



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

FRANCISCA LEIDIANA VIEIRA BASTOS

**AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DA POLÍTICA PÚBLICA DE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO
MUNICÍPIO DE MARACANAÚ-CE**

FORTALEZA

2024

FRANCISCA LEIDIANA VIEIRA BASTOS

AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DA POLÍTICA PÚBLICA DE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO
MUNICÍPIO DE MARACANAÚ-CE

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas

Orientador: Prof. Dr. Gil Célio de Castro
Cardoso

FORTALEZA

2024

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)

B328a 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 / Francisca Leidiana Vieira Bastos. – 2024.

122 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Gil Célio de Castro Cardoso .

1. Política pública. 2. Avaliação. 3. Educação inclusiva . 4. Atendimento educacional especializado. . I. Título.

CDD 320.6

FRANCISCA LEIDIANA VIEIRA BASTOS

AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE DA POLÍTICA PÚBLICA DE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DO
MUNICÍPIO DE MARACANAÚ-CE

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovado em: 28/05/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gil Célio de Castro Cardoso (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dr. Milena Marcintha Alves Braz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Carlos Americo Leite Moreira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A minha mãe Marlene Bezerra Vieira que me concedeu a vida e me abençoa toda noite e (mesmo com Alzheimer), ela diz para eu ir à "escola" estudar, sempre com um sorriso no rosto e aparência suave. Sinto sua torcida e amor para que eu consiga vencer na vida, apesar das dificuldades.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Pai todo-poderoso, que está presente em todas as minhas decisões e nos momentos em que me senti desafiada, dando-me seu auxílio através da sua força, proteção e sabedoria em cada passo.

A Nossa Senhora de Fátima, da qual sou devota, e que está sempre em minhas orações, com suas intercessões, sendo minha ouvinte e inspirando meu coração nas minhas atitudes e procedimentos.

A meus filhos, Mayara Vieira Bastos, William Vieira Bastos e Matheus Vieira Maranhão Lima (neto), que me têm como exemplo e sempre me motivaram a não desistir, pois utilizam o estudo como ferramenta para o desenvolvimento deles e do outro. Estão sempre presentes na minha vida, independente da situação.

Ao meu marido Gilson Gomes Frota, que é meu apoiador, com o qual partilho meus ideais. Sempre amoroso e parceiro nas diversas situações que enfrentei para chegar até aqui.

As minhas amigas Francisca Lúcia Silva e Maria Sulamita Gonçalves de Lima Campos, que me fortaleceram acreditando na minha capacidade de enfrentar o desafio e galgar mais essa conquista na realização do mestrado.

Aos meus professores e professoras do curso de mestrado profissional, que me passaram os conhecimentos necessários ao longo de todo o curso.

Ao Doutor Gil Célio de Castro Cardoso, meu orientador, que conduziu todo o trabalho na elaboração do meu texto, por toda a sua paciência, conhecimento e sinceridade, que me transmitiu a confiança necessária para concluir o mestrado.

Agradeço aos Doutores Milena Marcintha Alves Braz e Carlos Américo Leite Moreira, que compuseram a banca na minha qualificação, que me encorajaram com paciência, sabedoria e sugestões valiosas para que eu enfrentasse com tranquilidade aquele momento tão desafiador e importante para mim, que possibilitou a melhoria relevante do meu trabalho.

A todos os participantes da pesquisa, que além de dispuseram do seu tempo, me trataram sempre com cortesia e me ajudaram a finalizar esse trabalho com maestria.

