substitutivo da escolarização regular, mas complementar e/ou suplementar; vincula o AEE à meta de superação das barreiras para a aprendizagem; em sua organização, prevê a criação do cargo de profissional de apoio e implantação de escola bilíngue.

Quadro 11 – Síntese da legislação municipal sobre educação especial na perspectiva inclusiva analisada nesta pesquisa

(conclusão)

CATEGORIA TEMÁTICA	RESOLUÇÃO Nº 10/2013-CME	LEI Nº 10.371/2015-PME
Articulação do AEE com o ensino regular	Enfatiza a corresponsabilidade dos professores do AEE e da sala comum; define como atribuição do professor de AEE o trabalho articulado com os professores do ensino comum; planejamento colaborativo, compartilhamento de informações, construção de adaptações e uso de recursos de acessibilidade; concebe a inclusão como responsabilidade coletiva.	Aponta essa articulação como necessária, retomando a questão do ensino regular, embora expressado em formas distintas (rede regular de ensino; ensino regular; escola regular); diretriz voltada à promoção da inclusão por meio do trabalho coletivo da rede.
Formação docente e condições de trabalho	Prevê formação específica obrigatória para professores de AEE; formação continuada para professores de AEE, professores do ensino comum e técnicos; a formação continuada é de responsabilidade da SME; condições de trabalho implícitas: limite de alunos por atendimento na SRM e exigência de estrutura física adequada.	Destaca a necessidade de formação continuada para implementação da educação inclusiva; prevê ações da SME para garantir a formação dos profissionais – articulação com IES para pesquisas na área; inclui na formação continuada professores de educação física; não detalha quantitativos de atendimento, estrutura ou conteúdos formativos, deixando isso para regulamentações complementares.
Gestão e financiamento da política	Gestão compartilhada entre SME, escolas e setores intersetoriais; acompanhamento pedagógico e administrativo do AEE como responsabilidade da gestão escolar; financiamento integra os custos gerais da educação, com previsão de dupla matrícula no FUNDEB; reforça a importância da atuação intersetorial (educação, saúde e assistência social).	Financiamento vinculado às metas do PME e às fontes já existentes, como o FUNDEB; reforça a necessidade de gestão articulada e intersetorial para efetivação da inclusão; não traz detalhamento operacional do financiamento específico do AEE.

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em Fortaleza (2013; 2015).

O panorama apresentado representa a base para compreendermos como as diretrizes oficiais dialogam com a prática pedagógica e institucional, questão a ser retomada após análise das respostas das professoras da rede municipal, na seção a seguir.

6 A TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE AEE EM FORTALEZA: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORAS DESSE ATENDIMENTO

Nesta seção, apresentamos os dados coletados a partir do questionário online aplicado junto às professoras participantes da pesquisa, seguidos da respectiva análise e discussão. A representação gráfica e a discussão dos dados seguem a organização das perguntas no instrumental³⁰, cuja elaboração considerou o propósito de conhecer a percepção de professoras do AEE da rede de ensino de Fortaleza sobre a política de AEE nesse município. A análise considera tanto os aspectos institucionais da política quanto as percepções das docentes sobre sua efetivação no cotidiano escolar, e busca compreender como estas experienciam a política de AEE, à luz da abordagem experiencial (Lejano, 2012). Reiteramos, nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa, que é avaliar a política do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Fortaleza, traçando uma relação entre a legislação e a percepção de professoras dessa modalidade de ensino.

A partir dos dados levantados, tivemos acesso a vivências, sugestões e expectativas dessas profissionais no que se refere ao tema, nele incluída a formação continuada, dentre outros aspectos. O instrumento de pesquisa utilizado nos permitiu reunir dados para melhor compreensão do contexto de Fortaleza, bem como identificar desafios enfrentados pelas professoras em suas práticas, tomando por base suas próprias experiências no cotidiano escolar.

Cabe esclarecer que foram convidados 26 professores e, destes, 11 aceitaram contribuir com a pesquisa, o correspondente a 42% do total. Esse número é considerado adequado, já que este estudo é de abordagem qualitativa e não se pode deslegitimar a representatividade desses agentes no fornecimento de informações do contexto da política avaliada. Em nível de inferência, esse número de participantes pode refletir, inclusive, aspectos da realidade desses profissionais, como tempo limitado, sobrecarga de trabalho ou mesmo por não acreditarem na contribuição de pesquisas acadêmicas.

Dito isso, passamos agora aos dados, caracterizando, inicialmente, as participantes da pesquisa³¹, todas mulheres, talvez o reflexo da divisão sócio-histórica do trabalho, que associa o cuidado às mulheres. Isso explicaria não só a predominância do gênero feminino no ensino fundamental, mas, principalmente, na educação especial. Quanto à faixa etária, 4

³⁰ Ver *Apêndice A – Instrumental de coleta de dados junto às professoras de AEE participantes da pesquisa*.

³¹ Para resguardar a identidade das participantes, utilizamos códigos – P (professora) seguido dos números 1 a 11. Assim, temos P-1, P-2, P-3, P-4, P-5, P-6, P-7, P-8, P-9, P-10 e P-11.

participantes têm entre 36 e 45 anos; 4, entre 46 e 55 anos; e 3, mais de 55 anos. Esses dados sugerem trajetórias de trabalho e experiências acumuladas – mesmo que a atuação nem sempre tenha se dado no AEE –, que possibilitam a essas professoras percepções expressivas para esta pesquisa. Diante da suposta maturidade profissional, acreditamos que o discurso materializado em suas respostas discursivas seja fundamentado em uma perspectiva que considera trajetória profissional, experiência acumulada e reflexão crítica sobre transformações ao longo da história da educação inclusiva.

Conforme as respostas referentes à formação acadêmica, a maioria (63,6%) das participantes possui especialização, um indício de compromisso com formação continuada, especialmente em áreas vinculadas à educação inclusiva. Dentre as áreas contempladas nessa formação, elencadas pelas participantes, estão Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia, Especialização em Libras, Especialização em Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado e Psicomotricidade (abordagem clínica e educacional).

Verificamos, contudo, que apenas uma professora tem doutorado e duas, mestrado, o que aponta para limites no acesso a essa etapa da formação acadêmica. Os dados sugerem que, embora haja investimento na qualificação profissional dos docentes de AEE, as oportunidades de acesso e permanência em programas de pós-graduação ainda são limitadas. Esse cenário nos remete aos dados constantes da análise da categoria temática *Formação docente e condições de trabalho*, Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009b), que prevê a garantia de formação continuada de professores para atuação no AEE, corroborada pelo Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), que inclui nessa formação professores de sala comum.

Além disso, a formação dos profissionais da educação para o atendimento às especificidades da pessoa com deficiência é referenciada na LBI (Brasil, 2011) como responsabilidade do poder público. No âmbito nacional, portanto, embora os dados indiquem avanços no campo da formação em nível de especialização, permanece ainda o desafio da ampliação do acesso a programas de pós-graduação *stricto sensu*. Nessa perspectiva, entendemos que o discurso institucional – princípios estabelecidos na legislação analisada – dialoga, em certa medida, com a percepção das professoras, discussão a ser retomada mais adiante, a partir de dados sobre formação ofertada pela SME.

Por fim, do ponto de vista local, tanto o PME (Fortaleza, 2015) quanto a Resolução nº 10/2013 (Fortaleza, 2013) reafirmam a necessidade de garantia da formação para todos os professores do AEE, competência atribuída à SME. Este último documento normativo estabelece que a formação seja assegurada não só aos professores de AEE, mas a todos os agentes do processo educativo. Diante dos dados analisados, resta evidenciada a

necessidade de ampliação da formação acadêmica dos professores, condição indispensável para o fortalecimento do AEE.

Sobre o tempo de atuação no AEE, 3 professoras atuam há mais de 7 anos, o equivalente a 27,3% do total de respondentes; 2 professoras, entre 4 e 7 anos, ou seja, 18,2%; e 6 professoras, isto é, 54,5%, estão nesse atendimento entre 1 e 3 anos de atuação, o que poderia ser interpretado como tempo relativamente curto de experiência na função, uma hipótese apenas. Não houve registro de profissionais com menos de um ano de atuação no AEE. Somando-se o número de professoras que atuam entre 4 e 7 anos e as que atuam há mais de 7 anos, um percentual de 45,55%, consideramos a consolidação de um perfil profissional atuando no AEE.

Quanto ao percentual de professoras que atuam entre 1 e 3 anos, pouco mais de 50%, a perspectiva é que haja um perfil profissional em processo de consolidação. Uma interpretação possível é a de que a expansão da política de educação inclusiva no município e a necessidade de ampliação de SRM têm demandado o ingresso de novos profissionais. A seguir, disponibilizamos os dados analisados até aqui, de forma sistematizada e resumida.

Quadro 12 – Perfil das professoras participantes da pesquisa

ASPECTO	FAIXA ETÁRIA	PERCENTUAL (%)	NÚMERO ABSOLUTO
Faixa etária	Menos de 25 anos	-	0
	De 25 a 35 anos	-	0
	De 36 a 45 anos	36,4%	4
	De 46 a 55 anos	36,4%	4
	Mais de 55 anos	27,3%	3
Formação acadêmica	Graduação/Licenciatura	9,1%	1
	Especialização	63,6%	7
	Mestrado	18,2%	2
	Doutorado	9,1%	1
Tempo de atuação no AEE	Menos de 1 ano	-	0
	De 1 a 3 anos	54,5%	6
	De 4 a 7 anos	18,2%	2
	Mais de 7 anos	27,3%	3

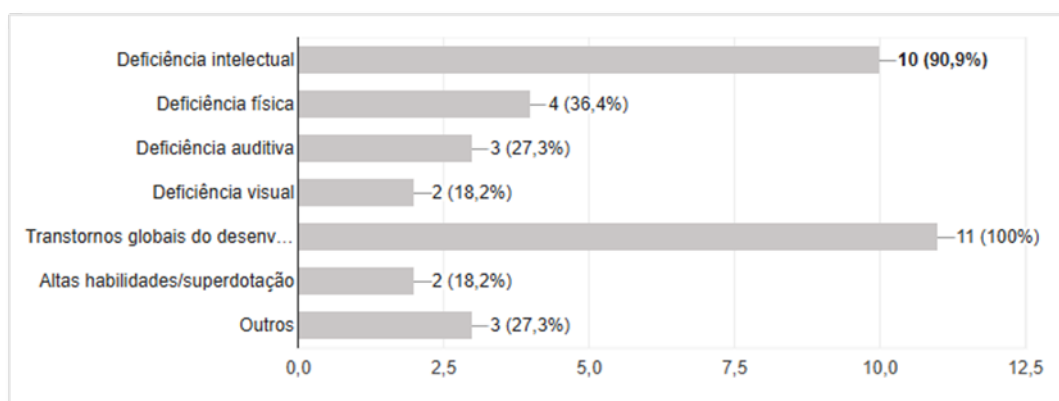
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Diante dos dados resumidos no quadro 12, evidencia-se a relevância de ações que garantam a permanência, a valorização e o desenvolvimento profissional dos profissionais que atuam no AEE. Desse modo, resta evidenciada também a importância de investimentos em formação específica e continuada, acompanhamento pedagógico e suporte institucional, o que dialoga com as diretrizes da legislação analisada neste estudo, especificamente no que se refere à categoria temática *Formação docente e condições de trabalho*, identificada nesta

pesquisa. As referidas diretrizes reconhecem claramente a necessidade de formação continuada para profissionais da educação especial (Brasil, 2009b, 2011, 2015; Fortaleza, 2013, 2015).

Considerando-se a diversidade de deficiências e necessidades específicas de alunos do AEE, perguntamos quais tipos são atendidos pelas professoras participantes com maior frequência. Os dados obtidos estão representados no gráfico a seguir.

Gráfico 4 – Quais os tipos de deficiência/necessidade que você atende com maior frequência?



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Analisando o gráfico, observamos maior ocorrência de TGD, indicado por 100% das professoras, seguido de Deficiência Intelectual, com 90,9%, tipos atendidos com maior frequência no contexto dessas profissionais. Nas indicações no campo “Outros”, foram pontuados TEA e paralisia cerebral. Chamamos a atenção para o fato de que essa questão permitia a escolha de mais de uma opção, contemplando-se a diversidade de estudantes que atendem em sua prática. Essa possibilidade reflete a realidade do AEE, que envolve alunos com diferentes tipos de deficiência.

Ao nos referirmos aos tipos de deficiências atendidas na rede de ensino de Fortaleza, consideramos pertinente ressaltar que o autismo, indicado por duas professoras, está contemplado em TGD. O que ocorre é que em alguns documentos a designação TEA não é explícita, como por exemplo, na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009b), no Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011) e no Decreto nº 10/2013-CME (Fortaleza, 2013). Isso se deve ao fato de a mudança de nomenclaturas ter sido em 2014³². O PME (Fortaleza, 2015), por sua vez, publicado posteriormente à referida mudança, contempla o TEA explicitamente.

³² Ver *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5* (APA, 2014).

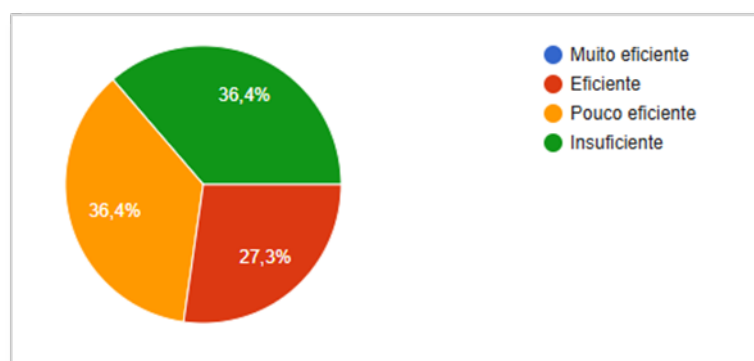
Na prática, isso acaba gerando sobreposição de termos nem sempre compreendida pelos profissionais da educação, especialmente na gestão cotidiana do AEE. A indicação do TEA em “outros”, mesmo constando nas opções TGD, pode ser considerada insegurança conceitual, talvez por falta de clareza da política pública. Outra hipótese é a de que o próprio instrumento de coleta de dados não tenha sido mais específico nesse aspecto.

Por último, a análise dos dados desse gráfico que indica a frequência de cada tipo de deficiência no conjunto das respostas nos permite a compreensão de perfis de estudantes que mais demandam o AEE no contexto investigado, o que nos remete à Mantoan (2003) e suas proposições quanto à inclusão. Com base na autora, entendemos que a educação especial na perspectiva inclusiva requer o atendimento às necessidades educativas dos alunos, o que pressupõe a compreensão das especificidades das deficiências. E nesse contexto, como discute Mantoan (2003), aspectos como formação para o AEE são fundamentais.

Quanto ao conhecimento da política de AEE no município de Fortaleza, 100% das professoras respondeu “Sim”, resultado que indica o reconhecimento da existência da política local, talvez relacionado à atuação direta dessas profissionais no referido atendimento. Esse dado, contudo, não nos permite avaliar o nível desse conhecimento, podendo ser retomado mais adiante, a partir de perguntas no contexto da formação continuada. Para esse resultado consideramos dispensável a representação gráfica, já que as respostas foram unânimes.

No que se refere à comunicação entre gestores e professores de AEE quanto à política desse atendimento, os dados obtidos estão representados no gráfico a seguir.

Gráfico 5 – Como você avalia a comunicação entre gestores municipais e professores de AEE sobre mudanças na política de educação especial e inclusiva?



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

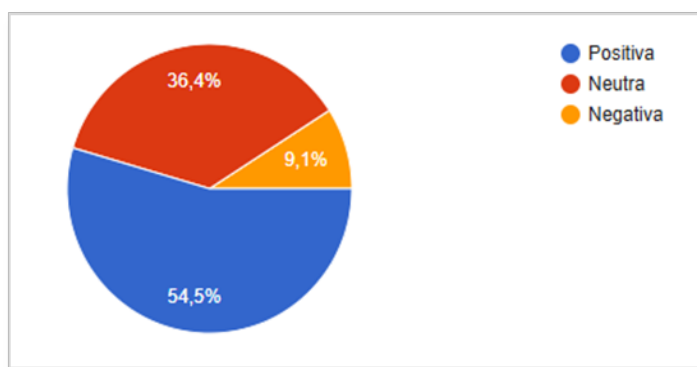
De acordo com o gráfico, para a opção “muito eficiente” não houve nenhum registro. Quanto às demais opções, os registros foram: para “eficiente”, 27,3%, ou seja, 3

professoras; para “pouco eficiente”, 36,4%, o equivalente a 4 professoras; e para “insuficiente”, 36,4%, também 4 professoras. Esses dados sinalizam para uma percepção crítica sobre a comunicação entre gestores e professores de AEE no que diz respeito às mudanças na política de educação especial inclusiva no município. Podem ser compreendidos, inclusive, como indícios de fragilidades no processo comunicativo entre esses atores, impactando a efetividade da política no cotidiano escolar.

Observamos, nesse contexto, que essa possível fragilidade esteja relacionada à construção de sentidos compartilhados em torno da política, conforme Lejano (2012). Na perspectiva do autor, a política é muito mais que o texto normativo, uma vez que sua concretização se dá no contexto, por meio das interações, interpretações e práticas dos atores envolvidos. Desse modo, a comunicação entre gestão e professores, no alinhamento de expectativas, objetivos e práticas, torna-se essencial para a efetividade da política de AEE.

Seguindo na ordem em que as questões foram organizadas, passamos agora à questão que trata da avaliação da política de AEE pelas professoras participantes da pesquisa, cujos dados constam representados no gráfico seguinte.

Gráfico 6 – Como você avalia a evolução da política de AEE em Fortaleza ao longo dos anos?



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Como vimos no gráfico, a maioria das professoras (54,5% – 6 participantes) avalia de forma “positiva” a evolução da política de AEE em Fortaleza ao longo dos anos. No entanto, um percentual significativo (36,4% – 4 participantes) adota uma percepção “neutra”, o que pode refletir tanto a percepção de incertezas diante das mudanças recentes na política local, por exemplo. Apenas 9,1% (1 participante) avalia a evolução como “negativa”. Esse cenário sugere sinais de desencontro entre expectativas dos profissionais e rumos da política, sobretudo considerando-se os desafios atuais no contexto municipal.

Tomando-se por base as respostas para “neutra” e “negativa”, observamos indícios de que os avanços percebidos ainda não são suficientes para atendimento às demandas da prática, principalmente quando se considera a necessária articulação entre política e condições efetivas, dentre outros aspectos, para a garantia do direito à educação inclusiva. À luz de Lejano (2012), essa diversidade de percepções reforçaria a ideia de que a implementação das políticas é atravessada por interpretações situadas, que dependem, portanto, da experiência concreta dos sujeitos.

Essa questão, sobre a evolução da política de AEE em Fortaleza, pedia que fosse comentada a resposta. De modo geral, identificamos aspectos como: avanços percebidos, descompasso entre política e prática, ausência de formação e suporte aos professores, insuficiência de recursos humanos e estrutura física, reconhecimento da diversidade e necessidade de reformulação da política.

No que se refere aos avanços percebidos, foram mencionadas algumas iniciativas, entendidas como o reconhecimento de algumas professoras ao fortalecimento institucional da política de inclusão. Destacamos as considerações de P-2, conforme a seguir.

Vejo que avançamos muito, no sentido de valorizar a matrícula antecipada e a prioridade nas filas de registro único, a busca por universalização do AEE em todas as escolas, a ampliação no número de profissionais de apoio, a inserção na política do Assistente de inclusão, a criação da Coordenadora de inclusão e diversidade, com equipes em cada Distrito de educação para tal função, embora muito ainda tenha a melhorar devido a demanda crescente de matrículas de alunos com deficiência, em especial do autismo, bem como a formação (P-2).

A contribuição dessa professora confirma os avanços já apontados nesta dissertação, como por exemplo, a ampliação no número de profissionais de apoio, representada no documento “Orientações pedagógica para Educação Inclusiva e Diversidade - 2024”, (Fortaleza, 2024b). Outro exemplo refere-se à criação da CODIN, por meio do Decreto nº 15.782/2023 (Fortaleza, 2023b).