“A mente que se abre a uma nova ideia
jamais voltará ao seu tamanho original.”
(Albert Einstein)

RESUMO

Diversas políticas públicas fazem parte do bojo da educação, visando oportunizar aos alunos o direito a uma educação pública, de qualidade, onde o acesso e permanência de todos é estimulado. Dentro dessas uma política pública tem-se as salas de Atendimento Educacional Especializado. Estudar sobre essas salas se justifica na medida que possibilita o pleno entendimento dessa política e os seus impactos no cotidiano das famílias e crianças atendidas. O problema de pesquisa é como a implementação da política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é desenvolvida dentro de uma escola mantida pela prefeitura municipal de Maracanaú? E quais são os impactos observados pelos quatro principais atores envolvidos nessa política pública, no desenvolvimento, participação e aprendizagem dos alunos atendidos. O objetivo geral do trabalho é 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. Como objetivos específicos tem-se: identificar os principais desafios vivenciados pelo professor do AEE para o pleno desenvolvimento das atividades; analisar como os professores das salas regulares veem o trabalho do AEE e suas contribuições para o desenvolvimento dos alunos em suas aulas; visualizar os impactos do AEE na perspectiva das famílias atendidas; e discutir acerca da educação inclusiva desenvolvida na unidade escolar na visão de sua gestão. Usa-se como perspectiva a avaliação em profundidade de Rodrigues (2008 e 2016). Sendo pesquisa de cunho qualitativa, de campo e documental. O universo da pesquisa foi composto pelo professor do AEE da escola, os professores das salas regulares, as famílias dos alunos e a gestão escolar. Como principais resultados aferiu-se que a implementação dessa política pública enfrenta grandes desafios, como falta infraestrutura, de materiais e de um acompanhamento da família, No entanto, todos os públicos participantes apontam para uma melhoria significativa dos aspectos acadêmicos, sociais e de interação dos alunos atendidos, o que mostra que apesar das dificuldades o AEE é uma política pública que tem a capacidade de ajudar no desenvolvimento holístico do aluno com deficiência.

Palavras-chave: política pública, avaliação, educação inclusiva, atendimento educacional especializado.

RESUMEN

Varias políticas públicas forman parte del ámbito de la educación, teniendo como objetivo brindar a los estudiantes el derecho a una educación pública de calidad, donde se fomente el acceso y la permanencia de todos. Dentro de estas políticas públicas se encuentran las salas del Servicio Educativo Especializado. El estudio de estas salas está justificado ya que permite una comprensión completa de esta política y sus impactos en la vida diaria de las familias y los niños atendidos. El problema de investigación es ¿cómo se desarrolla la implementación de la política de Asistencia Educativa Especializada (AEE) dentro de una escuela mantenida por el gobierno municipal de Maracanaú? Y cuáles son los impactos observados por los cuatro actores principales involucrados en esta política pública, en el desarrollo, participación y aprendizaje de los estudiantes atendidos. El objetivo general del trabajo es evaluar en profundidad la política pública de Asistencia Educativa Especializada (AEE) desarrollada en una escuela del municipio de Maracanaú en la región metropolitana de Fortaleza - CE. Los objetivos específicos incluyen: identificar los principales desafíos que experimenta el docente AEE para el pleno desarrollo de las actividades; analizar cómo los docentes de las aulas regulares ven el trabajo de la AEE y sus aportes al desarrollo de los estudiantes en sus clases; visualizar los impactos de AEE desde la perspectiva de las familias atendidas; y discutir la educación inclusiva desarrollada en la unidad escolar desde la perspectiva de su gestión. Se utiliza como perspectiva la evaluación en profundidad de Rodrigues (2008 y 2016). Se trata de una investigación cualitativa, de campo y documental. El universo de investigación estuvo conformado por el docente de AEE del colegio, docentes de aula regular, familias de los estudiantes y dirección escolar. Como principales resultados se encontró que la implementación de esta política pública enfrenta grandes desafíos, como la falta de infraestructura, materiales y apoyo familiar. Sin embargo, todos los públicos participantes apuntan a una mejora significativa en los aspectos académicos, sociales y de interacción de los estudiantes. atendidos, lo que demuestra que a pesar de las dificultades, la AEE es una política pública que tiene la capacidad de ayudar en el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad.

Palabras clave: políticas públicas, evaluación, educación inclusiva, servicios educativos especializados.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Percepção da eficácia da inclusão nas salas regulares.....	77
Gráfico 2 –	Suporte oferecido pela escola.....	78
Gráfico 3 –	Benefícios da inclusão para os demais alunos.....	80
Gráfico 4 –	Estratégias para lidar com a diversidade em sala de aula.....	81
Gráfico 5 –	Melhorias que podem ser feitas para desenvolver a inclusão....	83
Gráfico 6 –	Deficiência da criança atendida no AEE.....	85
Gráfico 7 –	Principais dificuldades encontradas pela criança na escola.....	87
Gráfico 8 –	Opinião da família acerca do atendimento ofertado no AEE....	88
Gráfico 9 –	Identificação de melhorias na criança atendida.....	90
Gráfico 10 –	Percepção sobre a escola.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Eixos de análise da avaliação em profundidade.....	16
Quadro 2 –	Especificação dos itens da Sala Tipo I.....	55
Quadro 3 –	Especificação dos itens da Sala Tipo II.....	55
Quadro 4 –	Entendimento sobre educação inclusiva.....	64
Quadro 5 –	Visão sobre inclusão.....	66
Quadro 6 –	Principal papel desempenhado pela escola na inclusão.....	67
Quadro 7 –	Percepção da a inclusão no cotidiano escolar.....	68
Quadro 8 –	Principais desafios encontrados.....	69
Quadro 9 –	Organização dos atendimentos educacionais especializados..	70
Quadro 10 –	Situação dos espaços físicos e de materiais do AEE.....	72
Quadro 11 –	Impactos trazidos para o aluno atendido.....	73
Quadro 12 –	Participação da família.....	74
Quadro 13 –	Frequência da busca pelo suporte do AEE.....	76
Quadro 14 –	Papel da gestão na educação inclusiva.....	93
Quadro 15 –	Principais desafios enfrentados pela escola para a inclusão...	94
Quadro 16 –	Avaliação da eficácia das práticas de inclusão adotadas.....	95
Quadro 17 –	Metodologias para incluir as famílias no processo de inclusão	97
Quadro 18 –	Ação da gestão em casos de discriminação ou exclusão de alunos com deficiência.....	98

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	PERSPECTIVA AVALIATIVA E PERCURSO METODOLÓGICO.....	16
2.1	Quanto à abordagem da pesquisa.....	19
2.2	Quanto aos instrumentos de coleta de dados e os sujeitos da pesquisa.....	20
2.3	Quanto à análise dos dados.....	21
2.4	Quanto ao lócus da pesquisa.....	21
3	AS POLÍTICAS PÚBLICAS E OS SEUS CONTEXTOS.....	23
3.1	Divisões das políticas públicas.....	28
3.2	Impactos das políticas públicas no cotidiano das pessoas.....	30
4	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SUAS VARIANTES ...	34
4.1	Conceito e contextos das políticas públicas educacionais.....	34
4.2	Avaliação em políticas públicas gerais e educacionais.....	37
4.3	Arcabouço jurídico da educação inclusiva e das salas de AEE... 	42
4.4	Perspetivas da educação inclusiva e evoluções do AEE.....	46
4.5	A política pública de AEE e as salas de recursos multifuncionais	52
4.6	Processos de implementação das salas de AEE a nível nacional e local.....	58
4.7	Importância do AEE para o processo de desenvolvimento da criança.....	60
5	AS VISÕES DOS ATORES ENTREVISTADOS SOBRE O AEE.....	63
5.1	A professora do AEE e seus contextos.....	63
5.2	Os professores das salas regulares e suas relações com o AEE	75
5.3	As famílias e suas percepções sobre o atendimento do AEE.....	84
5.4	A gestão e o AEE: relações e interações.....	92
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
	REFERÊNCIAS.....	104
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO COM O PROFESSOR DO AEE... 	113
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES DAS SALAS REGULARES.....	115
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO COM AS FAMÍLIAS ATENDIDAS. 	116
	APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO COM OS GESTORES	

ESCOLARES.....	117
APÊNDICE E – FOTOS DOS ESPAÇOS DA ESCOLA.....	118

1 INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma prática pedagógica que visa garantir o acesso, a participação e o aprendizado de estudantes com necessidades educacionais especiais, promovendo a inclusão no ambiente escolar. Este serviço é fundamental para assegurar que todos os alunos tenham oportunidades equitativas de desenvolvimento acadêmico e social (Cia; Rodrigues, 2014).