Outro comentário que consideramos para registro nesta investigação trata-se do que expressou P-3, a seguir transcrito:

Acredito que os investimentos estão propondo que a Educação Especial aconteça na perspectiva inclusiva e isso faz toda a diferença para um atendimento mais eficiente, respeitoso e digno para os estudantes com deficiência e TEA. Muita coisa ainda precisa ser feita: mais investimentos; ampliação do AEE nas escolas; mais profissionais de apoio; qualificação para os profissionais de apoio; parceria com equipe multidisciplinar (saúde e educação); etc. (P-3).

Observamos que nos dois exemplos, embora admitindo os avanços, as professoras revelam-se críticas, indicando que esses avanços precisam ter continuidade, o que podemos

constatar a partir das expressões “muito ainda tenha a melhorar” (P-2) e “muita coisa ainda precisa ser feita” (P-3). Fortalece essa observação o trecho: “ainda estamos longe do que precisamos para termos uma educação especial de qualidade” (P-6). O comentário dessa professora não foi colocado como exemplo porque consideramos resposta semelhante nos dois que apresentamos.

Passando a outro trecho, vimos no que pontuaram as professoras o senso crítico, quando estas chamam a atenção para o possível descompasso entre política e prática. Em uma das respostas, isso ficou bem marcado, conforme veremos no trecho a seguir transcrito.

As políticas públicas do AEE são bem claras, com diretrizes consistentes e bem definidas. Porém em sua prática há muita neutralidade na aplicabilidade de suas ações dentro da comunidade escolar. Muitas distorções ocorrem entre gestores e professores acerca das funções deste serviço ofertado na escola. Causando comprometimentos sérios no processo inclusivo dos estudantes-alvo da Educação Especial. É um ata e não desata no processo inclusivo generalizado (P-1).

A percepção dessa professora nos leva a inferir, considerando o recorte amostral desta pesquisa, que o discurso institucional constante do texto da política pode não estar sendo aplicado na prática escolar. Isso reflete, novamente, o que Lejano (2012) postula como texto e contexto: o texto da política, que é normativo e prescritivo, precisa ser reinterpretado e reconstruído no contexto da prática, por meio de interações entre atores envolvidos. Compreendemos, assim, que o discurso institucional das políticas vai adquirindo sentidos na prática, conforme os atores envolvidos se apropriam delas, mesmo com suas limitações.

No âmbito específico da política de AEE no município de Fortaleza, normatizada pela Resolução nº 010/2013-CME, e reafirmada na Lei nº 10.371/2015 (PME), há definições e diretrizes claras sobre os princípios desse atendimento, sua organização e seus objetivos. Contudo, analisando o que expressou P-1, emerge a necessidade de permanente avaliação da prática. Isso revela que, embora o texto da política estabeleça a garantia de uma prática inclusiva coerente e fundamentada, o contexto de sua efetivação estaria atravessado por fragilidades na gestão, na comunicação institucional e na formação dos profissionais. Observamos, assim, certo distanciamento entre o discurso institucional e a prática, em que o sentido da política se perde ou se fragiliza diante da ausência de espaços efetivos de construção compartilhada de significados (Lejano, 2012).

Outros pontos recorrentes nas respostas é a ausência de formação e suporte aos professores. Há indícios de falta de preparação para lidar com as especificidades dos alunos com deficiência, o que contribui para sobrecarga e o consequente adoecimento de professores, conforme pontuou P-9.

Falta formação e qualificação para os professores regentes. Falta profissionais de apoio a inclusão, falta estrutura para receber crianças com nível de suporte 3 do autismo. Faltam informações, esclarecimentos, orientações e instruções de como lidar, do que são e como são. A inclusão não acontece para todos. Os professores em sala estão adoecidos com tantos desafios e com a falta de ajuda e orientação. Existem as matrículas e a disponibilidade de vagas para os deficientes nas escolas, mas não existe o preparo para receber essas crianças, esses alunos. Faltam profissionais para ajudar, profissionais qualificados e preparados para ajudar os professores e os deficientes em sala e em todos os ambientes da escola (P-9).

Essa carência relacionada à insuficiência de profissionais de apoio à inclusão, bem como a falta de formação, perpassa as respostas das professoras, embora nem sempre de forma explícita. No caso do que pontuou P-9, chamamos a atenção para a menção a professores regentes, os quais também devem ser contemplados com formação para educação especial, conforme prevê o PME (Fortaleza, 2015). Segundo o documento normativo, a oferta de formação nesse contexto deve contemplar todos os profissionais da educação, ou seja, professores de sala comum e SRM, coordenadores, gestores, assistentes.

A articulação entre professores de sala comum e AEE, inclusive, é posta como condição para que a inclusão aconteça de forma adequada e satisfatória. Essa condição relaciona-se diretamente ao papel social da escola no que se refere ao processo de implementação da referida política pública. Para o sucesso das políticas voltadas para a educação especial, conforme Mantoan (2003), o ideal seria a redefinição de papéis dos atores que atuam na escola.

Nessa perspectiva, às ponderações de P-9 somam-se contribuições de outras professoras, conforme os exemplos a seguir.

[...] é urgente rever a questão dos profissionais de apoio, e os assistentes de inclusão, que ainda não atende a demanda das escolas. O quantitativo de alunos por série, etc. (P-4)

Maior reconhecimento sobre a necessidade de suporte para alunos e professores no que se refere à contratação de assistentes de inclusão (P-5).

A demanda por profissionais qualificados e assistentes de inclusão é recorrente nas considerações das professoras, que justificam suas respostas, em alguns casos, diante do aumento das matrículas de estudantes com deficiência. As transcrições apresentadas incitam a reflexão quanto ao que se concebe como valorização do professor, que precisa estar motivado e ter as condições necessárias para sua prática com a educação especial (Mantoan, 2003).

Cabe mencionar ainda o comentário de P-11, no que se refere ao ingresso de alunos com TEA na rede, conforme a seguir.

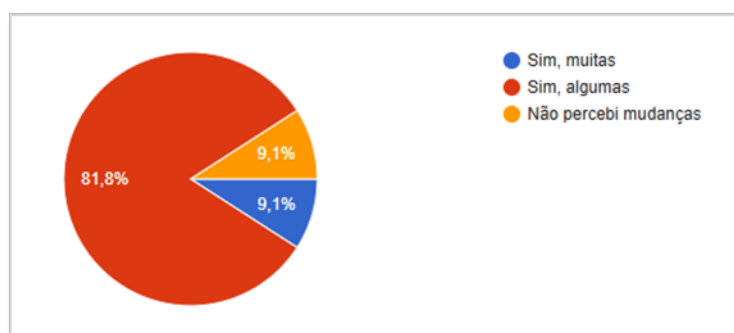
Atualmente nosso maior público de atendimento são as crianças com TEA. Observo que a política precisa passar por reformulações que possam contemplar esse público que é tão diverso em suas características e necessidades (P-11).

Embora a Resolução nº 010/2013-CME (Fortaleza, 2013) e o PME (Fortaleza, 2015) reconheçam esse público como beneficiário do atendimento, as afirmativas da professora, em certa medida, sinalizam para o distanciamento entre o texto da política e sua materialização no cotidiano escolar. Diante da manifestação de P-11, percebemos tensão entre texto e contexto, conforme discute Lejano (2012), especialmente pela sugestão de reformulação da política para contemplar o referido público.

Ainda na perspectiva de Lejano (2012), essa situação ilustra como os sentidos da política são continuamente construídos e reconstruídos na interação entre os atores sociais e os contextos. Desse modo, mesmo que o texto normativo contemple explicitamente o TEA, as dificuldades enfrentadas pelas professoras na prática, supostamente associadas à falta de formação específica, insuficiência de recursos e orientações claras, levam à inferência de que a política não atende plenamente às demandas desse público. Esse cenário também reflete os desafios contemporâneos da educação inclusiva, marcada, na rede municipal de Fortaleza, pelo aumento no número de matrículas de estudantes com TEA e ampliação do AEE nos últimos anos, conforme o DCRFor (Nascimento *et al.*, 2024).

Seguimos agora para outra pergunta, sobre mudanças nas diretrizes e regulamentações da política de AEE em Fortaleza. No gráfico a seguir, os dados representados para melhor visualização.

Gráfico 7 – Você percebe mudanças nas diretrizes ou regulamentações do AEE ao longo do tempo?



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

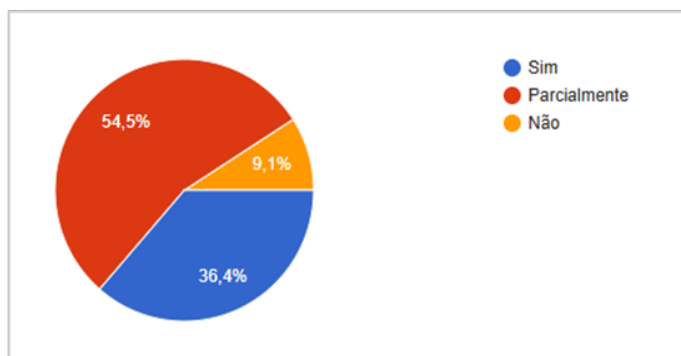
Como é possível observar no gráfico, das 11 professoras que responderam o questionário, a maioria, isto é, 81,8%, o equivalente a 9, optou por “sim, algumas”,

reconhecendo que percebem mudanças nas diretrizes do AEE. As outras duas professoras se posicionaram, uma respondendo que percebe “sim, muitas” mudanças, enquanto a outra respondeu “não percebi mudanças” – cada professora dessas representa 9,1% do total das participantes.

Esse cenário revela que as alterações, embora existentes, são pouco percebidas ou não impactam de forma significativa o cotidiano do AEE. Na perspectiva de Lejano (2012), isso expressa a tensão entre texto e contexto da política, evidenciando-se que mudanças presentes em documentos como a Resolução nº 010/2013-CME e o Plano Municipal de Educação (Lei nº 10.371/2015) nem sempre se efetivam na prática. Os dados reforçam a necessidade de maior clareza na comunicação, na formação e no acompanhamento das diretrizes junto aos profissionais que atuam no serviço.

Outra questão referia-se às percepções das professoras em relação a melhorias nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, considerando-se a implementação da política de AEE na rede de ensino. Os dados coletados estão representados no gráfico a seguir.

Gráfico 8 – Na sua percepção, considerando-se sua experiência, a política de AEE trouxe melhorias significativas para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência?



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Somando-se o percentual das respostas “sim” e “parcialmente” – 90,9%, ou 10 respondentes, em números absolutos –, a percepção das professoras sobre melhorias no contexto da educação especial evidencia reconhecimento de impacto positivo da política de AEE no ensino. Em comentários de algumas, ampliação das SRM, contratação de assistentes de inclusão e formações específicas para profissionais da área são apontadas como avanços significativos. Esses aspectos dialogam com as diretrizes presentes no texto normativo da

política, que prevê a oferta do AEE como serviço complementar e essencial para a promoção da inclusão escolar.

Eu sou professora da Rede Municipal desde 2023 como efetiva e de lá pra cá houveram mudanças como lotação de mais professores para o AEE, contratação de mais profissionais de apoio, formações específicas para a área (inclusive na área de Psicomotricidade), aprovação de projetos nas escolas que controlaram o público da Educação Especial Inclusiva; etc.(P-3).

Outras respostas apontam limites importantes que impactam diretamente a aprendizagem dos estudantes, desafiando a efetividade da política. Algumas falas indicam que o modelo escolar ainda está distante de uma perspectiva verdadeiramente inclusiva.

Atualmente há uma visibilidade maior desse público e eles estão na escola comum mostrando que é possível na realidade um trabalho que vise seu desenvolvimento. Dentro da escola vemos suas necessidades, potencialidades e o que precisa ser melhorado. No entanto, existem ainda muitas barreiras de caráter atitudinal, estrutural e até mesmo humano. O modelo de escola que temos ainda é muito arcaico para compreender a diversidade no campo da aprendizagem. O sistema educacional não é inclusivo, como querem que a escola seja? (P-11).

Essa resposta revela uma percepção crítica, e também esperançosa, por parte de P-11, que reconhece avanços na inclusão escolar, mesmo evidenciando limites enfrentados no cotidiano das escolas. A maior visibilidade aos estudantes com deficiência na escola comum é compreendida como uma conquista da política de AEE, no entanto, ainda existem barreiras que dificultam o pleno desenvolvimento desses alunos. A professora sugere que a convivência com os alunos com deficiência tem possibilitado escuta mais atenta e humanizada, o que está em consonância com a PNEEPEI (Brasil, 2008), que defende o reconhecimento da singularidade dos sujeitos como princípio das práticas pedagógicas.

As barreiras “atitudinais, estruturais e até mesmo humanas” citadas por P-11 nos remetem à tensão entre texto oficial da política e contexto de prática (Lejano, 2012). Enquanto os normativos apresentam a inclusão como princípio consolidado, a realidade escolar ainda se estrutura em torno de um modelo “arcaico”, na percepção da professora. Esse cenário evidencia distância entre texto formal das políticas e concretização nos contextos locais, o que exige dos profissionais constante negociação de sentidos, na tentativa de transformar os princípios legais em práticas efetivamente inclusivas.

A pergunta retórica “O sistema educacional não é inclusivo, como querem que a escola seja?”, que encerra a resposta da professora, revela crítica à falta de coerência entre as diretrizes institucionais e as condições concretas de funcionamento da escola. Essa crítica aponta para a necessidade de revisão do próprio sistema educacional, que para além da

simples inserção de alunos com deficiência na escola comum, avance na construção de um modelo pedagógico mais inclusivo.

Perguntamos às professoras participantes quais os principais avanços conquistados em Fortaleza considerando-se a política de AEE, e as respostas pontuaram melhorias, especialmente de ordem estrutural, como o aumento do número de SRM, a contratação de assistentes de inclusão e a ampliação da oferta de formação continuada. Esses aspectos indicam certa movimentação do poder público na institucionalização do AEE nas redes de ensino, conforme previsto na PNEEPEI (Brasil, 2008). Esse reconhecimento dos avanços, no entanto, em alguns casos é acompanhado por ressalvas.

Uma das professoras, diferentemente das demais, não citou quais seriam os principais avanços, apenas pontuando “poucos”, seguido da indicação do que considerou mais relevante.

Poucos. Falta formação, capacitação e conscientização (P-9).

Apesar de curta, essa resposta representa crítica à efetividade da política de AEE no município. Compreendemos esse posicionamento como uma avaliação negativa da política, qualificada pelo destaque à ausência de três pilares para a consolidação de uma educação inclusiva: formação, capacitação e conscientização. Essa resposta indica, portanto, que os desafios não se restringem à estrutura física ou à existência de legislação, incluindo-se a preparação dos profissionais e a mudança de atitudes em relação à inclusão. A ênfase nesses aspectos pode ser entendida como carência de oportunidades sistemáticas de qualificação continuada, enquanto o destaque à “conscientização”, à dimensão atitudinal da inclusão.

Mesmo não especificando quais seriam esses “poucos” avanços, a resposta direciona o olhar para aspectos que carecem de atenção na política pública. É nesse processo de interpretação no contexto, segundo Lejano (2012), que os significados das políticas são reconstruídos, revelando que a experiência dos sujeitos pode variar e até se dar fora do previsto no texto da política. A ausência da indicação de avanços não significa dizer que a política não venha se desenvolvendo, mas sim que suas ações podem ainda não ter gerado efeitos perceptíveis no campo prático e relacional da escola.

Outra resposta complementa essa ideia anterior, sugerindo que não basta avançar em uns aspectos e outros não. Ao reconhecer como avanço decorrente da política de AEE o aspecto estrutural, P-4 deixa isso implícito, especialmente pelo uso do termo “apenas”.

Na realidade percebo os avanços apenas de forma estrutural (P-4).

Assim, não se poderia evidenciar qualquer relação entre a infraestrutura ofertada e a transformação efetiva das práticas pedagógicas e das relações dentro da escola comum. Essa percepção alinha-se à perspectiva de Lejano (2012), conforme vimos discutindo, que distingue o discurso institucional do contexto de implementação, onde os significados da política são reinterpretados e negociados. As respostas indicam que, embora o texto normativo avance na promoção da inclusão, o contexto revela limitações, inclusive no que diz respeito à mudança cultural necessária para consolidar práticas inclusivas. Por fim, reiteram a ausência de formação o fato de que somente uma das professoras, dentre 11 que responderam ao questionário, pontuou a formação continuada ofertada pela rede como avanço.

A referência a elementos como “as leis” e “a sala do AEE” reforça a centralidade da infraestrutura normativa e física como marcos da política, mas também evidencia que a efetividade da inclusão depende de outros fatores, como o engajamento da comunidade escolar, a formação dos professores e a superação de barreiras atitudinais.

Outra resposta que revela compreensão crítica da política diz o seguinte.

Acredito que matrícula não inclui, visto que é um direito seu pleno e inegociável, mas é o que a prefeitura mais propaga. Posso citar o aumento de suporte humano como os assistentes de inclusão que estão dando uma boa contribuição nesse aspecto. No entanto, precisa ser melhorado a remuneração e até mesmo legalizar esse trabalhador (P-11).

Observamos nessa resposta criticidade no que se refere à política de inclusão escolar, notadamente quanto à distinção entre acesso e inclusão efetiva. Ao afirmar que “matrícula não inclui”, a professora evidencia o entendimento de que a presença do aluno com deficiência na escola por si só não garante a inclusão, o que vai ao encontro das discussões de Mantoan (2003), por exemplo, e de documentos normativos da política. A ênfase da prefeitura no número de matrículas como sinônimo de inclusão pode ser indício de superficialidade no discurso institucional, que prioriza indicadores quantitativos em detrimento da transformação das práticas pedagógicas e das estruturas escolares.

A menção da professora aos assistentes de inclusão como avanço relevante aponta para a valorização do suporte humano no cotidiano escolar, ao se reconhecer a importância desses profissionais na mediação entre o aluno com deficiência e os processos de aprendizagem, o que evidencia a necessidade de políticas que valorizem o trabalho colaborativo e multiprofissional na educação especial. No entanto, P-11 chama a atenção para legalização e melhoria na remuneração desses profissionais.

Consideramos pertinente pontuar que a ausência de reconhecimento legal e justa remuneração podem refletir fragilidade dos vínculos laborais de atores relevantes para a

implementação da política de inclusão. A inclusão, portanto, não pode ser reduzida à matrícula e que a valorização dos profissionais de apoio é imprescindível para a efetividade da política. Trata-se de uma fala potente, que dialoga com os fundamentos da educação inclusiva e denuncia as tensões entre o discurso oficial e a prática cotidiana nas escolas.

Os assistentes de inclusão são mencionados em outra resposta, assim como os profissionais de apoio, o que reforça a relevância desses agentes como um dos avanços percebidos no contexto da política de AEE, em consonância com a resposta anterior.

A criação da Coordenadora de Inclusão e Diversidade, a busca pela universalização do AEE, a ampliação no número de profissionais de apoio e a inserção dos Assistentes de inclusão, e o recurso financeiro que se destina a aplicação no AEE, embora nem sempre efetivado de fato (P-2).

Resta clara, segundo P-2, a relevância do suporte humano para a efetivação do AEE, sobretudo no contexto da escola comum. Além disso, ao citar a criação da CODIN e a destinação de recursos financeiros, embora com ressalva, a professora revela-se consciente das estruturas institucionais e dos desafios de gestão que atravessam a política. Isso corrobora a centralidade do papel dos assistentes na promoção da inclusão, ao tempo em que sinaliza a necessidade de maior comprometimento na execução orçamentária e na consolidação de políticas intersetoriais mais eficazes.

[...] Muitas diretrizes do AEE não são bem compreendidas pelos professores e gestão. O sentimento de pertencimento inclusivo para eles é somente dever dos professores do AEE. Chegando a negligenciar seu aluno com deficiência na sala, reforçando cada vez mais a exclusão (P-1).

Nesse trecho, percebe-se, embora em caráter de inferência, um déficit na formação e no diálogo institucional, tanto no que diz respeito ao entendimento da função do AEE quanto à corresponsabilidade de todos os profissionais da escola. Essa percepção dialoga com a literatura sobre educação inclusiva, que ressalta que a inclusão não deve ser atribuída apenas aos professores do AEE, mas deve ser um compromisso coletivo (Mantoan, 2003). No estudo de Dantas Junior (2019), embora no contexto da EJA, o autor identificou práticas docentes desarticuladas como um dos obstáculos para efetividade da política desse atendimento. A inclusão, segundo discute, é responsabilidade de todos os agentes envolvidos no processo educativo.