O AEE é direcionado a estudantes que apresentam algum tipo de deficiência, seja ela física, intelectual, sensorial ou múltipla. Além disso, de acordo com Cia e Rodrigues (2014), também atende alunos com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e outros quadros que demandam estratégias específicas de ensino.

O principal objetivo do AEE ainda segundo os autores é oferecer suportes e recursos que possibilitem a superação de barreiras para a aprendizagem e a participação plena do aluno no contexto escolar. Isso inclui a adaptação de materiais didáticos, a utilização de tecnologias assistivas, a orientação de professores e demais profissionais da educação, bem como a promoção de práticas pedagógicas inclusivas.

Por conta desses contextos, o AEE desponta como uma política pública que visa tornar a educação mais inclusiva, porém essa política vivencia seus próprios desafios, que demandam uma análise aprofundada deles, para que se possa tornar os impactos ocasionados por ela cada vez mais amplos, visando não só a efetiva inserção dos alunos atendidos, como também, a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

O problema de pesquisa aqui desenvolvido é como a implementação da política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é desenvolvida dentro de uma escola mantida pela prefeitura municipal de Maracanaú? E quais são os impactos observados pelos quatro principais atores envolvidos nessa política pública, que são o professor do AEE, os professores das salas regulares, as famílias e a gestão escolar, no desenvolvimento, participação e aprendizagem dos alunos atendidos.

O objetivo geral do trabalho é 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. Como objetivos específicos tem-se: Como objetivos específicos tem-se: identificar os principais desafios vivenciados pelo professor do AEE para o pleno desenvolvimento das atividades; analisar como os professores das salas regulares veem o trabalho do AEE e suas contribuições para o desenvolvimento dos alunos em suas aulas; visualizar os impactos do AEE na perspectiva das famílias atendidas; e discutir acerca da educação inclusiva desenvolvida na unidade escolar na visão de sua gestão.

A legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, respaldam a implementação do AEE, reforçando a importância de práticas inclusivas e da valorização da diversidade nas escolas. A nível municipal se tem a resolução CME Nº 41.2021, que trata sobre essa política.

A justificativa para a realização desta pesquisa encontra-se derivada da necessidade premente de entender como o AEE é desenvolvido dentro de uma escola mantida pela prefeitura de Caucaia, percebendo os desafios enfrentados pelos professores das salas regulares, a gestão escolar, o professor do AEE e a família das crianças atendidas.

A análise desses desafios, bem como das oportunidades de melhoria, é vital para garantir que as políticas públicas estejam alinhadas com os princípios da inclusão, atendendo às demandas específicas de cada aluno. Ao compreender os impactos da implementação da política de AEE, esta pesquisa busca não apenas identificar problemas, mas também fornecer subsídios para a proposição de soluções eficazes.

A metodologia adotada nesse trabalho é a de caráter qualitativa, sendo também uma pesquisa de campo e documental em forma de estudo de caso. O trabalho foi realizado no município de Maracanaú, localizado na região metropolitana de Fortaleza. O público participante da pesquisa foi formado por quatro seguimentos distintos, que vivenciam a política pública avaliada de forma diversificada, sendo eles o professor lotado na sala de recursos multifuncionais da escola, os professores das salas regulares de ensino que possuem alunos atendidos, as famílias desses alunos e a gestão da unidade escolar participante.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário, que foi adequado a realidade de cada um dos seguimentos analisados, visando assim a construção de uma visão aprofundada do objeto de estudo. Foi produzido um questionário que foi

aplicado a 1 professor do AEE, 12 professores das salas regulares da escola onde tem alunos com deficiência inseridos, a 18 famílias atendidas, e aos 4 membros da gestão da escola.

Esse trabalho é organizado em seis tópicos distintos, que apresentam como o trabalho está organizado. O primeiro é essa introdução, que se debruça em apresentar os objetivos traçados, o problema de pesquisa, a justificativa e como o trabalho é organizado.

O segundo capítulo é o percurso metodológico, nele são apresentadas todas as variantes a serem seguidas ao longo da aplicação da pesquisa. Apresentando assim a abordagem de pesquisa, os objetivos e os procedimentos adotados. É também explanado sobre os instrumentos de coleta de dados a serem utilizados na pesquisa e como os dados colhidos serão analisados. Sendo também mostrado o lócus de pesquisa.

O terceiro capítulo apresenta conceitos importantes e basilares em relação as políticas públicas de maneira geral, para que o leitor possa se apropriar tanto do conceito geral de políticas públicas, como também observar como essas políticas são divididas e impactam no cotidiano das pessoas.

O quarto capítulo traz o debate da política pública da área educacional, apresentando os seus contextos, métodos de avaliação, os arcabouços jurídicos que mantem a educação inclusiva e as salas de Atendimento Educacional Especializado, apresentados os contextos históricos desde a sua criação, até, a nível nacional, e a nível municipal. Tendo como último subtópico a importância que esse atendimento possui no processo de desenvolvimento da criança.

O quinto capítulo da dissertação apresenta os resultados aferidos através da pesquisa de campo. Com o intuito de facilitar o processo de debate ele foi subdividido em quatro subtópicos, onde cada um apresenta as discussões inerentes aos públicos entrevistados.

O sexto e último capítulo traz as considerações finais aferidas através da pesquisa, realizando uma análise aprofundada se foi possível atingir a todos os objetivos propostos no início da pesquisa, e se o problema de pesquisa foi resolvido dentro do processo.

2 PERSPECTIVA AVALIATIVA E PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo do trabalho, é delineada a abordagem voltada à avaliação desenvolvida e, se apresenta o trajeto metodológico que guiará a análise em questão. A perspectiva avaliativa central adotada é a "Avaliação em Profundidade", conforme articulada por Rodrigues (2008, 2012).

Segundo a visão de Rodrigues (2008), quando se fala em avaliação de uma política pública, se deve ter em mente que não é possível se obter um resultado definitivo e acabado, por conta que a avaliação em profundidade leva em consideração as visões advindas dos sujeitos participantes do processo, que sentem e interpretam tais situações de maneiras diversas.

No entanto, Rodrigues (2008) aponta que existem quatro eixos a serem considerados para que seja possível a realização da análise de uma política pública. São eles: (1) conteúdo do programa/política; (2) contexto da formulação da política; (3) trajetórias institucionais de um programa/política; e (4) espectro temporal e territorial, detalhados no quadro 1.

Quadro 1 – Eixos de análise da avaliação em profundidade

Eixos de análise	Características	Articulação com a pesquisa
Conteúdo do programa/política	Análise dos objetivos, critérios, dinâmica de implantação, acompanhamento e avaliação. Analisa também as bases conceituais (paradigmas orientadores e as concepções e valores que os informam), bem como os conceitos e noções centrais que sustentam a política/programa.	- É debatida dentro do referencial teórico da pesquisa com o intuito de dar sustentação científica aos achados na pesquisa de campo.
Contexto da formulação da política	Análise do momento político e condições socioeconômicas em que o programa/política foi formulado e encerrado, bem como apreensão do modelo político, econômico e social que sustentou a política à época de sua formulação.	- É debatida dentro do referencial teórico da pesquisa com o intuito de dar sustentação científica aos achados na pesquisa de campo. Há também ao final do referencial teórico a apresentação de como a política se desenvolveu dentro do município de Maracanaú.
Trajетórias institucionais de um	Análise do grau de coerência/dispersão do programa/política ao longo do seu trânsito pelas vias institucionais, nos distintos níveis	- É debatida dentro do referencial teórico da pesquisa com o intuito