Há, nessa resposta da professora, um ponto a ser discutido, que é a negligência com alunos com deficiência por parte de professores de sala comum. A inclusão não pode ser limitada ao AEE, no espaço da SRM, pois a sala comum é também um espaço de desenvolvimento, aprendizagem e convivência. Essa resposta traz, ainda, crítica ao modelo

escolar ainda resistente à cultura inclusiva, em que o desconhecimento das diretrizes do AEE e a falta de articulação entre professores e gestão comprometem a instituição de uma escola verdadeiramente inclusiva. Trata-se de uma fala que expõe barreiras atitudinais e institucionais, reforçando a necessidade de formação continuada e fortalecimento da cultura colaborativa.

Quanto aos principais desafios enfrentados no que se refere à política de AEE no município de Fortaleza, obtivemos os dados a seguir representados. Ressaltamos que nessa questão as professoras podiam marcar mais de uma opção.

Tabela 1 – Quais os principais desafios que você enfrenta no que se refere à política de AEE na sua escola?

ORD.	DESAFIO	Nº DE RESPOSTAS	PERCENTUAL (%)
1	Resistência de professores em sala comum	9	81,8%
2	Tempo insuficiente para planejamento com os professores da sala comum	8	72,7%
3	Dificuldade de articulação com os professores da sala comum	7	63,6%
4	Infraestrutura inadequada na escola	6	54,5%
5	Ausência de recursos e materiais pedagógicos adequados	5	45,5%
6	Falta de apoio da gestão escolar	4	36,4%
7	Falta de formação continuada dos professores	4	36,4%

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme demonstrado na tabela, os principais desafios enfrentados no contexto da política de AEE nas escolas são a resistência de professores da sala comum (81,8%) e o tempo insuficiente para planejamento conjunto (72,7%). Esses dois fatores destacam a dificuldade de integração entre o AEE e o ensino regular, comprometendo a efetividade da inclusão. Na sequência, a dificuldade de articulação com os professores da sala comum (63,6%) e a infraestrutura inadequada (54,5%), evidenciando entraves tanto na comunicação quanto nas condições físicas das escolas.

Já a ausência de recursos pedagógicos (45,5%) e a falta de apoio da gestão escolar e de formação continuada (ambas com 36,4%) completam o quadro, mostrando que o suporte institucional ainda é frágil em diversos aspectos. Esses dados indicam que a política de inclusão enfrenta obstáculos estruturais, formativos e atitudinais que exigem atenção integrada.

Algumas docentes destacaram a falta de formação, com foco nas necessidades das pessoas com deficiência, conforme os trechos abaixo.

Profissionais de apoio mal remunerados e por isso não comprometidos. Falta treinamento, qualificação para profissionais de apoio e professores. Falta capacitação e treinamento para todos da Escola. Falar parceria com psicopedagogos, neuropsicopedagogos, psicólogos, psicomotricistas e outros profissionais que podem sim ajudar (P-9).

Falta formação de qualidade. Formadores q respeitam e conheçam as leis de inclusão e as necessidades de pessoas com deficiências. Falta esclarecimento sobre cada deficiência. Professores embora queiram ajudar não sabem como, não passam por formações que abordem os temas e os desafios de hoje (P-8).

Falta de qualificação dos profissionais de apoio a inclusão [...] (P-3).

A formação dos professores, ampliação no quadro de profissionais de apoio e assistentes de inclusão contemplando a demanda, acessibilidade atitudinal e metodológica por parte dos professores e gestores fariam toda a diferença (P-2).

Diante das respostas apresentadas, podemos inferir que a formação de professores ainda segue sendo um dos principais desafios para a efetivação da política de AEE. Como vimos, há relatos de dificuldades tanto na oferta quanto na qualidade das formações, muitas vezes superficiais ou sem considerar a realidade prática e especificidades das deficiências atendidas. Assim, constata-se a necessidade de espaços formativos que contemplem aspectos legais, pedagógicos e metodológicos da inclusão, bem como as demandas atuais.

Acreditamos que para maior segurança e autonomia desses profissionais, essa possível carência de qualificação precisa ser resolvida. E, claro, é preciso incluir nesse contexto professores do AEE, professores da sala comum e profissionais de apoio, promovendo-se a construção de práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Para além da formação continuada e específica de professores, outros aspectos também foram apontados nas respostas à pergunta sobre os principais desafios no contexto da política de AEE no município. Dentre esses aspectos, destacam-se a falta de profissionais e infraestrutura, necessidade de trabalho interdisciplinar e acessibilidade ampla. Na sequência, um trecho que representa o que pontuamos aqui.

[...] número muito grande de estudantes por turma (incluindo tópicos e atípicos), dificultando a permanência dos estudantes com dificuldades sensoriais pela questão do barulho e superlotação; climatização inadequada, o que promove irritabilidade nos estudantes neurodivergentes agravando as crises; mobiliário inadequado, o que deixa os ambientes menos favoráveis para a segurança e eliminação de barreiras dos neurodivergentes; etc. (P-3).

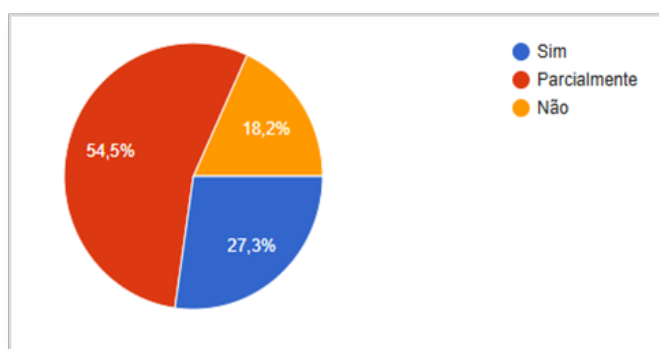
Há ainda crítica à quantidade insuficiente de professores do AEE, como destaca o comentário a seguir.

Apenas uma professora do AEE lotada na unidade escolar para atender aos alunos matriculados na escola e nas creches conveniadas (P-5).

Essas respostas reforçam os dados da pergunta fechada, representados na tabela 1, indicando que os desafios da política de AEE vão muito além da articulação com a sala comum. Neles, incluem-se estrutura do sistema educacional, formação docente, valorização profissional e visão integrada da inclusão.

Na pergunta seguinte, focamos na infraestrutura.

Gráfico 9 – A sala de AEE onde você trabalha possui infraestrutura adequada (recursos, equipamentos e espaço físico)?



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os dados indicam que 54,5% dos participantes, 6, em números absolutos, consideram a infraestrutura da sala de AEE parcialmente adequada; 27,3% ou seja, 3 participantes, consideram-na adequada; por último, 18,2%, 2 participantes, não consideram a referida infraestrutura adequada. Há, diante desses percentuais, duas reflexões; de um lado, o reconhecimento de avanços pontuais e, de outro, desafios estruturais que ainda permanecem. Esses fatores, como vimos discutindo, podem comprometer a consolidação dos princípios da inclusão, limitando o alcance pleno dos objetivos do AEE.

Sobre os comentários deixados pelas professoras referentes às suas respostas, observamos uma realidade de estrutura física limitada. Um dos pontos mais recorrentes é a inadequação do espaço físico, descrito como pequeno, improvisado ou insuficiente para o atendimento às necessidades do público-alvo da educação especial.

O espaço físico ainda é pequeno e os recursos agora que começaram chegar (P-7).

Apenas o espaço físico ainda não é adequado (P-4).

Sala pequena, foi improvisada para ser implementado o AEE na escola (P-11).

Diferentemente dos trechos citados, algumas respostas trazem outra perspectiva, em que há menção a salas amplas, climatizadas e bem equipadas.

É uma sala ampla, climatizada e bem iluminada. Com recursos diversos proporcionados na maioria por recursos próprios (P-2).

A sala de AEE em que eu trabalho é ampla, tem banheiro, acessibilidade, equipamentos adequados e a cada ano vem adquirido mais materiais que são de grande valia para o cotidiano dos atendimentos e também para compartilhar com os professores de sala de aula comum (P-3).

É uma sala ampla e equipada com computadores, jogos etc. Porém precisa de material mais diversificado para que possamos atingir as necessidades de todo o público alvo da educação especial (P-6).

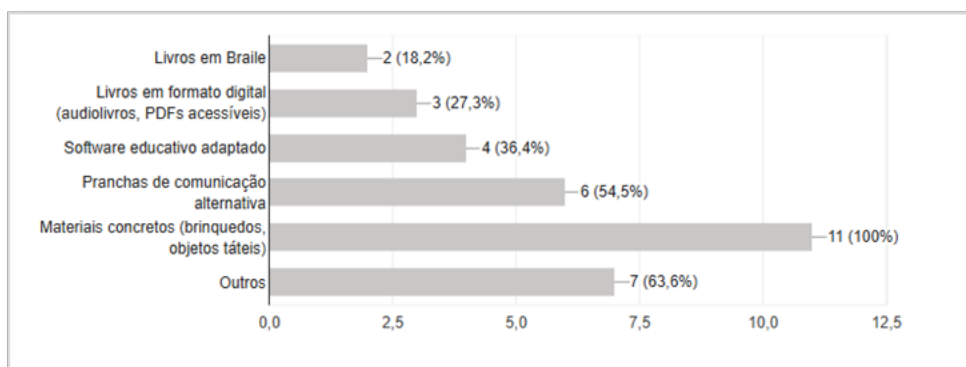
A partir desses trechos – avaliações que consideram a sala de AEE pequena e as que a consideram ampla – podemos pensar nesses posicionamentos das professoras como um indício de desigualdades no acesso às condições estruturais básicas dentro da rede municipal. No último trecho, a respondente pontua a necessidade de recursos didáticos mais diversificados, que contemplem todos os alunos do AEE. Essa necessidade é subentendida na resposta de outra professora, que assim se expressa:

Muitas vezes os jogos já estão sucateados e insuficientes para o trabalho. Não há qualidade nos equipamentos e falta de manutenção adequada. Nem o mínimo que é a limpeza possuímos dentro da SRM (P-1).

Essa citação reforça desafios relacionados à manutenção e conservação dos materiais e da própria estrutura física do AEE. O desgaste de recursos pedagógicos e até mesmo a ausência de condições básicas de limpeza evidenciam fragilidades que comprometem o cotidiano do AEE. Esses aspectos indicam a necessidade de um investimento contínuo não apenas na aquisição de materiais, mas também na garantia de condições adequadas de uso e conservação dos espaços destinados a esse atendimento.

Ainda na perspectiva de recursos didáticos, perguntamos quais eram mais utilizados pelas professoras em seu cotidiano e obtivemos os dados representados no gráfico a seguir.

Gráfico 10 – Dos recursos didáticos abaixo relacionados, quais você utiliza regularmente em suas atividades de AEE?



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

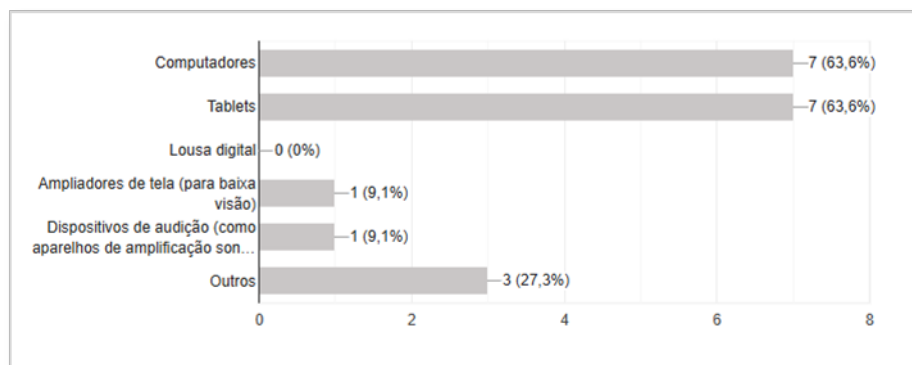
O gráfico apresenta a frequência de utilização de diferentes tipos de recursos pedagógicos no AEE. Observa-se que os materiais concretos (brinquedos, objetos táteis) são os mais utilizados, indicados por 100% dos respondentes, o que revela a centralidade desses recursos no trabalho com o público-alvo da educação especial. Em seguida, a opção “Outros” (63,6%), quando constatamos uma variedade de materiais utilizados no AEE, como jogos educativos, que apareceram com frequência, quebra-cabeça, alfabeto móvel, material para trabalhar a psicomotricidade, painéis sensoriais, fantoches e atividades adaptadas.

Na sequência, as pranchas de comunicação alternativa (54,5%), indicando possibilidades de estratégias para atendimento às especificidades comunicativas de alguns estudantes. Já os recursos como software educativo adaptado (36,4%), livros em formato digital (27,3%) e livros em Braille (18,2%) foram menos indicados, contudo, não dá para saber se por menor disponibilidade ou pela não utilização desses recursos que, embora essenciais para alguns estudantes, parecem ainda ter um acesso mais restrito nas unidades escolares.

Os comentários das professoras revelam busca constante por práticas inclusivas, mesmo diante das limitações e desafios que vêm sendo discutidos nesta seção. Esses dados evidenciam tanto a presença de esforços para garantir a acessibilidade pedagógica quanto a necessidade de ampliação do acesso a recursos diversificados para atendimento adequado às múltiplas necessidades dos estudantes com deficiência.

Em semelhante perspectiva à questão anterior, sobre recursos pedagógicos para o AEE, perguntamos quais equipamentos são utilizados pelas professoras no referido atendimento. Para tanto, pontuamos alguns equipamentos, deixando campo para “Outros”. Os dados seguem representados no gráfico a seguir.

Gráfico 11 – Dos equipamentos tecnológicos abaixo relacionados, quais você utiliza no AEE?



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os dados do gráfico evidenciam computadores e tablets como principais equipamentos tecnológicos utilizados no contexto do AEE, ambos indicados por 63,6% das respondentes, ou seja, 7 professoras. Chamou-nos a atenção o fato de não ter havido nenhuma indicação de uso de lousas digitais, bem como a baixa incidência de recursos assistivos específicos, como ampliadores de tela e dispositivos de audição – cada um desses recursos foi indicado por apenas uma professora, ou seja, 9,1% do total de respondentes.

A partir desses dados, formulamos duas hipóteses: a primeira refere-se ao descompasso entre as demandas específicas de acessibilidade e os recursos tecnológicos disponíveis nas salas de AEE; e a segunda, à possibilidade de esses recursos não serem utilizados por falta de formação específica, e não por falta dos recursos. Não podemos confirmar nenhuma dessas hipóteses, haja vista a questão elaborada não contemplar informação mais precisa, contudo, concluímos que ambas as situações podem impactar negativamente na efetividade das práticas inclusivas.

Essa questão contava com a opção “Outros”, com campo para indicação de equipamentos tecnológicos utilizados que não constassem das opções disponibilizadas. Das três professoras que marcaram essa opção, uma indicou TV, caixa de som, microfone e microsystem, e as outras duas, diferentemente, deixaram comentários que merecem reflexão.

Nenhuma das opções (P-8).

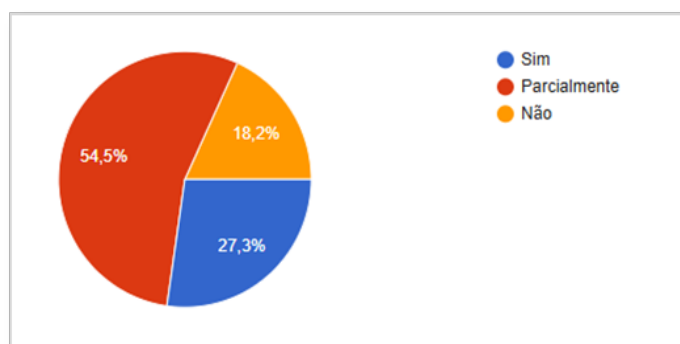
Não tenho nenhum dos acima citados (P-9).

Essas duas respostas não podem ser ignoradas na análise da efetivação da política de AEE no município de Fortaleza, uma vez que apontam, segundo as professoras, para a falta de equipamentos tecnológicos nas salas de AEE de algumas unidades escolares. Além de

limitar o trabalho pedagógico dos profissionais, essa realidade sugere indícios de desigualdades estruturais, que podem afetar a efetivação da referida política. E, mais que isso, cabe a reflexão sobre possível violação do princípio da equidade educacional na perspectiva da inclusão.

Na sequência, reunimos em uma só pergunta recursos didáticos e equipamentos tecnológicos, para conhecer a opinião das professoras sobre a disponibilidade dessas ferramentas em suas respectivas escolas. Vejamos o gráfico.

Gráfico 12 – Você considera os recursos didáticos e equipamentos tecnológicos disponíveis na sua escola adequados e suficientes para atender às necessidades dos alunos público-alvo do AEE?



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O gráfico revela uma percepção crítica por parte das professoras quanto à adequação e suficiência dos recursos didáticos e equipamentos tecnológicos disponíveis para o AEE. Do total de respondentes, 6 professoras, o percentual de 54,5%, consideram que os recursos atendem parcialmente às necessidades dos alunos público-alvo da educação especial; 2 professoras, ou 18,2%, avaliam que esses recursos não são adequados nem suficientes. Apenas 3 professoras, isto é, 27,3% do total, consideram as condições atuais satisfatórias.

Esses dados reforçam, em certa medida, indícios de um cenário perpassado por limitações no que se refere a suporte pedagógico para o AEE. Soma-se a isso o percentual da resposta “parcialmente”, indicativo de que embora existam alguns recursos, eles não são suficientes frente às demandas específicas dos estudantes com deficiência. Cabe, nesse sentido, chamarmos a atenção para a necessidade de ações mais incisivas por parte da gestão pública, no sentido de se garantir o acesso e a permanência desses alunos na escola.

Para essa questão disponibilizamos campo para comentários das professoras, os quais, de modo geral, apontam para os seguintes aspectos: insuficiência de recursos e materiais; falta de variedade e especificidade nos recursos disponíveis; inexistência ou

ausência total de equipamentos em algumas unidades escolares; percepção de satisfação parcial ou total com os materiais em determinadas escolas; existência de demandas específicas não atendidas, as quais requerem tecnologias assistivas e recursos atualizados; problemas estruturais que dificultam o uso adequado dos equipamentos disponíveis. A seguir, alguns comentários das respondentes.

Muitos equipamentos surgem de acordo com as necessidades de cada aluno, geralmente os equipamentos que a sala já possui estão velhos e até mesmo quebrados (P-1).

Seria importante ter uma lousa digital, tablet de tamanho maior, reglete e punção, kit de robótica, calculadora sonora... (P-2).

Gostaria de ter recursos variados (P-6).

A quantidade de crianças é muito alta, por este, os recursos deveriam ser em maior quantidade (P-7).

Não temos recursos tecnológicos (P-9).

Necessito de recursos mais específicos, não sou consultada pela gestão na hora da compra (P-11).

Apesar dos comentários que denotam críticas em relação à insuficiência de recursos, dentre outros aspectos, consideramos relevante pontuar que algumas respostas revelam percepção positiva em relação à estrutura disponível.

Na atualidade, os equipamentos adquiridos são suficientes para atender as demandas dos estudantes (P-3).

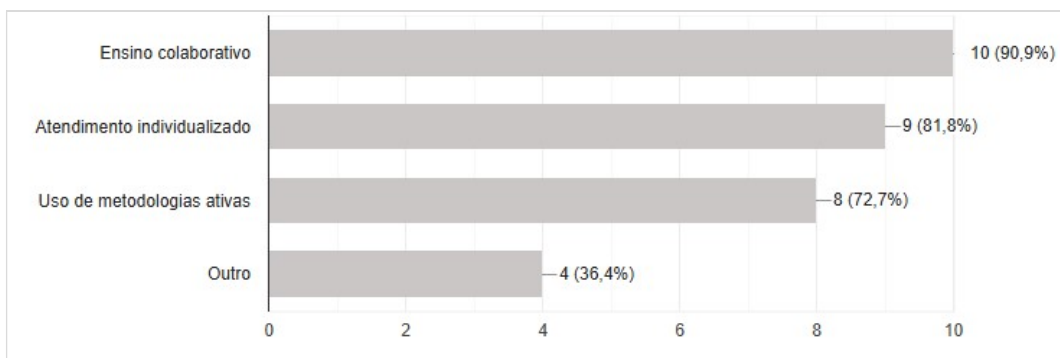
A escola está bem equipada e atende a demanda, o único problema que enfrentamos é a queda de internet (P-4).

Os materiais atendem às necessidades (P-5).

À luz da abordagem interpretativa proposta por Lejano (2012), que valoriza a escuta dos sujeitos e suas interpretações no contexto da implementação das políticas públicas, é possível reconhecer, nas falas dessas professoras, não apenas críticas ou denúncias implícitas de falhas estruturais, mas também avaliações positivas sobre aspectos da política de AEE. Essas percepções reforçam a importância de uma avaliação que considere os múltiplos significados atribuídos à política em sua materialização no cotidiano.

Na sequência das perguntas sobre equipamentos e recursos didáticos, passamos a buscar conhecer as estratégias pedagógicas mais eficazes para o contexto do AEE na percepção das professoras participantes da pesquisa. A seguir, apresentamos gráfico representando os dados.

Gráfico 13 – Quais estratégias pedagógicas você considera mais eficazes na inclusão dos alunos com deficiências?



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme leitura dos dados apresentados no gráfico, o ensino colaborativo como estratégia com maior eficácia no contexto da inclusão de alunos com deficiência é apontado por 90,9% das respondentes, ou seja, 10 professoras. Em seguida, o atendimento individualizado, com 81,8%, 9 respostas, seguido do uso de metodologias ativas, 72,7%, portanto, 8 respostas.

A recorrência das três primeiras estratégias – ensino colaborativo, atendimento individualizado e uso de metodologias ativas – evidencia valorização do ensino personalizado e da articulação entre os profissionais da escola como essencial para a inclusão efetiva. Essa perspectiva dialoga com o entendimento contemporâneo de que práticas inclusivas não se reduzem à matrícula, ou ainda à presença física dos estudantes em sala, mas exigem propostas pedagógicas colaborativas e centradas em suas necessidades específicas.

A opção “outros” foi selecionada por 36,4% do total de participantes da pesquisa, 4 professoras, o que pressupõe outras percepções e possibilidades, reforçando a diversidade de experiências e práticas no campo da inclusão. Dentre as estratégias citadas, destacamos as seguintes.

Técnicas de Psicomotricidade para fortalecimento dos fatores psicomotores, adaptação de materiais e do currículo escolar para promover a eliminação de barreiras (P-3).

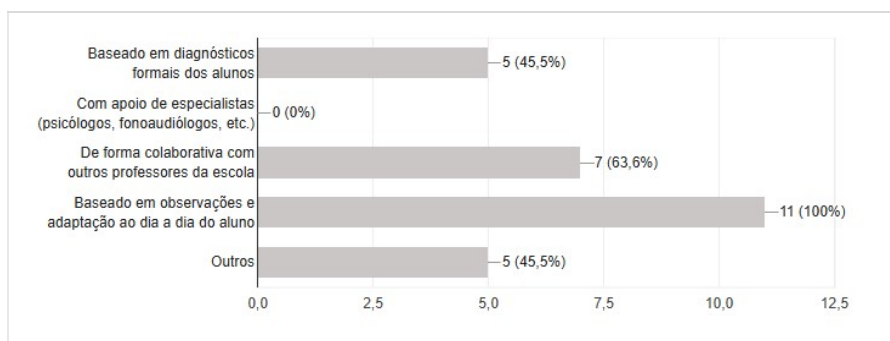
É necessário q haja um planejamento de forma alinhada entre família, professores, escola, psicopedagogos, psicólogos, médicos e terapeutas. Trabalhar de forma alinhada em parceria, em sintonia, com o mesmo propósito de acordo com a necessidade da pessoa/aluno (P-8).

Em síntese, as percepções das professoras reiteram a necessidade de fortalecimento da parceria entre escola, família e profissionais da saúde, considerando-se as especificidades dos alunos no planejamento das atividades. Apontam ainda para a

psicomotricidade e adaptações curriculares como formas de eliminar barreiras e potencializar a aprendizagem. Essas contribuições reforçam a compreensão de que a inclusão demanda um olhar ampliado, que vá além da sala de aula e considere o aluno em sua integralidade.

No gráfico a seguir apresentamos as formas como o planejamento das atividades no AEE é organizado pelas professoras desse atendimento, considerando-se diferentes estratégias e recursos que orientam suas práticas pedagógicas. Vale ressaltar que a questão que gerou esse gráfico permitia que fosse marcada mais de uma opção, dentre estas, “Outros”, com campo destinado à indicação de formas de planejar pelas professoras.

Gráfico 14 – Como você organiza o planejamento das atividades no AEE?



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

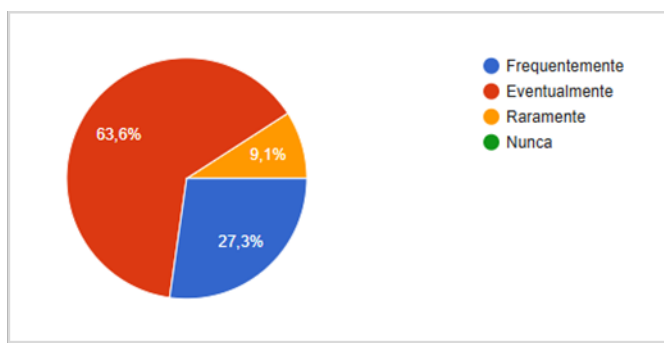
A partir da leitura do gráfico, verificamos que todas as respondentes baseiam seu planejamento de atividades em observações que fazem de seus alunos e na adaptação dos alunos ao cotidiano, o que demonstra valorização ao acompanhamento individualizado no processo de ensino. A colaboração com outros professores da escola é indicada no gráfico como resposta de 63,6%, isto é, 7 professoras, revelando-se uma prática que reconhece o valor do trabalho em equipe na construção de percursos inclusivos.

Chama a atenção não haver nenhuma indicação ao apoio de especialistas (como psicólogos e fonoaudiólogos), o que pode ser entendido como um indício de falta de articulação entre áreas, no caso, Educação e Saúde. Além disso, 45,5% das respostas mencionam tanto o uso de diagnósticos formais quanto a categoria “outros”. Nessa categoria, conforme pontuado pelas professoras, o planejamento das atividades no AEE é organizado ainda a partir da observação individualizada dos alunos, entrevista com as famílias, avaliação psicomotora e pedagógica inicial e diálogo com professores da sala comum.

A organização do planejamento das atividades no AEE de forma colaborativa com outros professores da escola, conforme vimos, foi indicada por 7 professoras, número representativo do total de participantes. No gráfico a seguir é possível verificarmos a

frequência com que esses profissionais elaboram atividades de forma colaborativa, prática reconhecida por sua contribuição à inclusão escolar e recomendada, por exemplo, pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009b).

Gráfico 15 – Com que frequência você elabora atividades de forma colaborativa com professores de sala de aula regular da escola?



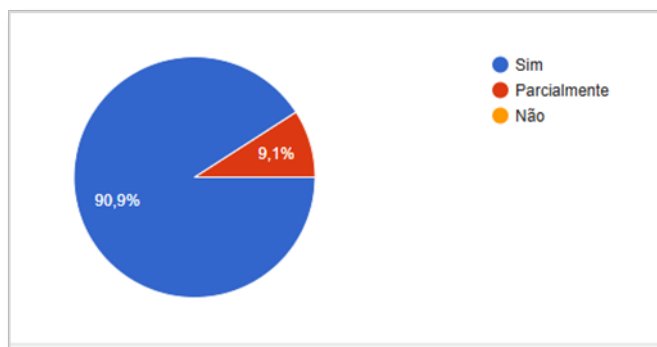
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O percentual de 63,6%, em números absolutos, 7 professoras, responderam que a elaboração de atividades de forma colaborativa entre professores de AEE e professores de sala de aula regular acontece “eventualmente”; 27,3%, ou seja, 3 professoras, responderam “frequentemente” e 9,1%, uma professora, “raramente”. À luz da abordagem interpretativa de Lejano (2012), que propõe a análise das políticas considerando o entrelaçamento entre texto e contexto, é possível inferir, a partir dos dados, a existência de descompasso entre o discurso institucional de articulação intersetorial e colaborativa e as condições concretas do cotidiano das escolas.

A leitura dos dados sugere que a colaboração, embora legitimada nos documentos oficiais, ainda enfrenta desafios práticos e organizacionais. A política, nesse sentido, se mostra em processo de tradução e negociação no contexto da prática (Lejano, 2012), exigindo espaços institucionais, tempo e reconhecimento do AEE como parte integrante da proposta pedagógica da escola.

Perguntamos também às professoras sobre os desafios na inclusão de alunos do AEE no contexto das atividades da escola e obtivemos os resultados representados no gráfico a seguir.

Gráfico 16 – Você costuma enfrentar desafios na inclusão de alunos do AEE nas atividades regulares da escola?



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Como é possível visualizar no gráfico, a maioria das professoras, 90,9%, afirma enfrentar desafios na inclusão de alunos público-alvo do AEE nas atividades regulares da escola. Esse dado é particularmente significativo, uma vez que reflete a existência de barreiras no cotidiano escolar que podem comprometer a efetivação de práticas pedagógicas. Apenas uma professora, 9,1%, indica enfrentar esses desafios parcialmente.

No caso de a resposta ser “sim” ou “parcialmente”, o campo seguinte do questionário pedia que fossem indicados os desafios enfrentados. De forma geral, foram citados aspectos como falta de parceria com a família, dificuldade de trabalho colaborativo com professores de sala regular, suporte insuficiente para alunos que não têm o mesmo ritmo dos demais e a quantidade de assistentes de inclusão, considerada insuficiente. Para ilustrar, apresentamos a resposta de uma professora que de certo modo contempla esses aspectos.

Uso incorreto de medicação (muitas famílias mudam a dosagem das medicações a revelia, aumentando, diminuindo ou não dando o medicamento em alguns momentos), o que causa agravamento de crises; interferência de familiares no cotidiano, buscando ditar regras para o atendimento dos estudantes, sem respeitar o regimento escolar ou a proposta pedagógica da escola; capacitismo por parte de estudantes, famílias, professores; falta de qualificação dos profissionais de apoio a inclusão; excesso de estudantes nas salas de aulas, deixando a vida cotidiana muito difícil para os professores de sala de aula comum e do AEE, que tem dificuldade de dar atenção individualizada com a finalidade de eliminar barreiras e promover o ensino de qualidade; falta de climatização adequada, o que deixa as crises mais frequentes e mais difíceis de superar (P-3).

Esse comentário explicita fatores, muitos, aliás, que impactam negativamente a efetividade do AEE. Vejamos a questão do uso inadequado de medicação por parte das famílias, por exemplo. A partir da perspectiva de Lejano (2012), que propõe a análise de políticas públicas não apenas como texto normativo, mas como experiência vivida, esse comentário revela dissonância entre o discurso oficial da política e sua prática no AEE. Na

política, a responsabilização pelo desenvolvimento integral do aluno, o trabalho em rede com a saúde e a participação da família são valores centrais, como vimos. No entanto, essa rede de apoio nem sempre se realiza de forma articulada, considerando-se a resposta de P-3.

A decisão das famílias, sem diálogo com profissionais da saúde ou da educação, põe em risco a possibilidade de uma atuação pedagógica planejada, de acordo com as necessidades do aluno. Esse descompasso revela como a política, enquanto texto, projeta um ideal normativo que nem sempre se sustenta no contexto da prática. A análise da fala da professora, à luz da abordagem de Lejano (2012), nos permite compreender a complexidade do AEE para além das normativas, reiterando-se a importância da escuta aos múltiplos atores nesse contexto.

Observamos ainda, a partir de outras respostas, fragilidade na articulação entre professores de AEE e professores de sala regular, além de gestores, no que se refere ao planejamento e execução de atividades para alunos do AEE.

Está mais na execução diária dessas atividades. O planejamento acontece, a troca com o professor regular, há sugestões de atividades e até a elaboração juntos mais no cotidiano muitas vezes não acontece (P-11).

A falta de responsabilidade dos professores e gestores acerca da inclusão, atos excludentes de professores, resistência do professor em elaborar o PEI do aluno... (P-1).

A flexibilização do currículo/conteúdos é uma situação bem presente no apoio aos fazer pedagógico em sala regular; O despreparo e até mesmo a falta de empatia por parte de alguns educadores em relação a inclusão e ao atendimento as demandas específicas e individuais dos alunos com deficiência e autismo. A falta de recursos financeiros e humanos para atender a demanda de fato (P-5).

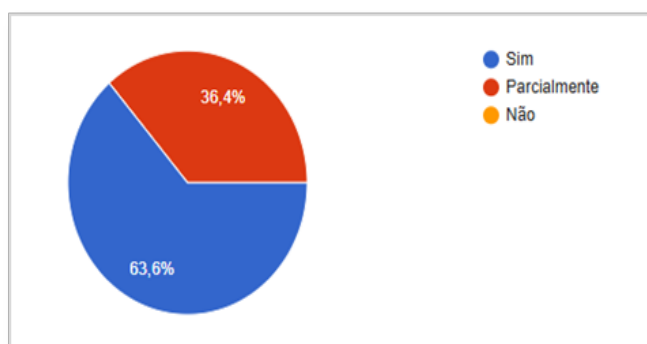
Esses comentários acrescentam desafios enfrentados no AEE que dizem respeito à distância entre o planejamento colaborativo e sua efetiva prática no cotidiano escolar, bem como à resistência de alguns professores em assumir responsabilidades com a inclusão. Além disso, expõe dificuldades estruturais, como a ausência de recursos humanos e financeiros adequados, o despreparo e a falta de empatia de parte dos profissionais envolvidos. Esses resultados reforçam a necessidade de políticas de apoio à inclusão mais efetivas, contemplando-se a formação continuada, estímulo ao trabalho colaborativo e investimento em recursos materiais e humanos.

Diante dos desafios relatados pelas professoras que atuam no AEE, evidencia-se um cenário ainda marcado por tensões entre as diretrizes da política e sua execução cotidiana. Questões como a fragmentação da corresponsabilidade entre os atores escolares, a resistência de alguns professores ao planejamento colaborativo, dentre outros aspectos, apontam para

lacunas estruturais que perpassam a prática pedagógica. Tais fragilidades tornam-se ainda mais sensíveis quando se considera a complexidade de demandas individuais dos estudantes público-alvo do AEE e a sobrecarga atribuída aos profissionais desse atendimento diante de suas condições para o trabalho pedagógico e inclusivo.

Nesse contexto, a formação continuada ofertada pela rede de ensino ocupa papel central, não apenas como instrumento de qualificação técnica, mas como espaço de escuta e reflexão crítica. A pergunta seguinte do questionário diz respeito a essa formação, cujos dados estão representados no próximo gráfico.

Gráfico 17 – Você recebeu formação específica ofertada pela rede de ensino de Fortaleza sobre a política de AEE e suas diretrizes no município?

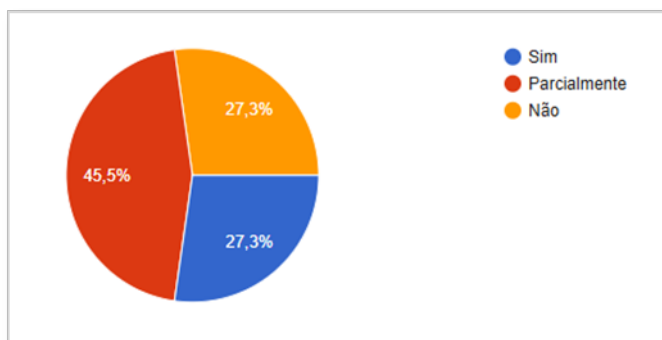


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme observamos no gráfico, um percentual significativo – 63,6%, ou seja, 7 professoras, afirma ter recebido formação específica sobre a política de AEE no município; as outras três participantes da pesquisa, o equivalente a 36,4% do total, responderam que recebem essa formação parcialmente. Enfim, todas têm sido contempladas com a referida formação, o que indica compromisso institucional, embora ainda haja muito a ser feito, no que se refere ao fortalecimento e à consolidação dessa política pública.

Na sequência, a pergunta do questionário permitia às participantes da pesquisa avaliar a formação recebida para uso de recursos pedagógicos e adoção de estratégias inclusivas. No gráfico a seguir, apresentamos os dados.

Gráfico 18 – Você considera ter recebido formação adequada para utilizar recursos (materiais e pedagógicos) e estratégias inclusivas?



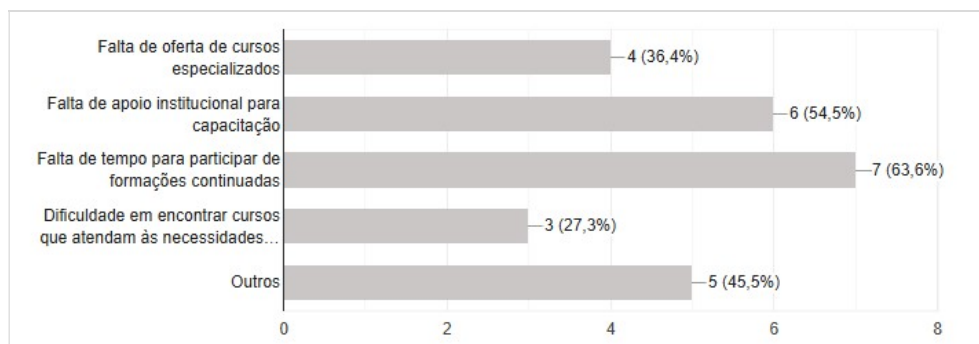
Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os dados nos mostram que somente 27,3% das respondentes, no caso 3 professoras, consideram adequada a formação recebida para uso de recursos e estratégias inclusivas na rede municipal de Fortaleza; o mesmo percentual e quantitativo de professoras considera essa formação inadequada. Os outros 45,5% do total, ou seja, 5 professoras, considera a formação em foco parcialmente adequada. Em nível de inferência, podemos pensar nesses dados como o reflexo de certo distanciamento entre o discurso institucional e a prática escolar, em seu contexto de implementação (Lejano, 2012).

Considerando-se o papel central dos professores para efetivação da política pública de AEE, a preparação desses profissionais para que possam dar conta, minimamente, das especificidades do público-alvo desse atendimento é elemento basilar. A atuação no AEE, haja vista suas atribuições e responsabilidades, impõe aos docentes uma diversidade de saberes, muitos deles não considerados na formação inicial. Assim, diante de determinadas situações, pode acontecer de os professores se sentirem inseguros e até mesmo desvalorizados. É preciso que o discurso institucional considere as condições em que se dá o trabalho dos professores de AEE no cotidiano escolar para que a inclusão seja uma realidade, no discurso e na prática.

Ainda no contexto da formação para atuação no AEE, perguntamos quais os desafios mais enfrentados pelas professoras. Para tanto, indicamos algumas possibilidades no questionário, acrescentando “outros” para que as professoras pudessem pontuar desafios, a partir da realidade que vivenciam. Os dados estão representados no próximo gráfico.

Gráfico 19 – Quanto à sua formação para atuar no AEE, quais os principais desafios que você enfrenta?



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para melhor leitura do gráfico, organizamos os dados por ordem decrescente de percentual. Assim, como desafio mais votado, com 63,6%, ou 7 professoras, temos a falta de tempo para participação em formações. Essa informação sugere, por exemplo, que mesmo havendo eventos formativos, a participação das professoras pode não se dar como esperado. Talvez haja algum tipo de impedimento voltado para as demandas diárias e possível sobrecarga de trabalho dessas profissionais, por exemplo.

Em segundo lugar, foi apontada como desafio no que se refere à formação para atuar no AEE a falta de apoio institucional para capacitação, percentual de 54,5%, em números absolutos 6 professoras. Sobre esse aspecto é possível que estejam implicadas tanto a gestão escolar quanto a SME. No caso da gestão escolar, o percentual anterior já direciona para uma possível carência de apoio implícita na falta de tempo das professoras para participar de formações. Essa informação pode nos levar, inclusive, a questões voltadas para liberação de professores, por exemplo, especialmente pela especificidade de seu trabalho e volume de demandas. Quanto à SME, nos comentários de uma das professoras há menção explícita a essa instância da educação de Fortaleza, conforme veremos mais adiante.