programa/política	e camadas organizacionais e hierárquicos. Segundo Rodrigues (2008), quando uma/um política/programa é formulada na esfera federal, para ser avaliada/o, é importante a reconstituição de sua trajetória, ou seja, as mudanças nos sentidos dados aos objetivos do programa e à sua dinâmica, conforme transita por espaços diferenciados e, ao mesmo tempo, desce nas hierarquias institucionais até chegar à base.	de dar sustentação científica aos achados na pesquisa de campo. -É apresentado dentro da pesquisa de campo.
Espectro temporal e territorial	Aprensão da configuração temporal e territorial do percurso do/a programa/política de forma a confrontar as/os propostas/objetivos gerais da política com as especificidades locais e sua historicidade.	- É debatida dentro do referencial teórico da pesquisa com o intuito de dar sustentação científica aos achados na pesquisa de campo. -É apresentado dentro da pesquisa de campo.

Fonte: Adaptada pela autora de Rodrigues (2008, 2012).

Como se pode ver, os quatro eixos preconizados por Rodrigues estão presentes dentro dessa pesquisa, sendo o eixo Conteúdo do programa/política construído ao longo do referencial teórico, onde se tem a linha histórica de construção da política de educação inclusiva e o seu desenvolvimento até chegar em 2008 e ter a criação das salas de AEE. (1) conteúdo do programa/política; (2) contexto da formulação da política; (3) trajetórias institucionais de um programa/política; e (4) espectro temporal e territorial

O eixo contexto da formulação da política, foi contemplado também através da construção do referencial teórico, faz-se presente também nos contextos de evolução vistos dentro do município no tocante as salas de AEE. O terceiro eixo trajetórias institucionais de um programa/política, é visualizado tanto no referencial quanto nos resultados da pesquisa de campo.

Por fim, a última articulação entre a pesquisa e os eixos preconizados por Rodrigues (2008), que é o Espectro temporal e territorial, foi contemplado de forma exclusiva através da pesquisa de campo, desenvolvida em forma de estudo de caso de uma escola mantida pela prefeitura de Maracanaú.

O que se percebeu também é que os dois últimos eixos preconizados por Rodrigues (2008), possuem relação direta com cada um dos objetivos específicos traçados, que são apresentados ao longo dos resultados da pesquisa de campo.

Rodrigues (2008) salienta, que ao considerarmos esses princípios, é

imperativo reconhecer que, ao assumir que cada abordagem de avaliação é moldada por perspectivas e entendimentos específicos sobre a ciência e sua aplicação, torna-se crucial estabelecer uma definição clara de avaliação que esteja alinhada com a pesquisa.

A proposição de adotar uma avaliação em profundidade implica em enxergá-la como um processo abrangente, detalhado, rico, abarcante e multidimensional. Este enfoque, por si só, estabelece a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade como requisitos cruciais para a jornada de pesquisa.

As primeiras condições para a realização de uma avaliação em profundidade, como exposto em Rodrigues (2008), foram de que a mesma conseguisse ser ao mesmo tempo extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, o que exigiria uma abordagem multi e interdisciplinar. Estes elementos já situam a proposta como crítica aos modelos positivistas de análise, centrados em um saber fragmentado, disciplinar e especializado, afirmando, de outra forma, a incapacidade dos paradigmas dominantes vigentes em fornecer soluções para problemas e fenômenos cada vez mais complexos (Rodrigues, 2016, p.107).

É relevante ressaltar que a perspectiva adotada destaca a interconexão entre os eixos de análise, particularmente no tocante ao espectro temporal e territorial. Este último eixo, que aborda o percurso da política pelos espaços institucionais e socioculturais ao longo de sua implementação, está intrinsecamente ligado à trajetória institucional da política. A trajetória institucional não se restringe apenas ao trânsito entre as esferas federal, estadual e municipal, mas também compreende a apreensão e efetivação da política em contextos diversos.