Na categoria seguinte, “Outros”, 45,5%, isto é, 5 professoras, deixaram seus comentários, os quais nos possibilitam reflexões sobre desafios que enfrentam no que se refere à formação para o AEE. Inicialmente, temos o comentário que reforça a falta de tempo, indicada anteriormente, dentre outros aspectos.

Gostaria de fazer um mestrado na área, mas encontro dificuldade de preparar um projeto adequado e participar de grupos de estudos devido a alta demanda de trabalho. Eu sou a única professora de AEE lotada na escola em que trabalho, sinto uma sobrecarga de trabalho, levo constantemente trabalho para casa e faço diversos cursos para manter a qualidade do meu trabalho fora do expediente, por não ter condições de realiza-los nos horários de planejamento (nesse horário faço planejamentos para muitos estudantes, atendo famílias, gerencio grupo de

whatsapp, faço avaliações e relatórios de estudantes em investigação de novos laudos, atendo professores para auxiliar nas adaptações curriculares e de materiais, etc.) (P-3).

O posicionamento de P-3 reflete um dos desafios que merecem maior atenção, uma vez que trata da prática cotidiana dos professores de AEE e implicam suas condições de trabalho. Ao pontuar dificuldades que enfrenta no AEE, a professora enfatiza suas condições de trabalho por meio de expressões como “alta demanda”, “sinto uma sobrecarga de trabalho”, “levo constantemente trabalho pra casa”. Ao elencar as diversas atividades que constituem seu trabalho, a professora nos dá um panorama de uma realidade que pode não estar sendo considerada na política de AEE. Só de atendimento, que se dá presencial e remotamente, já que pontuou o grupo de whatsapp, observamos que a dinâmica de sua função contempla alunos, famílias e professores. Soma-se a isso, o planejamento, que deve considerar as especificidades dos alunos atendidos, avaliação e relatórios, conforme P-3.

Não identificamos menção a esse aspecto nas diretrizes nacionais e locais, considerando-se o recorte da legislação analisada – no âmbito nacional: Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009b), Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011) e Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015); no âmbito municipal: Resolução nº 010/2013-CME (Fortaleza, 2013) e Lei nº 10.371/2015 – PME 2015-2025 (Fortaleza, 2015). No âmbito municipal, contudo, a Resolução nº 010/2013-CME (Fortaleza, 2013), em seu art. 16, dispõe número de alunos por grupo de deficiências, mas sem qualquer menção a como se dá efetivamente a organização do trabalho do professor do AEE, como sua carga horária, dentre outros aspectos.

Quanto ao desejo de cursar mestrado, manifestado por P-3, a falta de tempo aparece como impedimento. Além disso, quando admite ter “dificuldades em preparar um projeto adequado”, inferimos a manifestação de um apelo velado ao reconhecimento de suas necessidades formativas, inclusive no que se refere à escrita acadêmica. Vale destacar, nesse sentido, que a escrita desse gênero é desafiadora para professores, principalmente pelo fato de não estarem imersos em práticas de letramento acadêmico (Santos, 2022)³³, como “participar de grupos de estudos”, conforme a professora.

Consideramos válido lembrar que os documentos analisados enfatizam o direito das pessoas com deficiência à educação, destacando o professor como ator essencial para

³³ Em sua dissertação de mestrado, Santos (2022) analisou produção escrita de professores da rede de ensino de Fortaleza, no contexto do Projeto Professor Autor, constatando a necessidade de compreensão de que o professor passa por uma formação que prepara para o ensino, sendo necessário, portanto, o reconhecimento de que dominar gêneros discursivos próprios da prática docente não significa dominar todos os gêneros, considerando-se sua diversidade. Nesse sentido, propõe a inserção da escrita acadêmica como objeto de estudo nos programas de formação continuada, “especialmente no que diz respeito à pesquisa como elemento indissociável da prática docente” (Santos, 2022, p. 49), e o lugar do professor na produção de conhecimento.

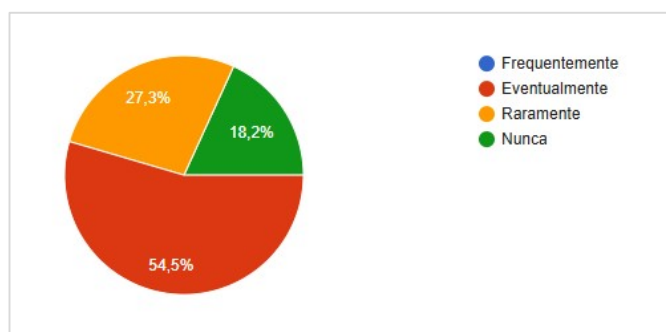
efetivação da política de AEE. Conforme o que vimos discutindo sobre as considerações das participantes da pesquisa, porém, a realidade nos parece não condizer com o discurso institucional. Na perspectiva de Lejano (2012), a relação entre texto e contexto da política de AEE no município de Fortaleza precisa ser discutida.

Os demais comentários discorriam sobre falta de formação na rede, ausência de monitoramento por parte da SME e falta de apoio institucional, já contemplados nos percentuais das demais opções da pergunta em pauta, o que sugere o AEE como uma atividade isolada, em que o professor se sente sobrecarregado.

A falta de oferta de cursos especializados é apontada por 36,4%, isto é, 4 professoras, seguido de 27,3%, ou 3 professoras, que indicaram como desafio a dificuldade de encontrar cursos que atendam às suas necessidades, o que sinaliza para baixa ou ausente oferta pela rede de ensino.

Na pergunta seguinte, buscamos conhecer a frequência de formação específica para uso de recursos didáticos e tecnologias assistivas no AEE ofertada pela rede e obtivemos os dados a seguir representados no gráfico.

Gráfico 20 – Com que frequência a formação continuada ofertada pela rede de ensino de Fortaleza contempla capacitação específica para uso de recursos didáticos e tecnologias assistivas no AEE?



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

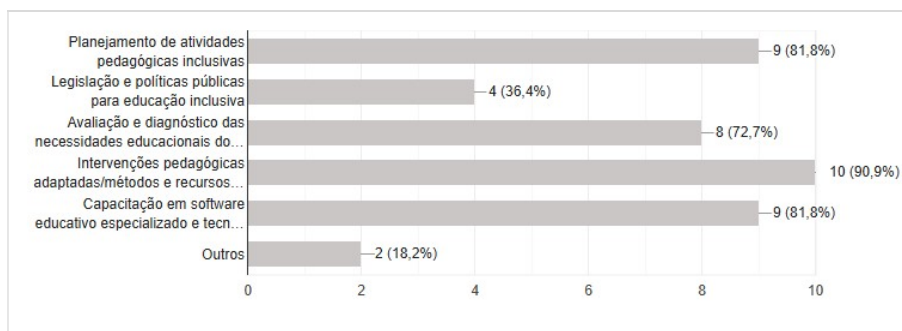
Analisando os dados do gráfico, percebe-se que 54,5% das respondentes, 6 professoras, afirma que eventualmente a formação continuada da rede contempla capacitação específica para uso de recursos didáticos e tecnologias assistivas no AEE. Chamamos a atenção, nesse sentido, para o que a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 (Brasil, 2009b), em seu art. 12, inciso VII, estabelece como uma das atribuições do professor de AEE: “ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação”. O discurso institucional estabelece, mas, na prática, a capacitação

e as condições para que essa atribuição seja cumprida pelo professor de AEE podem estar sendo falhas. Em seguida, o percentual de 27,3%, 3 professoras, afirma que essa formação acontece raramente, e 18,2%, 2 professoras, afirma que isso nunca acontece.

Considerando-se a relevância do papel dos professores do AEE, o ideal seria que essa formação acontecesse com frequência, inclusive com espaço para troca de experiências entre profissionais, para construção conjunta de estratégias para esse atendimento. Assim, os professores não se sentiriam isolados, cada um fazendo seu trabalho sem o devido apoio institucional. A formação específica para a educação especial é reiterada a cada novo documento, desde a PNEEPEI (Brasil, 2008). A realidade expressa nos dados da pesquisa, contudo, indica a necessidade de novas perspectivas dessa formação, sobretudo porque a inclusão, conforme Mantoan (2013), requer a transformação de práticas pedagógicas que atendam à diversidade de seus alunos.

Nesse contexto, na sequência do questionário as professoras indicaram temas que poderiam ser contemplados na formação continuada. No referido instrumental, listamos alguns temas, podendo ser marcado mais de um como resposta. Vejamos o gráfico.

Gráfico 21 – Dos temas listados, quais você considera que deveriam ser contemplados na formação continuada para professores do AEE?



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Dentre os temas listados, “Intervenções pedagógicas adaptadas/métodos e recursos inclusivos” se destaca em primeiro lugar, sendo indicado por 90,9% das respondentes, ou seja, 10 professoras. Em seguida, com o mesmo percentual de 81,8%, em números absolutos 9 professoras, aparecem “Planejamento de atividades pedagógicas inclusivas” e “Capacitação em software educativo especializado e tecnologia assistiva”. Na sequência, temos 72,7%, o total de 8 professoras, indicando o tema “Avaliação e diagnóstico das necessidades educacionais dos alunos”; por último, 36,4%, ou seja, 4 professoras, indicando “legislação e políticas públicas para a educação inclusiva”.

A partir desses dados, constatamos que o desenvolvimento de habilidades metodológicas e práticas é uma necessidade básica para as professoras, uma vez que isso impacta diretamente no cotidiano da sala de AEE. Assim, promover espaços formativos para a construção de intervenções pedagógicas adaptadas para esse atendimento nos parece indiscutível. Para além desse tema, aspectos tecnológicos também foram considerados relevantes, bem como a avaliação e o diagnóstico das necessidades dos alunos.

Dos temas listados, o menos indicado foi “Legislação e políticas públicas”, 36,4%, isto é, 4 professoras. Há pelo menos duas possibilidades de interpretação desse dado. A primeira é a de que as professoras já possuem conhecimento suficiente sobre a legislação e a política, o que tornaria esse tema dispensável nos espaços formativos; a segunda hipótese seria a falta de consciência quanto ao papel social do professor, considerando-se que a educação é também um ato político (Freire, 1996), e por isso o desinteresse por esses aspectos. Cabe reflexão, nesta última hipótese, já que o conhecimento da legislação e da política é o primeiro passo para se avaliar sua implementação e possíveis resultados.

Para a opção “Outros”, o gráfico conta com 18,2%, 2 professoras, as quais indicaram temas, conforme a seguir.

Gerenciamento das assistentes de inclusão e das famílias atípicas (P-3).

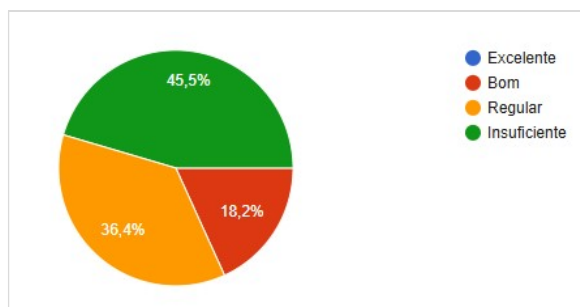
Abordagens das leis, dos direitos, dos deveres, das resoluções, das práticas baseadas em evidência. Informações sobre cada tipo de deficiência e seus desafios. Etc (P-9).

No que se refere ao primeiro comentário (P-3), não restou claro o que a professora quis dizer com “gerenciamento”. Em nível de suposição, seu posicionamento revela fragilidade na gestão do trabalho das assistentes de inclusão, bem como no diálogo entre instituição e famílias atípicas. Entendemos que esses aspectos estariam mais voltados para a formação de atores que conduzem reuniões, lidam com articulações entre família e escola. Talvez a sugestão seja mais no sentido de se incluir na formação temas como gestão de pessoas e habilidades comunicativas, mas não necessariamente para os professores de AEE.

Quanto ao segundo comentário (P-9), consideramos que parte do que a professora pontuou como sugestão consta dos temas listados no questionário, como legislação e informações dos tipos de deficiências. O dado novo está no trecho “[...] das práticas baseadas em evidência”, abordagem fundamental para a consolidação do trabalho dos professores de AEE de forma articulada. Desse modo, esses profissionais se fortaleceriam e suas práticas tenderiam a ser cada vez mais adequadas ao atendimento em pauta.

Em outra questão, tratamos do suporte ofertado pela rede aos professores do AEE, cujas respostas estão representadas no gráfico a seguir.

Gráfico 22 – Como você avalia o suporte oferecido pela rede de ensino em relação à formação e atualização dos professores do AEE?



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No gráfico, observamos dados que confirmam o que já havia sido apontado em questão anterior, na qual as professoras avaliaram a evolução da política de AEE no município de Fortaleza. O percentual de 45,5%, ou seja, 5 professoras, indicou o suporte ofertado pela rede como insuficiente; para 36,4%, 4 professoras, esse suporte é regular e somente 18,2%, 2 professoras, consideram-no bom. Entendemos certa distância do que seria o ideal desse suporte, considerando-se o que a legislação estabelece quanto ao AEE. Sem uma rede de apoio é bem mais difícil lidar com os desafios que se apresentam no dia a dia da prática docente no referido atendimento.

Na avaliação das professoras sobre esse suporte ofertado pela rede há a necessidade de formações articuladas com a realidade das escolas, mais momentos formativos sobre a proposta da educação inclusiva para todos os profissionais, dentre outros temas. Dos comentários deixados pelas professoras, destacamos alguns para análise mais pontual.

Sempre reflito acerca do trabalho no AEE, e vejo o quanto ele é solitário, árduo e frustrante para o professor especialista. Geralmente a sala do AEE é vista não como multifuncional, mas sim multiprofissional. O professor do AEE é visto como tudo!! Psicólogo, bombeiro, paramédico, entre outros. A sobrecarga emocional e física é alta. Muitas demandas chegam ao professor do AEE e muitas vezes quando há necessidade de um auxílio ou socorro da coordenadoria não há resposta. Tendo muitas vezes resolver tudo sozinhos (P-1).

Acredito que a prefeitura poderia favorecer grupos de estudos entre os professores do AEE de escolas próximas, nesses encontros trocaríamos experiências exitosas, análise de estudos de casos, materiais; fariamos estudos teóricos importantes para a formação, tudo em contexto, já que as escolas próximas apresentam realidades similares do público atendido. O trabalho no AEE é muito solitário, sinto falta de planejar com outros professores no cotidiano, trocando conhecimentos, materiais e experiências que são de grande valia para a prática pedagógica (P-3).

Como mencionado anteriormente, temos um público de AEE muito diverso, isso precisa ser revisto dentro da política. O fazer diário do AEE não é explícito (P-11).

Esses comentários reiteram pontos já indicados em questões anteriores, confirmando a legitimidade das percepções das professoras, dentre os quais destacamos o trabalho solitário do professor do AEE e o caráter multiprofissional imposto a esse professor. Observamos que nos dois comentários (P-1 e P-3) há menção literal ao trabalho solitário do professor do AEE, o que nos remete a Gomes *et al.* (2020), que ao analisar como acontece o AEE em uma escola pública de Fortaleza observou que o trabalho colaborativo entre professores de AEE e professores de sala regular ainda persiste como um desafio a ser superado, haja vista a resistência destes.

O trabalho colaborativo para que a educação especial na perspectiva da inclusão de fato aconteça requer equipes multidisciplinares (Lisboa; Mendes; Lima, 2019), o que implica ação institucional na busca por parcerias com outras áreas, como Saúde e Assistência Social, para que assim haja a atuação de equipe multiprofissional, já que não compete ao professor do AEE essa multiplicidade de funções. Os recursos das SRM é que devem ser multifuncionais e não os professores.

No discurso institucional do PME (Fortaleza, 2015, p. 19), por exemplo, a meta de universalização do AEE menciona a garantia de serviços especializados na SRM, e em nenhum momento há referência ao professor do AEE como um profissional a quem devem ser atribuídas outras responsabilidades que fujam de sua competência. Entendemos esses dados como indícios de lacuna entre o referido discurso e a realidade da educação especial no município. Essa lacuna já havia sido constatada por Ozório *et al.* (2021), por meio de investigação que contemplou documentos legais, diretrizes da SME e estudos sobre o AEE à luz da PNEEPEI (Brasil, 2008) e da Resolução nº 04/2009 (Brasil, 2009b).

Evidencia-se, assim, a necessidade de se fazer chegar à gestão municipal essas questões relativas ao AEE, que podem afetar negativamente esse atendimento, descredibilizando o discurso institucional da SME, sobretudo quanto aos avanços pontuados, como aumento de matrícula, ampliação de SRM e criação da CODIN, dentre outros. É preciso alinhamento entre legislação, diretrizes da SME e realidade cotidiana do AEE nas escolas públicas de Fortaleza, eliminando descompasso entre o discurso normativo da política pública e o contexto da prática, conforme Lejano (2012).

Por último, vale analisar o comentário de P-11, quanto ao fato de não restar explícito no discurso institucional o que compete ao AEE, o que mantém relação com o

comentário de P-1, no que diz respeito ao caráter multiprofissional do professor desse atendimento. Sem definição clara do que compete a quem, a possibilidade de acúmulo de funções e a consequente sobrecarga de trabalho não pode ser negligenciada, tanto é que aparecem em comentários referentes a outras perguntas, conforme vimos apresentando.

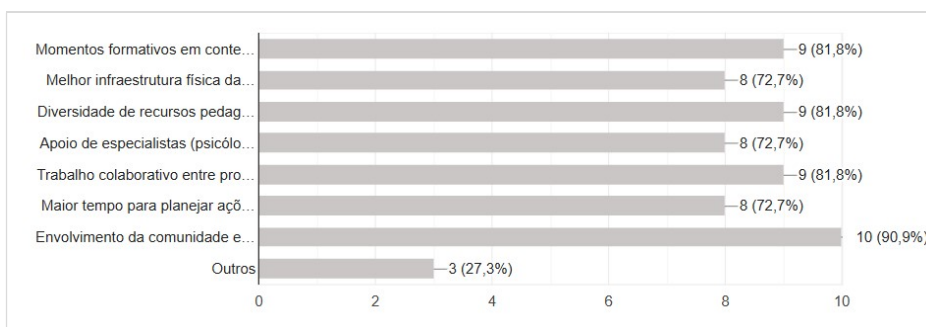
A seguir, outro comentário que consideramos pertinente analisar e discutir, mais um que revela relação frágil entre o discurso e a prática.

Desde 2022, quando assumi a função de professora do AEE, necessitei por conta própria estudar, me apropriar das funções e atuação do professor no AEE. Muitos foram os desafios como ausência de reuniões sistemáticas (foram pouquíssimas ao longo destes últimos 4 anos - uma ou duas por ano); formação continuada sobre esta temática na escola não tive nenhuma; formação de rede no ano passado apenas sobre política da educação inclusiva a distância e presencial um encontro sobre painel sensorial. Gostaria de uma política de formação mensal de rede e presente também na formação continuada na escola (P-2).

Em suas considerações a professora demonstra interesse pessoal e esforço por formação para sua prática docente, denunciando a falta de suporte institucional no que se refere a esse assunto. Seu interesse também resta explícito ao manifestar que gostaria de uma política de formação mensal de rede. Conforme vimos ao longo deste estudo, a legislação é clara quanto à formação específica para o AEE (Brasil, 2009b; 2011; Fortaleza, 2013; 2015), considerada indispensável para a educação especial na perspectiva inclusiva. Parece-nos, contudo, haver alguns pontos a serem ajustados para que discurso e prática dialoguem, no sentido de que a política de AEE seja de fato a aplicação do texto no contexto (Lejano, 2012).

O último gráfico desta seção trata sobre a trajetória da política de educação especial inclusiva nas escolas municipais, na percepção das professoras respondentes. Para essa questão, listamos alguns pontos para que fossem indicados os mais relevantes para a referida trajetória, obtendo os seguintes resultados.

Gráfico 23 – Das opções listadas a seguir, quais você considera que poderiam facilitar a trajetória da política de educação especial inclusiva na sua escola?



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme os dados constantes do gráfico, a opção “Envolvimento da comunidade escolar, sobretudo a família”, apontada por 10 professoras, aparece como a mais votada. Em seguida, apontadas por 9 professoras, cada uma, temos as opções “Momentos efetivos em contexto”, “Diversidade de recursos pedagógicos e tecnológicos” e “Trabalho colaborativo entre professores de AEE e de sala comum”. Por fim, apontadas por 8 professoras, também cada uma, aparecem as opções “Melhor infraestrutura física da escola”, “Apoio de especialistas (psicólogos, fonoaudiólogos etc.)” e “Maior tempo para planejar ações”.

Vimos que a inclusão é um direito de todos e, no contexto escolar, trata-se de uma ação conjunta que deve envolver todos os agentes do processo educacional, inclusive a comunidade escolar e a família, conforme a PNEEPEI (Brasil, 2008). Essa premissa também consta da legislação (Brasil, 2015; 2011; 2009b). A Lei nº 13.146/2015 – LBI, em seu art. 8º, estabelece que a garantia do direito à educação às pessoas com deficiência é também dever da família. Apesar do que dispõe o discurso institucional, a dificuldade de se articular escola, comunidade e família segue sendo um desafio. Vimos essa constatação, por exemplo, nos estudos de Freire (2024) e Bastos (2024), no âmbito da rede de ensino de Maracanaú-CE.

Passamos agora às opções mais votadas em segundo lugar – “Momentos efetivos em contexto”, “Diversidade de recursos pedagógicos e tecnológicos” e “Trabalho colaborativo entre professores de AEE e de sala comum” – com 72,7%, ou seja, 9 professoras. A partir de comentários já pontuados sobre a formação, no sentido de que esta considere a realidade do AEE, na escola, bem como as experiências das professoras desse atendimento, entendemos que esse olhar voltado para o contexto de prática é fundamental para a efetivação da política de AEE.

Adotando a possibilidade de articulação dessas três opções é possível inferir que há a valorização por parte das professoras participantes da pesquisa não só pela diversidade de recursos pedagógicos e tecnológicos, mas também pelo seu uso na prática, a partir do trabalho colaborativo entre professores de AEE e de sala comum. Essa articulação mostra-se assim essencial para a trajetória da referida política no município de Fortaleza.

No caso das demais opções do questionário, aquelas apontadas por 8 professoras – “Melhor infraestrutura física”, “Apoio de especialistas” e “Maior tempo para planejar” –, compreendemos que são reiteradas as necessidades de professores de AEE, já discutidas nesta seção. Por fim, a inclusão é compreendida como uma ação coletiva, que requer parcerias intersetoriais, bem como entre os profissionais da escola e a família. Requer, ainda, infraestrutura adequada, conforme prevê o PME (Fortaleza, 2015), contudo, esse é um dos desafios de efetivação da política de AEE no município. Na tabela 1, que integra esta seção, a

problemática da infraestrutura aparece como o quarto desafio dentre os sete listados para escolha das professoras participantes da pesquisa.

A opção “Outros” foi apontada por três professoras, uma delas indicando profissionais da saúde como tema que poderia melhorar a trajetória da política de AEE nas escolas. Como esse tema já havia sido contemplado, decidimos então pontuar as sugestões das outras duas professoras.

Formação adequada e continua para os assistentes de inclusão e ampliação do número de vagas. O ideal é que cada sala de aula comum contasse com o suporte de um profissional de apoio (P-3).

Formação de rede (específica para conhecer e atuar nas demandas dos alunos com deficiência e Autismo; uso de recursos pedagógicos e tecnologias assistivas na prática, oficinas de produção de recursos, reuniões sistemáticas de monitoramento e troca de experiências. Uma política educacional de rede que tenha acesso a intersetorialidade com outras políticas promovendo acompanhamentos das crianças com as terapias, apoio as famílias atípicas diante das diversas demandas e desafios enfrentados na luta pelos direitos (P-2).

A formação para atendimento especializado e o fortalecimento do pessoal de apoio são temas recorrentes nas respostas das professoras no que se refere à consolidação da política de AEE no município de Fortaleza. Observamos, nesse sentido, relação direta com o que vem sendo apontado na análise e em estudos que compõem a fundamentação teórica desta pesquisa. Isso significa dizer, conforme os dados levantados, que há provável lacuna formativa para trabalho no AEE, nesse caso pontual referente aos assistentes de inclusão. Por trás da indicação de “formação adequada” para esses profissionais pode estar o desejo da professora (P-3) de contar efetivamente com apoio em suas demandas, o que requer preparação dos assistentes.

Além disso, reitera-se, mesmo que implicitamente, a sobrecarga de alguns profissionais, uma vez que a professora (P-3) aponta mais contratação de assistentes de inclusão e de profissionais de apoio como aspecto relevante para a trajetória da política de AEE em Fortaleza. Conforme afirma, o ideal seria que em todas as salas de aula comum tivesse a presença de um profissional de apoio, confirmando a sobrecarga de professores para atendimento ao que prevê a política e a legislação que a rege.

O segundo trecho reforça a necessidade de formação, em nível de rede, sistemática, frequente e voltada para a realidade do AEE nas escolas. Isso se daria, segundo a professora (P-2), em momentos formativos para troca de experiências, produção de recursos pedagógicos de forma colaborativa e uso prático de ferramentas tecnológicas. Tal ação,

somada à parceria intersetorial, seria uma forma de desconstruir a ideia de trabalho solitário dos professores de AEE, conforme já pontuado nesta seção.

Finalizando o questionário, deixamos espaço para considerações gerais das professoras sobre a política de AEE na rede de ensino de Fortaleza. Duas professoras (P-9 e P-11) deixaram frases curtas, afirmando entender já ter respondido a questão nas anteriores. Quanto às considerações das outras professoras, há expectativa de melhoria da política, reconhecimento de avanços, embora em alguns momentos ela pareça estagnada (P-3 e P-10), e foi reforçada a necessidade de regularização do profissional de apoio (P-4), bem como a lotação de mais um professor do AEE nas escolas para melhoria das condições de trabalho no que se refere a esse atendimento (P-5).

A seguir, transcrevemos considerações que permitem melhor compreensão da perspectiva das professoras participantes da pesquisa em relação à política de AEE em pauta.

A Educação Inclusiva é um passo importante para o desenvolvimento das crianças com deficiência. Políticas públicas devem constantemente contemplar a realidade das escolas e crianças, facilitar o acesso a verbas para compra de materiais e aumentar o número de professores do AEE nas escolas municipais (P-7, grifo nosso).

Tudo o que foi construído até agora foi de um grande salto para a educação Inclusiva, mas necessita de muita melhoria nas políticas públicas. Precisa haver maior engajamento com a área da saúde, onde a consulta e avaliação médica das crianças enviadas para os postos de saúde não demore tanto para avaliar e dar o laudo médico necessário. Que haja mais instituições de atendimento multidisciplinar oferecendo as devidas terapias para o melhor desenvolvimento dessas crianças com deficiência (P-6, grifo nosso).

A política pública do AEE é como outras políticas públicas. No papel é linda! Consistente e clara, porém sua aplicabilidade deixa muito a desejar. A matrícula facilitada não viabiliza a permanência e participação do estudante com deficiência na escola. Muito há para aprimorar e deixar mais aplicável em sua totalidade. A mudança irá ser mais consistente com Assistentes e profissionais de apoio mais qualificados, mais atenção e visitas pela equipe de educação inclusiva e Diversidade nas escolas, o apoio emocional e psicológico de professores do AEE nesta jornada... (P-1, grifo nosso).

Vejo que a inclusão de qualidade necessita de muito investimento, de muitos olhares, de conhecimento constante, de sentimento de pertencimento por parte da comunidade escolar, de acessibilidade atitudinal, metodológica, estrutural, entre outras para de fato ocorrer o respeito e inclusão dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista, Superdotação e altas habilidades. Necessita de reformulação da política de educação especial na perspectiva inclusiva para atender as demandas atuais, de ampliação de professores do AEE por escola em que a demanda ultrapassa um quantitativo viável para garantir o atendimento necessário as crianças, de formação específica para os professores de sala regular sobre as especificidades das deficiências e transtorno, bem como a promoção de prática pedagógica que atenda esta demanda. Terapia para todas as crianças que necessitam, ofertadas nos postos de saúde próximos a residência dos alunos, articulação e acompanhamento das equipes multidisciplinares junto as escolas... entre outras (P-2, grifo nosso).

Em uma análise geral, considerando-se os trechos citados, observamos alguns pontos comuns indicados como necessários para efetivação da política de AEE no município de Fortaleza. Dentre estes, destacamos: recursos e infraestrutura; ampliação do número de profissionais para o AEE; formação específica para esses profissionais; e articulação intersetorial. Esses pontos possibilitam o fechamento da análise dos dados levantados de forma coerente e, portanto, mais confiável, devido à relação de continuidade construída a partir das perguntas do questionário.

Outro ponto que destacamos refere-se, enfim, ao descompasso entre discurso institucional – normativas e diretrizes que regem a política de AEE – e contexto da prática. Já no que expressa P-7 é possível chegar a essa conclusão, pois a professora é enfática ao dizer que “políticas públicas devem constantemente contemplar a realidade das escolas e das crianças”. Em seguida, observamos que essa concepção é reforçada por P-6, ao sugerir a necessidade de “melhoria nas políticas públicas”, reconhecendo, cabe ressaltar, os avanços na educação inclusiva a partir do que vem sendo construído.

O trecho seguinte, de P-1, revela o senso crítico aguçado da professora, o que supostamente se deve à sua experiência profissional e vivências diárias no enfrentamento aos desafios em sua atuação no AEE. De forma bem objetiva a professora manifesta sua crítica em relação à aplicabilidade da política do AEE na prática. Em suas palavras, essa política “no papel é linda!”, mas na prática “muito há para aprimorar e deixar mais aplicável em sua totalidade” (P-1). Ela diz, por exemplo, que matrícula e permanência são duas coisas diferentes, e que aquela não assegura esta, menos ainda a participação do aluno com deficiência. Seu posicionamento se completa com sugestões que ela faz para que a política cumpra seu papel na prática, algumas contempladas nos pontos comuns anteriormente citados.

Concluindo esta seção, consideramos relevante comentar a visão de P-2, com destaque para sua concepção de que “a inclusão de qualidade necessita [...] de reformulação da política de educação especial na perspectiva inclusiva para atender as demandas atuais”. Essa é também uma contribuição sob o viés crítico quanto ao que vem sendo realizado na rede de ensino de Fortaleza dentro do que propõe o discurso institucional, muitas vezes em descompasso com a realidade. Assim, a professora indica ações que podem contribuir para a devida inclusão dos alunos com deficiência.

Diante dos dados levantados e da análise da política e da legislação que a rege, entendemos que a proposta não seria ainda de reformulação da política, mas de medidas que assegurassem sua efetividade no contexto, a partir dos termos do texto. Vimos que na legislação analisada, nacional e municipal, os dispositivos são claros quanto ao que compete a

cada agente para que seja assegurado às pessoas com deficiência o direito à educação. Observamos, por fim, que a perspectiva das professoras também contemplou aspectos positivos em relação à política. Não se pode negligenciar o fato de que há reconhecimento a avanços no AEE a partir da referida política e de ações da SME.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, apresentamos considerações quanto aos resultados dos dados levantados que possibilitaram a avaliação da política de AEE em Fortaleza, partindo-se do que estabelece a PNEEPEI (Brasil, 2008). Para levantamento de dados, realizamos pesquisa documental, que contemplou um recorte da legislação que rege a política de educação especial na perspectiva inclusiva – discurso institucional – e aplicação de questionário (*Google Forms*) junto a professoras do AEE lotadas em escolas sob a jurisdição do Distrito de Educação III.

No que se refere à legislação, consideramos, no âmbito nacional, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009b), o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011) e a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), e no âmbito municipal a Resolução nº 10/2013-CME (Fortaleza, 2013) e a Lei nº 10.371/2015-PME (Fortaleza, 2015). Quanto à percepção das professoras de AEE, a coleta de dados se deu mediante aplicação do questionário, como dito antes, cuja composição contou com parte significativa de questões abertas para que as participantes pudessem se expressar de forma discursiva.

Retomamos neste ponto o que estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa, que é avaliar a política do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Fortaleza, traçando uma relação entre a legislação e a percepção de professoras dessa modalidade de ensino. Para tanto, adotamos o modelo experiencial de avaliação (Lejano, 2012) e o método Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) para a análise dos dados.

No aporte teórico apresentamos conceitos básicos para fundamentar a discussão a que nos propusemos neste estudo, dentre os quais se destacam: educação inclusiva; educação especial; inclusão de pessoas com deficiência; políticas educacionais; políticas públicas e ações afirmativas. Apresentamos ainda estudos que constituem a pesquisa bibliográfica, que nos permitiu conhecer o estado da arte e assim identificar lacunas que justificassem a validade desta pesquisa.

Para melhor organizar esta seção, faremos a retomada dos objetivos específicos na ordem em que aparecem na introdução, seguidos das respectivas considerações, conforme a análise dos dados.

Objetivo específico (i) Analisar a trajetória institucional da política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Fortaleza – com base na análise dos dados levantados, a política de AEE no município de Fortaleza é marcada por avanços, considerando-se, inicialmente, a análise dos documentos normativos locais.

Conforme vimos, ambos os documentos amparam-se não só na PNEEPEI (Brasil, 2008), mas também em normas e diretrizes que vêm sendo instituídas nacionalmente sobre essa política.

Nesse sentido, observamos que a rede de ensino desse município incorpora em seus documentos oficiais a legislação nacional, adotando o princípio constitucional do direito à educação para todos. Concebe, assim, a educação especial na perspectiva da inclusão, corroborando o entendimento de que a responsabilidade pela garantia do direito das pessoas com deficiência à escolarização é de todos. E esse direito, no caso específico dessas pessoas, inclui sua inserção na sala de aula comum, tendo no AEE um complemento para sua formação e desenvolvimento da autonomia. Em termos legais, há certa consolidação da política de AEE, como vimos.

No que se refere a aspectos estruturais, conforme dados da SME, confirmados pelas professoras participantes da pesquisa, o AEE na rede municipal de fato tem mantido uma trajetória de avanços, ainda que insuficientes. É fato que houve aumento de matrículas, ampliação de SRMs, contratação de assistentes de inclusão e profissionais de apoio, criação da CODIN, coordenadoria específica para atendimento às demandas dessa modalidade de ensino, dentre outros pontos. Esses aspectos, no entanto, não necessariamente asseguram a aplicação do discurso institucional no contexto da prática.

Em alguns comentários das professoras, verificamos críticas a, por exemplo, aumentar a matrícula de alunos com deficiência sem dar conta de atender às demandas específicas desses sujeitos. Para além da matrícula, foi pontuado que também deveriam ser asseguradas a participação e a permanência desses alunos. Outro caso se refere ao fato de se ampliar o número de SRM, sendo que parte delas estaria sem funcionar; outras, funcionando de forma precária. É nesse contexto que se insere a relevância da avaliação de políticas públicas, acolhendo as vivências de quem atua diretamente em sua efetivação.

A análise também evidenciou alguns desafios, como salas superlotadas; poucos profissionais para atendimento a alunos com deficiência, famílias e professores de sala comum; trabalho solitário do professor do AEE, quando o ideal seria uma rede de apoio; escassez de recursos didático-pedagógicos para o AEE, dentre outros. Retoma-se a necessidade de monitoramento e avaliação da política pública em pauta, o caminho para superação desses desafios.

Nessa trajetória da política, outro desafio recorrente diz respeito à formação específica para o AEE, conforme vimos na análise dos dados, assunto a ser retomado ainda nesta seção. Aqui, importa dizer, por ora, que ao discurso institucional precisa ser incorporada as condições em que os professores de AEE atuam, no cotidiano escolar, o que exige deles

esforço pela busca por saberes que, muitas vezes, não tiveram na formação inicial tampouco na continuada, de responsabilidade da rede em que atuam.

Diante de uma legislação robusta, pode-se dizer, cabe destacar que a lei por si só, o que prevê o discurso institucional, não garante efetividade no que se pretende, uma vez que isso requer maior compromisso dos envolvidos, ações paralelas e investimentos, além do permanente aprimoramento das políticas públicas. No que se refere às normativas e diretrizes, consideramos que a política tem potencial de assegurar educação inclusiva para as pessoas com deficiências. As condições de igualdade, contudo, precisam ser discutidas, considerando-se os princípios para a verdadeira inclusão.

Objetivo específico (ii) Conhecer recursos didáticos, estratégias pedagógicas e aspectos relacionados à formação continuada que integram a atuação das professoras do AEE para a efetiva inclusão – os recursos mais utilizados pelas professoras do AEE para promover a inclusão são objetos táteis e brinquedos, pranchas de comunicação alternativa, jogos educativos, quebra-cabeça, alfabeto móvel, material para trabalhar a psicomotricidade, painéis sensoriais, fantoches e atividades adaptadas. Diferentemente dos recursos físicos, aparecem em menor percentual: software educativo adaptado, livros digitais e livros em Braille. Quanto a equipamentos tecnológicos, a recorrência maior de indicação foi de computadores e tablets; houve pouca indicação de recursos assistivos e nenhuma para lousas digitais.

O fato de esses equipamentos terem sido apontados em percentual menor, ou seja, são menos usados no AEE, pode ser devido a habilidades específicas que exigem, e que talvez não tenham sido desenvolvidas nas professoras. Não se trata de uma conclusão, mas de uma hipótese, afinal somente duas professoras informaram não haver nenhum dos equipamentos na escola. Desse modo, não sabemos se as escolas não dispõem de recursos tecnológicos e digitais, ou se o uso menos frequente seria por falta de habilidades necessárias para lidar com ferramentas desse conjunto. Esses recursos e equipamentos foram considerados adequados e suficientes por apenas três professoras.

Vimos que em alguns casos há equipamentos, porém, em estado de desgaste, o que inviabiliza seu uso; em outros, as professoras afirmam que não há ferramentas tecnológicas na escola. Houve casos em que se afirmou a necessidade de variedade dessas ferramentas, tendo em vista a diversidade de alunos que são atendidos nas escolas. E, por fim, a fala de uma professora, bastante pertinente, que entendemos como reivindicação quanto à consulta aos profissionais do AEE para aquisição de recursos e equipamentos tecnológicos, já que eles atuam no atendimento e conhecem as particularidades de seus alunos.

Cabe refletirmos, nesse sentido, quanto a esses dados, uma vez que a escassez de recursos e equipamentos para o AEE pode impactar diretamente a atuação docente, diante de uma situação contrária ao que é esperado, conforme a legislação, que seria um atendimento especializado amparado por suporte institucional, que assegurasse a participação e a permanência dos alunos com deficiência na escola. Assim, torna-se imperativo que a gestão municipal se aproprie da realidade dessas escolas e proceda às necessárias providências para minimizar o insucesso da política.

Quanto às estratégias utilizadas para a efetiva inclusão, destacam-se: ensino colaborativo, atendimento individualizado e uso de metodologias ativas, conforme os dados levantados, evidenciando-se, assim, a relevância da personalização do ensino, uma vez que cada indivíduo é único. E, no caso do AEE, o reconhecimento à diversidade de deficiências atendidas na rede precisa ser levado em consideração para que a política se consolide na prática. Isso nos remete novamente ao fato de que não basta assegurar a matrícula, mas assegurar também as condições para atendimento com qualidade, atentos a necessidades específicas dos alunos com deficiência. Isso inclui, segundo depoimentos das participantes, maior articulação entre profissionais e parcerias intersetoriais.

Sobre essa articulação, observamos que um dos desafios pontuados nos dados levantados diz respeito ao trabalho colaborativo entre professores de AEE e de sala comum, que muitas vezes não acontece, o que resulta naquele trabalho solitário, como citado neste trabalho. Assim, o planejamento e a elaboração de atividades de forma colaborativa, apontada, inclusive, na legislação, aparecem como estratégias que podem contribuir para a inclusão no contexto educacional. Essas ações, no entanto, acontecem eventualmente nas escolas, conforme os dados.

De modo geral, os dados evidenciam esforço das professoras do AEE em realizar seu trabalho da melhor forma, apesar das limitações, mobilizando os recursos disponíveis nas escolas. As ações dessas professoras muitas vezes são guiadas pelas observações que fazem dos alunos, buscando identificar suas necessidades específicas, em atendimento aos princípios da educação inclusiva. Para tanto, contam, algumas vezes com apoio dos professores de sala de aula regular, buscando apoio também em entrevistas com as famílias para se apropriação das singularidades dos alunos.