A dinâmica da trajetória institucional revela os deslocamentos da política por espaços políticos, econômicos e socioculturais distintos. Esse processo envolve a interação com variados interesses, jogos de poder e forças políticas locais, sujeitando a política a uma ampla gama de apropriações e interferências. Tal complexidade pode resultar em desdobramentos diversos, evidenciando a necessidade de considerar as particularidades socioculturais locais e/ou regionais que podem influenciar a eficácia e adequação da política.

Dessa forma, a abordagem proposta busca ir além da análise superficial, explorando as intrincadas relações entre os elementos constituintes das políticas públicas, permitindo uma compreensão mais profunda e abrangente de seu impacto e efetividade ao longo do tempo e em diferentes contextos.

Em seu trabalho de 2016, Rodrigues evidencia como se poderia de forma

prática desenvolver uma avaliação em profundidade, e munido dessas informações, se tentará desenvolver a avaliação da política pública de AEE desenvolvida dentro do município de Maracanaú. No entanto, antes de ir para o momento de coleta de dados, serão apresentados alguns fundamentos dessa política no próximo capítulo.

2.1. Quanto à abordagem da pesquisa

O tipo de pesquisa aqui escolhida foi a de estudo de caso, da realidade encontrada em uma escola municipal localizada em Maracanaú, tendo caráter qualitativa, documental e de pesquisa de campo. Tais abordagens foram selecionadas em função de sua capacidade de juntas, ajudarem a atingirem todos os objetivos traçados por esse trabalho.

O Estudo de Caso é caracterizado como uma investigação profunda de um objeto específico, proporcionando um entendimento abrangente e detalhado que seria difícil de alcançar por meio de outros métodos de pesquisa, como destacado por Goode e Hatt (1973). Eles descrevem o Estudo de Caso como uma ferramenta para organizar dados e coletar informações de forma a preservar sua integridade e unidade. Isso é alcançado por meio da coleta de dados detalhados e numerosos, abordando diferentes aspectos do objeto de estudo e considerando sua evolução ao longo do tempo.

Ao analisar um Estudo de Caso, é possível manter a totalidade do objeto através da amplitude e profundidade dos dados coletados, dos diferentes níveis de análise aplicados e da consideração da interação entre esses dados e o contexto temporal em que o fenômeno ocorre.

Essa abordagem permitiu ao longo da realização da pesquisa junto a escola escolhida, uma compreensão mais completa e holística do objeto em estudo, possibilitando observações valiosas para a pesquisa e a prática de como a Política Pública de AEE, é desenvolvida na prática. Em relação à pesquisa qualitativa Chizzotti (1995, p.79), afirma em seu trabalho que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está

possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Foram analisados também documentos, com o intuito de aprofundar mais sobre a política de Atendimento Educacional Especializado, também se utilizará a abordagem documental de pesquisa. Segundo Ludke e Andre (2009, p.80) “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse”.

Duarte (2002), afirma que a pesquisa de campo envolve a coleta de dados diretamente no ambiente em que o fenômeno em estudo ocorre. Esse tipo de pesquisa geralmente requer a interação do pesquisador com o objeto de estudo, seja por meio de observações, entrevistas, questionários ou experimentos realizados no local.

2.2. Quanto aos instrumentos de coleta de dados e os sujeitos da pesquisa

A coleta de dados foi realizada através da aplicação de um questionário semiestruturado, sendo cada um deles voltado para os quatro públicos escolhidos para a pesquisa. Sendo eles: O professor do AEE; os professores das salas regulares que possuem alunos com deficiência matriculados, as famílias dos alunos que são atendidos por essa política e a gestão da escola palco da pesquisa.

Assim, os sujeitos participantes da pesquisa são:

- 1 Professor lotado na sala de AEE da escola;
- 12 Professores da escola, que possuem alunos atendidos pelo AEE em suas salas;
- 18 pais e/ou responsáveis de alunos atendidos nas salas de AEE;
- 4 Gestores da escola.