O trabalho com o público do AEE, segundo os dados, tem ainda como um dos desafios a formação de professores, no sentido de que não constatamos a existência de programas formativos voltados especificamente para esse atendimento. A falta de diálogo entre os diversos atores que participam do processo educacional também se apresenta como

um aspecto desafiador. Conforme vimos, a formação continuada e específica para o AEE revelou-se pouco satisfatória, uma vez que não contribui o suficiente para o desenvolvimento de práticas inclusivas e utilização adequada de materiais e recursos para esse atendimento.

Cabe ressaltar que a formação é ofertada, contudo, ainda se dá distante da realidade escolar, sem considerar a troca de experiência entre os atores envolvidos, conforme os dados informam. Além disso, há o fato de que algumas professoras afirmaram não poder participar de momentos formativos devido à falta de tempo, o que revela possível sobrecarga de trabalho. Reiteramos, nesse contexto, que na legislação analisada, na qual constam diversas atribuições do professor do AEE, não localizamos dados pontuais sobre carga horária ou tempo para planejamento desses profissionais, o que merece ser revisto.

Objetivo específico (iii) perscrutar as relações entre o discurso institucional e as percepções de professores de AEE no contexto da educação inclusiva em Fortaleza – a avaliação empreendida nesta pesquisa, da política de AEE na rede de ensino de Fortaleza, considerando-se como recorte o Distrito de Educação III, nos possibilitou conhecer a perspectiva de professoras que atuam nesse atendimento, suas angústias, desafios e expectativas. Vimos, ao longo da pesquisa e mais pontualmente nesta seção, que na referida rede essa política vem se consolidando em uma trajetória permeada tanto por avanços quanto por desafios.

Desse modo, visando esse objetivo específico, apresentamos um recorte da análise empreendida, buscando cruzar os dados levantados na legislação e a percepção das professoras no contexto da prática, o que legitima esta pesquisa. Para tanto, nestas considerações finais, focamos na legislação municipal, o que não diminui a relevância da legislação nacional, uma vez que ambas se fundamentam nos mesmos princípios e diretrizes da educação especial. Vimos, vale ressaltar, que muitos termos se repetem nos documentos, o que indica o caráter de continuidade entre eles, um reforçando o que o outro estabeleceu anteriormente.

A partir dos dados levantados, portanto, referentes à Resolução nº 010/2013-CME (Fortaleza, 2013) e à Lei nº 10.371/2015-PME (Fortaleza, 2015), discutidos neste estudo, bem como das considerações das professoras participantes, é indubitável a existência de um hiato entre o texto da política e o contexto de sua materialização, conforme os pressupostos de Lejano (2012). Constatamos que no plano legal, o direito à educação para os alunos com deficiência está bem definido, assim como a obrigatoriedade do atendimento especializado em salas de recursos multifuncionais. Também restou claro que para o sucesso desse atendimento faz-se necessária a articulação entre AEE e ensino regular, além de financiamento específico

para essa modalidade e, claro, formação continuada para os docentes e demais atores envolvidos no processo de escolarização dos alunos com deficiência.

Na prática, ou seja, na realidade da escola, observamos que o estabelecido no discurso institucional, de certo modo consolidado, não acontece no dia a dia da escola como deveria. O cenário que se desenha a partir da perspectiva das professoras revela desafios permanentes, que precisam ser considerados para efetivação da política de AEE. Não se concebe a inclusão sem as devidas condições de trabalho, entendidas aqui, especialmente, como aspectos estruturais e formativos. E o que nos mostram os dados é que há necessidade de qualificação profissional específica para o AEE, já que a formação para esse atendimento acontece de forma eventual, conforme as professoras, muitas vezes sem dialogar diretamente com as necessidades reais dos professores.

Além disso, essas condições de trabalho envolvem ainda o acesso a recursos didáticos e tecnológicos diversos, considerando-se o aumento da matrícula e os tipos de deficiências atendidas na rede, conforme dados da SME, e contratação de mais profissionais de apoio e assistentes de inclusão. A articulação intersetorial também constitui um ponto relevante para apoio ao AEE na escola pública. Cabe, nesse sentido, chamar a atenção para uma realidade que precisa ser acompanhada mais de perto, em que haja a promoção de espaços formativos que considere a perspectiva dos professores, os desafios enfrentados no dia a dia, suas necessidades práticas.

O diálogo entre profissionais nos parece uma estratégia interessante, pois permite a identificação dos professores com a realidade prática que vivenciam, além de minimizar a solidão pontuada pelas professoras ao longo da pesquisa. Se não há esse apoio internamente, que ele seja ao menos entre profissionais atuantes no AEE, que podem trocar experiências, aprender uns com os outros, com exemplos reais, o que resultaria em fortalecimento desse grupo de profissionais.

Em termos de financiamento, observamos a necessidade de monitoramento das ações que envolvem a questão orçamentária, no que se refere à previsão para compra de material para esse atendimento, bem como aquisição de equipamentos tecnológicos. Partimos, para tanto, do que informaram as professoras quanto à escassez de material específico, pouca utilização de recursos tecnológicos, material gasto, que não dá mais pra ser usado, dentre outros aspectos. A tensão entre discurso e prática é evidente, o que inviabiliza a efetivação do que se estabelece como educação inclusiva para pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, nos vemos diante de indícios de que o propósito do AEE precisa ser retomado, no sentido de se reverter a situação atual. Isso implica que a legislação

deve ser revisitada e os resultados práticos da política avaliados. Ações em nível de gestão são também urgentes, como a institucionalização de monitoramento sistemático e ajuste nos programas de formação continuada, de modo a contemplar as demandas dos professores no contexto do AEE.

O ideal é que a referida formação seja articulada à prática docente, no dia a dia da escola. Dessas ações, para citar algumas, depende a concretização do direito à educação especial na perspectiva inclusiva. Sem essa aproximação entre discurso institucional e vivências no contexto da prática, não se pode considerar a efetividade da política de AEE. A escuta aos professores constitui-se elemento essencial para significar o texto da política, pois é no dia a dia da prática docente que se revelam os desafios e necessidades pontuais de alunos e professores. No nosso entendimento, essa escuta representa possibilidade indiscutível de se construir caminhos para aprimoramento da política.

De acordo com os dados analisados, no que se refere à legislação, isto é, o texto institucional que rege a política de AEE, verificamos avanços significativos, sobretudo diante da trajetória histórica da educação especial no país e no município, fortalecida com a PNEEPEI (Brasil, 2008). No que compete à gestão municipal, esses avanços são reais, conforme documentos da SME, muitos deles confirmados pelas professoras. Mesmo assim, reconhecendo-se o esforço institucional da gestão de Fortaleza, ao analisarmos os sentidos que a política assume na realidade docente, à luz dos pressupostos teóricos de Lejano (2012), concluímos que sua concretização no município ainda enfrenta limitações, o que revela descompasso entre legislação (texto) e realidade prática (contexto),

Por fim, reconhecendo a incapacidade de se esgotar o assunto, sobretudo porque esta pesquisa contemplou um recorte amostral de professoras da rede, acreditamos na continuidade desse assunto em pesquisas futuras que possam contemplar outros grupos e perspectivas diferentes para visões distintas do mesmo fenômeno. Estudos desse caráter podem subsidiar reformulação da política de AEE, inclusive em outras redes de ensino. Acreditamos também que esta pesquisa possa contribuir para o fortalecimento do debate estabelecido sobre educação especial na perspectiva inclusiva, tanto no âmbito acadêmico quanto no escolar, favorecendo novos olhares que o assunto requer.

REFERÊNCIAS

- BACELAR, Tânia. As Políticas Públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios. *In*: SANTOS JÚNIOR, O. A. *et al.* (Orgs.). **Políticas Públicas e Gestão Local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003. p. 1-10.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.
- BASTOS, Francisca Leidiana Vieira. **Avaliação em profundidade da política pública de atendimento educacional especializado**: estudo de caso em uma escola do município de Maracanaú-CE. 2024. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/78201>. Acesso em: 16 jan. 2025.
- BECKER, Gary. S. **Human Capital**: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1964.
- BEZERRA, Michella Daustria de Queiroz. **Avaliação de política pública de educação especial na Escola Municipal Professora Maria do Socorro Viana Freitas**. 2024. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/77362>. Acesso em: 18 jan. 2025.
- BOURDIEU, Pierre. Espaço social e gênese das “classes”. *In*: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 133-161. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/988/o/BOURDIEU__Pierre._O_Poder_Simb%C3%B3lico_\(2\).pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/988/o/BOURDIEU__Pierre._O_Poder_Simb%C3%B3lico_(2).pdf). Acesso em: 20 jan. 2025.
- BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?gt. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Senado Federal, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 09 de junho de 2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

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: Congresso Nacional, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca:** recomendações para a construção de uma escola inclusiva. ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). Brasília, DF: MEC, 2003a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie3.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 14.333, de 4 de maio de 2022.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a garantia de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas de cada aluno. Brasília, DF: MEC, 2022a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/lei/L14333.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEE, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEE, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 6, de 1º de fevereiro de 2007.** Solicita parecer sobre definição do atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, como parte diversificada do currículo. Brasília, DF: CNE, 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_07.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 7, de 9 de novembro de 2022.** Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, 2022b. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=245461-pceb007-22&category_slug=novembro-2022-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de março de 2004. Consulta tendo em vista o artigo 58 da Lei 9.394/96- LDB e a Resolução CNE/CEB 2/2001, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2004a. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB11.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11, de 7 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília, DF: CNE, 2020a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 16, de 9 de outubro de 2020. Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Brasília, DF: CNE, 2020b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 13, de 10 de março de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE, 2009a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 35, de 5 de novembro de 2003. Aprova Projeto de Resolução que estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, 2003b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35_03.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 51, de 5 de dezembro de 2023. Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Brasília, DF: CNE, 2023. Disponível em https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254491-pcp051-23&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 21 de janeiro de 2004. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2004b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_04.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001b. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade da educação especial. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: MEC, 2020c. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2025.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. A política de assistência social na contemporaneidade brasileira: agravamento da Questão Social, desproteção social, desmontes do SUAS e resistência no Brasil do Presente (2016-2022). In: VASCONCELOS, Ana Paula Silveira de Moraes *et al.* (Orgs.). **Ética, instrumentalidade e o trabalho de assistentes sociais nas políticas sociais.** Fortaleza, CE: Socialis Editora, 2023. p. 146-157.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. Democracia, Estado, Desenvolvimento e Conflitos Sociais: uma via analítica para pensar o Brasil contemporâneo na civilização do capital. In: LIMA, Greilson José de; SANTOS, Maria de Fátima Ribeiro dos. (Orgs.). **Saberes e práticas em Ciências Sociais: democracia, desenvolvimento, religião e gênero.** São Luís: EDUEMA, 2018. p. 31-60.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos is.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

COLARES, Mariane de Matos; KONTZ, Leonardo Betemps. Políticas públicas: desafios e perspectivas no Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Competência**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, jun. 2022. Disponível em: <https://seer.senacrs.com.br/index.php/RC/article/view/786/456>. Acesso em: 18 jan. 2025.

CUNHA, Eugênio. Marcos históricos da educação inclusiva. In: CUNHA, E. **Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013. p. 29-36.

CRUZ, Danielle Maia. Enfoques contra-hegemônicos e pesquisa qualitativa: desafios da avaliação em profundidade em políticas públicas. **Revista Aval.**, v. 1, n. 15, p. 160-173, 2019. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/aval/article/view/41553/99012>. Acesso em: 20 jan. 2025.

DANTAS JÚNIOR, Francisco Eugênio. **A Política Nacional de Educação Especial: um olhar sobre a prática da educação inclusiva no Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Maria Joélia de Carvalho Silva, no Município de PACAJUS-CEARÁ.** 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade

Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em:
<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/47820>. Acesso em: 23 jan. 2024.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luisa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. 2. ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: <https://biblioteca.mpf.mp.br/server/api/core/bitstreams/faae6e9d-4091-4519-8200-49e349a695ba/content>. Acesso em: 18 jul. 2024.

FERNANDES, Wânia Ribeiro; STELLI, Maria Norma Magalhães. O PNAIC na perspectiva das políticas públicas inclusivas e sua implementação em escolas ribeirinhas do município de Manaus. **Revista da Faculdade de Educação**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 93-112, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3854>. Acesso em: 22 abr. 2025.

FORTALEZA. Lei nº 9.317, de 14 de dezembro de 2007. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza e reformula o Conselho Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município de Fortaleza**, Fortaleza, CE, nº 13.719/2007, 14 dez. 2007.

FORTALEZA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 010/2013, de 04 de dezembro de 2013**. Estabelece normas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e para o atendimento educacional especializado dos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação [...]. Fortaleza: CME, 2013. Disponível em:
https://cme.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/RESOL__CME_-_n_010-2013.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **A educação inclusiva na rede municipal de ensino de Fortaleza: um olhar para todos**. Fortaleza: SME, 2023a. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1Haelapwyf8BUCEvSYVFeasqJ1WKDuO7Y/view>. Acesso em: 20 jan. 2025.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Decreto nº 15.782, de 16 de outubro de 2023**. Dispõe sobre a estrutura organizacional, a distribuição e a denominação dos cargos em comissão da Secretaria Municipal da Educação (SME), na forma que indica. Fortaleza: SME, 2023b. Disponível em:
https://planejamento.fortaleza.ce.gov.br/images/Gestao/Regulamentos/DC_n%C2%BA_15782_2023_-_altera_estrutura_da_SME.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Decreto nº 15.924, de 07 de março de 2024. Aprova o regulamento da Secretaria Municipal da Educação (SME) e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Fortaleza**, Fortaleza, CE, ano 69, n. 17.782, 12 mar. 2024a. Disponível em:
https://planejamento.fortaleza.ce.gov.br/images/Gestao/Regulamentos/atualizados/2024_DC_n%C2%BA_15.924_de_07_de_mar%C3%A7o_de_2024_Regulamento_SME_1.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Decreto nº 15.970, de 18 de abril de 2024. Redefine para fins pedagógicos os Anexos I, II, III, IV e V do Parque Escolar da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. **Diário Oficial do Município de Fortaleza**, Fortaleza, CE, ano 69, n. 17.807, p. 1-18, 22 abr. 2024b. Disponível em: <https://diariooficial.fortaleza.ce.gov.br/download-diario?objectId=workspace://SpacesStore/de7e26f8-0099-4261-82d1-81406d02aebb;1.0&numero=17807>. Acesso em: 14 fev. 2025.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Lei nº 10.371, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação 2015-2025, alinhado ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e revoga a Lei nº 9.441, de 30 de dezembro de 2008, do Poder Executivo Municipal. **Diário Oficial do Município de Fortaleza**, Fortaleza, CE, ano 61, n. 15.549, p. 1-48, 24 jun. 2015. Disponível em: http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/2018/PME_2015_2025.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do ensino fundamental**. Fortaleza: SME, 2020. Disponível em: <https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/COEF/Orientacoes-Pedagogicas-2020.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do ensino fundamental**. Fortaleza: SME, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Ec6flt_xIgZDNmOmjPJOAZMzAUKptI0H/view. Acesso em: 20 set. 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do ensino fundamental**. Fortaleza: SME, 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1onAlkPkyHJuV0xYpvsUxveaF9pdRyys/view>. Acesso em: 20 set. 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações pedagógicas para educação inclusiva e diversidade**. Fortaleza: SME, 2023c. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1WX6A8Guo3jAQvcyyUnaTpT1b1VamBKJg/view>. Acesso em: 20 set. 2024.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações pedagógicas para educação inclusiva e diversidade**. Fortaleza: SME, 2024b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1i3kEMNCJY_1KLbOQEU5iLtkr6wgrM6kZ/view. Acesso em: 20 set. 2024.

FREIRE, Julieta Telles Lopes. **Avaliação da política pública de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal de ensino de Maracanaú-Ce**. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/77067>. Acesso em: 16 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMAN, M. The Role of Government in Education. *In*: R. A. Solo (ed.). **Economics and the Public Interest**. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1955. p. 123-144.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Um diálogo sobre o contexto político e educacional brasileiro. Entrevista concedida a Ricardo Gonçalves Severo. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, RS, v. 24, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/conjectura/v24/2178-4612-conjectura-24-e019021.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. **Seminário Direito à educação: solução para todos os problemas ou problema sem solução?** Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), Suíça, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/jspui/bitstream/123456789/54490/1/gadotti-educacao-nao-formal.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direito humano. **EJA em Debate**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 12-29, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em: 20 set. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Deivid Pereira. **Avaliação da política pública de educação inclusiva em uma escola de ensino médio de Fortaleza**. 2024. 179 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/76947/3/2024_dis_dpgomes.pdf. Acesso em: 12 set. 2024.

GOMES, Alex Sandro; GOMES, Claudia Roberta Araújo. Classificação dos Tipos de Pesquisa em Informática na Educação. *In*: JAQUES, Patrícia Augustin *et al.* (Orgs.). **Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: concepção de pesquisa**. Porto Alegre: SBC, 2019. Vol. 1. Disponível em: <https://ceie.sbc.org.br/metodologia/livro-1/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

GOMES, Robéria Vieira Barreto *et al.* Sala de recursos multifuncional: o atendimento educacional especializado na escola municipal de Fortaleza. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 33609-33623, jun. 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/11033/9305>. Acesso em: 25 abr. 2025.

HANSEL, Ana Flávia; ZYCH, Anizia Costa; GODOY, Miriam Adalgisa Bedim.

Fundamentos da educação inclusiva. Paraná: UNICENTRO, 2014. Disponível em:

<http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/911/5/Fundamentos%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.

HAAS, Clarissa. A transversalidade da educação especial na educação de jovens e adultos: desafios para a efetiva inclusão escolar. **Momento - Diálogos Em Educação**, v. 33, n. 2, 27-55, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/17341>. Acesso em: 22 abr. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. É preciso nos adequarmos às novas ideias, políticas e práticas para realizar uma melhor formação de professores. *In*: IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. São Paulo: Artmed, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pessoas com deficiência 2022**: Divulgação dos resultados gerais. PNAD Contínua. Disponível em:

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf. Acesso em: 25 abr. 2025.

JANUZZI, Paulo de Martino. **Monitoramento e avaliação de programas sociais**: uma introdução aos conceitos e técnicas. Campinas, SP: Alínea, 2016.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/162692/156534>. Acesso em: 25 abr. 2025.

LAVAL, Christian. Para a crítica da educação neoliberal: entrevista com Christian Laval. Entrevista concedida a Carolina de Roig Catini1. **ETD-Educação Temática Digital**,

Campinas, SP, v. 22, n. 4, p. 1031-1040, out./dez. 2020. Disponível em:

<https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=522719>. Acesso em: 25 abr. 2025.

LEJANO, Raul. **Parâmetros para análise de políticas**: a fusão de texto e contexto. Trad. Letícia Heineck Andriani. Campinas, SP: Arte Escrita, 2012.

LISBOA, Roselia Rodrigues dos Santos; MENDES, Vera Lúcia Peixoto Santos; LIMA, Wandillson Alisson Silva. Implementação da política de atendimento às pessoas com

necessidades educacionais específicas nos institutos federais brasileiros. **Revista de Políticas Públicas**, v. 23, n. 2, p. 566-585, 23 Dez 2019 Disponível em:

<https://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/13074>. Acesso em: 21 abr. 2025.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina**: o movimento e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. 2009. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em:

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3195/1/2009_tese_fglustosa.pdf. Acesso em: 25 abr. 2025.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; OLIVEIRA, Giovana Rodrigues. Políticas e práticas de educação inclusiva no município de Fortaleza: primeiras aproximações. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS*, 3., 2007, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2007. p. 1-8. Disponível em: <https://cursosavante.com.br/cursos/curso344/conteudo3789.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2025.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. Pontuando e contrapondo. *In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (orgs.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 75-89.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS: DSM-5. **American Psychiatric Association (APA)**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B1dxTb_oy7qwcVRvTExKWmdMejQ/view?resourcekey=0-VMo05y795EthoFRqagAoZQ. Acesso em: 31 maio 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO, Carla Cristina; OMOTE, Sadao. Concepções: Educação Inclusiva e Educação Especial. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 313-317, 2016. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12153>. Acesso em: 25 abr. 2025.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de; TURECK, Lucia Terezinha Zanato. Educação especial e políticas educacionais: a concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano em disputa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-29, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8661085>. Acesso em: 25 abr. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social, Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAIS, Francisca Renata Chaves de. **Avaliação do atendimento educacional especializado (AEE) como política pública de inclusão nas escolas do município de Horizonte-CE**. 2024. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/77441/5/2024_dis_frcmorais.pdf. Acesso em: 16 jan. 2025.

MOREIRA, Jolene Rocha Bezerra. **Avanços e desafios da Lei Brasileira de Inclusão: uma avaliação de impacto da atuação dos(as) professores(as) no Atendimento Educacional Especializado**. 2024. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/77704> <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/77704>. Acesso em: 16 jan. 2025.

NASCIMENTO, Celina Henriqueta Matos de Heredia *et al.* (org.). **Modalidades:** educação especial inclusiva e Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024. v. 7. (Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar (DCRFor)).

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.

NUNES, Maria Vilene Teixeira Cordeiro. **Necessidades formativas de professores da rede pública municipal de Fortaleza:** diálogo com a educação inclusiva. 2022. 167 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=105801>. Acesso em: 16 jan. 2025.

OLIVEIRA, Adão Francisco. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática *In: Fronteiras da Educação:* desigualdades, tecnologias e políticas. OLIVEIRA, Adão Francisco; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (orgs.). Goiás: Editora da PUC, 2010. p. 93-99.

OLIVEIRA, Antônia Ruana Barbosa de. *et al.* Avaliação de políticas e programas sociais: reflexões das práticas na realidade social. **Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 351-367, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/praiavermelha/article/view/10159/7705>. Acesso em: 16 jan. 2025.

OZÓRIO, Francisca Janaina Dantas Galvão et al. Políticas públicas para o atendimento educacional especializado em Fortaleza durante a pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [s. l.], v. 3, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3864>. Acesso em: 25 abr. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PINHEIRO, Luiza de Marilac Silveiras. A efetivação das políticas públicas de educação especial inclusiva na Escola de Ensino Fundamental Geisa Firmo Gonçalves - Fortaleza/Ce. **Revista Científica Multidisciplinar**, [s. l.], v. 4, n. 6, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/3465>. Acesso em: 22 abr. 2025.

PLAISANCE, Eric. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 231-238, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84842555009.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://web.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/wp->

content/uploads/2020/05/PLETSCH_GLAT_Artigosemperiodicos_2012.pdf. Acesso em: 28 mar. 2025.

POSSA, Joce Daiane Borilli; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Desafios docentes para a atuação no Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36231>. Acesso em: 16 jan. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://tconline.feevale.br/NOVO/tc/files/cmx2f7/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2025.

RAFANTE, Heulalia Charalo *et al.* Impactos da política de educação especial (2008) no Ceará e em Fortaleza. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/HmS58qB4qSGXLzsSRJzx43B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2025.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Desenvolvimento em Debate**, v. 4, n. 1, p. 103-115, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dd/issue/view/1397>. Acesso em: 14 jun. 2025.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **AVAL**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.avalrevista.ufc.br/index.php/revistaaval/article/view/3>. Acesso em: 14 jun. 2025.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, DF: MEC; Fortaleza: UFC, 2010. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/25849/1/A_Escola_Comum_Inclusiva.pdf. Acesso em: 14 jun. 2025.

SÁ, Michele Aparecida de; RIBEIRO, Eduardo Adão; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Escolares indígenas com deficiência no Brasil: uma análise a partir do Censo Escolar da Educação Básica (2010, 2015 e 2020). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. 1-19, 19 jul. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dFngn9C975bz98sLLdjHCkc/>. Acesso em 18 jul. 2024.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. **Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação**. Brasília: Enap, 2021.

SANTOS, Maria Celça Ferreira dos. **A escrita de divulgação científica de professores da rede municipal de Fortaleza: reflexões a partir do Projeto Professor Autor**. 2022. 197 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=106467>. Acesso em 13 jun. 2025.

SANTOS, Vivian. **Avaliação da política de inclusão escolar em um município na perspectiva de professores**. 2020. 424 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) –

Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/14053/Tese_Vivian_Santos_2020_Ufscar_CORRIGIDO.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 12 set. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHULTZ, Theodore. W. Investment in Human Capital. **The American Economic Review**, v. 51, n. 1, p. 1-17, 1961. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1818907>. Acesso em 20 jun. 2025.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, categorias de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, Keina Maria Guedes da. **O SINAES na Avaliação das Bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**. 2020. 143f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/51548>. Acesso em: 18 jan. 2025.

SOUSA, Bruno José de. **Tecnologia assistiva e o atendimento educacional especializado na perspectiva da pessoa com deficiência**. 2022. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação, Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/236874>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jul.-dez./2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/>. Acesso em: 25 jan. 2025.

SOUZA, Lenara Antão de Alencar Ribeiro. **Mudar a lei garante mudança da realidade? Avaliação da política de educação especial na perspectiva inclusiva do estado do Piauí**. 2023. 223 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/76537>. Acesso em: 25 jan. 2025.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 121-132.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: Editora WS, 1997.

WILL, Daniela Erani Monteiro. **Metodologia da pesquisa científica**. 2. ed. Rev. e atual. Palhoça: Unisul Virtual, 2012. Disponível em: <https://repositorio-api.animaeducacao.com.br/server/api/core/bitstreams/f6605621-310e-45f5-976b-a292e2506696/content>. Acesso em: 16 jan. 2025.

APÊNDICE A – INSTRUMENTAL DE COLETA DE DADOS JUNTO AOS PROFESSORES DE AEE PARTICIPANTES DA PESQUISA

As perguntas propostas neste questionário visam contemplar experiências, percepção e opiniões dos professores de AEE sobre sua prática docente no cenário de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (Brasil, 2008) na rede de ensino de Fortaleza, bem como identificar possíveis desafios que enfrentam nesse contexto. Contemplam, ainda, suas vivências, sugestões e expectativas no que se refere à formação continuada, oportunizando-lhes um espaço para reflexão, a partir de suas próprias práticas no cotidiano escolar.

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Nome

Idade

Formação Acadêmica

- () Doutorado
- () Mestrado
- () Especialização
- () Graduação/Licenciatura

Sua atuação no AEE, na rede de ensino de Fortaleza, sempre se deu na mesma escola?

- () Sim
- () Não

Se a resposta for “não”, indicar outra(s) escola(s).

Quais os tipos de deficiência/necessidade que você atende com maior frequência? (pode marcar mais de uma).

- () Deficiência intelectual
- () Deficiência física
- () Deficiência auditiva
- () Deficiência visual
- () Transtornos globais do desenvolvimento
- () Altas habilidades/superdotação
- () Outras: _____

CONHECIMENTOS SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PNEEPI)

Você conhece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI)?

- () Sim
- () Não
- () Superficialmente

Você já recebeu formação específica sobre a PNEEPEI e suas diretrizes?

- () Sim
- () Não
- () Parcialmente

Como você avalia a implementação da PNEEPEI na sua escola?

- () Eficaz
- () Pouco eficaz
- () Ineficaz

Comente: _____

Em sua opinião, a PNEEPEI promoveu avanços significativos para a inclusão de alunos com deficiência na sua escola?

- () Sim
- () Não
- () Parcialmente

Comente: _____

Como a PNEEPEI influenciou suas práticas pedagógicas no AEE?

- () Alterou significativamente
- () Trouxe algumas mudanças
- () Não alterou em nada

Comente: _____

Você tem acesso a materiais, recursos e tecnologias assistivas necessários para implementar a PNEEPEI no AEE em sua escola?

- () Sim
- () Não
- () Parcialmente

Comente: _____

Você considera que os professores da sala de aula comum estão preparados para trabalhar em parceria com o AEE, conforme orientado pela PNEEPEI?

- () Sim
- () Não
- () Parcialmente

Comente: _____

Quais os principais desafios que você enfrenta no que se refere à implementação da PNEEPEI na sua escola? (pode marcar mais de um).

- () Falta de apoio da gestão escolar
- () Falta de formação continuada específica sobre a política
- () Tempo insuficiente para planejar atividades individualizadas
- () Resistência de professores em trabalhar na perspectiva inclusiva
- () Infraestrutura inadequada na escola para pessoas com deficiência
- () Dificuldade de articulação com professores da sala de aula comum

- ☐ Ausência de recursos e materiais adequados para atendimento do AEE
- ☐ Outros: _____

RECURSOS DIDÁTICOS E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Dos recursos didáticos abaixo relacionados, quais você utiliza regularmente em suas atividades de AEE?

- ☐ Jogos pedagógicos
- ☐ Livros em Braille
- ☐ Livros em formato digital (audiolivros, PDFs acessíveis)
- ☐ Software educativo adaptado
- ☐ Pranchas de comunicação alternativa
- ☐ Materiais concretos (brinquedos, objetos táteis)
- ☐ Outros: _____

Destes equipamentos tecnológicos, quais você utiliza no AEE?

- ☐ Computadores
- ☐ Tablets
- ☐ Lousa digital
- ☐ Ampliadores de tela (para baixa visão)
- ☐ Dispositivos de audição (como aparelhos de amplificação sonora individual)
- ☐ Outros: _____

Você considera os recursos didáticos e equipamentos tecnológicos disponíveis na sua escola adequados para atender as necessidades dos alunos?

- ☐ Sim
 - ☐ Não
 - ☐ Parcialmente
- Comente: _____

Você enfrenta desafios na inclusão de alunos do AEE nas atividades regulares da escola?

- ☐ Sim
 - ☐ Não
 - ☐ Parcialmente
- Se sim, quais são esses desafios? _____

Como você avalia a relação dos alunos do AEE com os demais alunos da escola?

- ☐ Muito inclusiva
- ☐ Inclusiva em algumas situações
- ☐ Pouco inclusiva
- ☐ Não inclusiva

Como você organiza o planejamento das atividades no AEE?

- ☐ Baseado em diagnósticos formais dos alunos
- ☐ Com apoio de especialistas (psicólogos, fonoaudiólogos, etc.)
- ☐ De forma colaborativa com outros professores da escola
- ☐ Baseado em observações e adaptação ao dia a dia do aluno
- ☐ Outros: _____

Com que frequência você elabora atividades em conjunto com outros professores da escola (professores de sala comum)?

- ☐ Sempre
- ☐ Frequentemente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

A sala de AEE onde você trabalha possui infraestrutura adequada (recursos, equipamentos e espaço físico)?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

Comente: _____

Os recursos e materiais disponibilizados para o AEE atendem às necessidades dos alunos?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

FORMAÇÃO CONTINUADA

Quanto à sua formação para atuar no AEE, quais os principais desafios que você enfrenta?

- ☐ Falta de oferta de cursos especializados
- ☐ Falta de apoio institucional para capacitação
- ☐ Falta de tempo para participar de formações continuadas
- ☐ Dificuldade em encontrar cursos que atendam às necessidades específicas dos alunos que atendo
- ☐ Outros: _____

Você participou de algum curso de formação continuada ofertado pela rede de ensino de Fortaleza específico para atuar no AEE?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, esses cursos atenderam às suas necessidades de capacitação para o AEE?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

Comente: _____

Com que frequência a formação continuada ofertada pela SME contempla capacitação específica para o uso de recursos didáticos e tecnologias assistivas no AEE?

- ☐ Semestralmente
- ☐ Anualmente
- ☐ Eventualmente

Dos temas listados a seguir, quais você considera que deveriam ser contemplados na formação continuada para professores do AEE?

- ☐ Planejamento de atividades pedagógicas inclusivas
- ☐ Legislação e políticas públicas para educação inclusiva
- ☐ Avaliação e diagnóstico das necessidades educacionais dos alunos
- ☐ Intervenções pedagógicas adaptadas/métodos e recursos inclusivos
- ☐ Capacitação em software educativo especializado e tecnologia assistiva
- ☐ Outros: _____

Como você avalia o suporte oferecido pela SME em relação à formação e atualização dos professores para o AEE?

- ☐ Excelente
- ☐ Bom
- ☐ Regular
- ☐ Insuficiente

Comente: _____

Das opções listadas a seguir, quais você considera que poderiam facilitar a implementação da PNEEPEI na sua escola?

- ☐ Momentos formativos em contexto
- ☐ Melhor infraestrutura física da escola
- ☐ Diversidade de recursos pedagógicos e tecnológicos
- ☐ Apoio de especialistas (psicólogos, fonoaudiólogos, etc.)
- ☐ Trabalho colaborativo entre professores de AEE e de sala comum
- ☐ Maior tempo para planejar ações de atendimento individual
- ☐ Envolvimento da comunidade escolar, sobretudo as famílias
- ☐ Outros: _____

Na sua percepção, considerando-se sua experiência, a implementação da PNEEPEI trouxe melhorias significativas para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Parcialmente

Comente: _____

Considerando sua experiência no AEE, como você avalia o impacto da PNEEPEI na educação inclusiva em sua escola?

- ☐ Positivo
- ☐ Negativo
- ☐ Neutro

Comente: _____

Registre neste espaço suas considerações a respeito da implementação da PNEEPEI na rede de ensino de Fortaleza, suas principais dificuldades no contexto de práticas pedagógicas inclusivas e os desafios que você enfrenta no dia a dia do AEE.

ANEXO A – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Caro(a) professor(a),

Você está sendo convidado por Adriana Ribeiro de Vasconcelos para participar da pesquisa intitulada “Avaliação da política nacional de educação inclusiva na rede de ensino de Fortaleza: o discurso institucional e a percepção de professores do Atendimento Educacional Especializado”. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos da pesquisa sejam esclarecidos.

A referida pesquisa tem como objetivo geral “Avaliar a política do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Fortaleza, traçando uma relação entre a legislação e a percepção de professores dessa modalidade de ensino que atuam em escolas sob a jurisdição do Distrito de Educação 3”.

No que se refere aos objetivos específicos, estabelecemos os seguintes: (i) analisar a trajetória institucional da política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Fortaleza; (ii) conhecer recursos didáticos e estratégias pedagógicas utilizadas por professores do AEE para a efetiva inclusão dos discentes com deficiências; (iii) perscrutar as relações entre o discurso institucional e as percepções de professores de AEE no contexto da educação inclusiva em Fortaleza.

A coleta de dados se dará em dois momentos: (1) análise de documentos – no âmbito nacional: Resolução CNE/CEB nº 4/2009; Decretos nº 6.949/2009 e nº 7611/2011; no âmbito municipal: Resolução nº 010/2013-CME; Lei nº 10.371/2015 – Plano Municipal de Educação 2015-2025 e o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor), mais especificamente o volume “Modalidades: Educação Especial Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos”; (2) coleta de dados junto aos professores de AEE, lotados em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no Distrito de Educação 3, por meio de questionário online (*Google Forms*). O modelo de avaliação adotado será a avaliação experiencial (Lejano, 2012) e para análise dos dados, a análise de conteúdo (Bardin, 2011).

A aplicação do questionário se dará entre março e abril/2025, conduzida pela pesquisadora, sob orientação da Professora Dra. Milena Marcintha Alves Braz. Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de maneira a não identificar os participantes, e que todas as informações colhidas atenderão plenamente aos requisitos de confidencialidade e atenção aos princípios éticos que regem a prática científica. A participação não implica nenhum pagamento para os professores que responderem o questionário.

Para evitar qualquer possibilidade de riscos, no que se refere a desconforto ou constrangimento, a pesquisadora estará atenta e sensível às reações dos participantes, no sentido de tranquilizá-los quanto aos aspectos éticos da pesquisa, garantindo-lhes que as informações prestadas serão para uso exclusivo desta. O participante é livre para, durante o processo, se for o caso, manifestar interesse em não mais continuar na pesquisa, o que será acatado pela pesquisadora, sem nenhum prejuízo às partes. Por fim, o participante que desejar poderá ter acesso aos resultados da pesquisa antes de sua publicação. É nosso compromisso o respeito aos procedimentos éticos próprios da pesquisa científica que inclui sujeitos humanos, garantindo aos professores participantes o sigilo das informações levantadas e a preservação de sua identidade.

Assim, concluímos que o participante não estará sujeito a riscos ao contribuir com a pesquisa, contudo, por se tratar de pesquisa que contará com aplicação de questionário, infere-se a possibilidade, embora remota, de manifestação de algum tipo de desconforto,

uma vez que os professores poderão não se sentir à vontade diante de alguma pergunta constante do instrumental, sobre sua trajetória, no que se refere à atuação no AEE no contexto da PNEEPEI. Ressalte-se que não serão solicitadas informações que possam expor o participante a qualquer situação constrangedora e que a autoria de trechos selecionados nos questionários será identificada por codinomes para garantir o sigilo da identidade pessoal do participante.

Quanto aos benefícios, a pesquisa representa contribuição para os estudos na área, uma vez que contemplará um grupo de professores do AEE e suas considerações sobre a política de AEE no município de Fortaleza. Esses agentes vivenciam, em sua prática cotidiana, os impactos dessa política nas escolas, o que nos leva a inferir que têm propriedade para expressar o que vivenciam na realidade do fazer docente com o público-alvo do AEE. Partimos do entendimento de que o papel do professor do AEE é fundamental para a efetivação da referida política.

A pesquisa possibilitará ainda produção científica no sentido de se incluir no debate estabelecido sobre educação inclusiva e AEE questões que possam ser desveladas mediante a escuta a profissionais que atuam nesse atendimento. Contribuirá, enfim, para discussões que possam representar subsídios para tomada de decisões pela gestão municipal no contexto da educação inclusiva.

Reiteramos que as informações coletadas não permitirão a identificação do participante, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Por fim, esclarecemos que a qualquer momento o participante poderá se recusar a continuar, e que também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Adriana Ribeiro de Vasconcelos
 Instituição: Universidade Federal do Ceará
 Endereço: Rua Juazeiro do Norte 333, Apto. 1203, Edifício Ruy Castelo Branco, Meireles
 Fortaleza-CE CEP 60.165- 110
 Telefone para contato: (85) 9 9736 9499

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: 8h às 12h, 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 desta 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

Assinatura

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA SME



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Pelo presente **TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA** que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada por seu Secretário, **Antônio Idilvan de Lima Alencar**, brasileiro, solteiro, portador da Cédula de Identidade nº 404557, DICC - AP, e CPF/MF nº 381.675.653-00, residente e domiciliado nesta capital, aqui denominada SME; e de outro lado o(a) pesquisador(a) **ADRIANA RIBEIRO DE VASCONCELOS**, aluno(a) do **MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS - MAPP/UFC**, requer autorização para realizar a pesquisa intitulada: **“AVALIAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE DE ENSINO DE FORTALEZA: O DISCURSO INSTITUCIONAL E A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO”** – fica estabelecido:

CLÁUSULA PRIMEIRA. A Secretaria Municipal da Educação autoriza o(a) pesquisador(a) **ADRIANA RIBEIRO DE VASCONCELOS** a realizar a coleta de dados da pesquisa intitulada **AVALIAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE DE ENSINO DE FORTALEZA: O DISCURSO INSTITUCIONAL E A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**, conforme termo da Faculdade/Universidade.

CLÁUSULA SEGUNDA. A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

CLÁUSULA TERCEIRA. O aluno deve apresentar ao (à) professor (a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com a (s) criança (s) durante o seu trabalho acadêmico, se for o caso.

CLÁUSULA QUARTA. Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos, elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.

CLÁUSULA QUINTA. A SME não fornecerá nenhum material, sendo de responsabilidade do aluno adquiri-lo por conta própria.

CLÁUSULA SEXTA. A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para os alunos, sendo vedado o acesso a terceiros.

CLÁUSULA SÉTIMA. O aluno deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.



SUBCLÁUSULA ÚNICA. O aluno deverá estar vestido adequadamente, e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos das unidades escolares.

CLÁUSULA OITAVA. O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do aluno acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

CLÁUSULA NONA. É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.

Fortaleza-CE, data da assinatura digital.

Antônio Idilvan de Lima Alencar
Secretário Municipal da Educação

Francisca Mônica Silva da Costa
Coordenadora da Diversidade e Inclusão

ADRIANA RIBEIRO DE VASCONCELOS
CPF nº 708.922.103-20