Esses públicos foram escolhidos em função de terem contato direto com o objeto de estudo. Uma vez que é o professor do AEE o responsável na escola de tanto atender os alunos, quanto também ajudar as famílias a irem em busca dos seus direitos junto aos órgãos responsáveis. Foram incluídos também os professores das salas regulares para que possam complementar a visão dos impactos trazidos pelo AEE para o aluno.

As famílias também se fazem presentes para que seja possível visualizar como essas recebem e visualizam os atendimentos realizados pelo professor do AEE da escola. Por fim, tem-se também o núcleo gestor da escola, que tem contato direto com todos esses públicos participantes da pesquisa, e em função disso possuem uma visão ampliada dos contextos do AEE na unidade escolar.

2.3. Quanto à análise dos dados

A análise dos dados de uma pesquisa científica se mostra como um dos momentos mais relevantes para o seu desenvolvimento, pois ao se tratar os dados aferidos se tem como visualizar se eles conseguirão atingir os objetivos traçados. Assim, esse momento se transveste de uma grande importância para a finalização do trabalho.

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 2012, p. 168).

Dessa forma, todos os dados obtidos, tanto por meio da pesquisa documental, quanto pela aplicação dos questionários, foram meticulosamente compilados e submetidos à análise de conteúdo. De acordo com Ferreira (2020), a análise de conteúdo é uma técnica crucial em pesquisas científicas, especialmente em estudos qualitativos. Essa abordagem consiste na interpretação sistemática e detalhada do conteúdo de dados textuais, como entrevistas, documentos, artigos, entre outros, com o objetivo de identificar padrões, temas e significados subjacentes.

Na análise de conteúdo, os pesquisadores buscam extrair informações relevantes e significativas dos dados, organizando-os em categorias ou temas que emergem durante o processo. Essa técnica permite uma compreensão mais profunda do material coletado, revelando observações relevantes sobre as percepções, opiniões e experiências dos participantes da pesquisa (Ferreira, 2020).

2.4. Quanto ao lócus da pesquisa

A pesquisa foi conduzida na Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professora Maria de Lourdes Silva, inaugurada em 24 de março de

1995 pelo Prefeito Dionísio B. Lapa Filho e pelo Secretário de Educação, professor José Marcelo Farias de Lima. Localizada na Rua 14, nº 800 quadra, 236, no bairro Alto Alegre II, próxima ao rio Maranguapinho, a escola está inserida em uma região com carência de serviços de infraestrutura.

O bairro onde a escola está situada, Alto Alegre II, tem uma população aproximada de 15.000 habitantes e compreende um total de 50 ruas e vias. A área carece de espaços públicos, sendo a estação Alto Alegre, uma estação de metrô na Rodovia 4º Anel Viário, o maior equipamento do Estado na região.

Os indicadores de Desenvolvimento Humano são abaixo da média no bairro, refletindo a falta de acesso a serviços básicos como saúde, saneamento básico e assistência médica. Além disso, o bairro enfrenta desafios relacionados à vulnerabilidade social, incluindo altas taxas de violência e carência de programas de assistência social, o que agrava a qualidade de vida dos moradores.

Muitos habitantes vivem em condições precárias, em áreas invadidas e sujeitas a riscos associados à proximidade do Rio Maranguapinho, especialmente durante períodos chuvosos. A Escola Municipal Professora Maria de Lourdes Silva, mantida pela prefeitura de Maracanaú, oferece Ensino Fundamental em 9 anos para 332 alunos em período integral, buscando atender às necessidades educacionais da comunidade.

Com um corpo docente composto por 21 professores graduados em diversas disciplinas, a escola adota uma abordagem de gestão democrática, participativa e comprometida com a qualidade social da educação. O espaço físico da escola é utilizado pela comunidade por meio de programas, projetos e ações que promovem parcerias com a comunidade local, facilitando a integração entre a escola e o entorno.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E OS SEUS CONTEXTOS

O início desse referencial teórico é marcado pela conceituação do objeto central a ser avaliado, que são as políticas públicas. Tal conceituação é importantíssima, pois situa o leitor frente a termos que comumente não são utilizados no cotidiano, e por conta disso, podem ser confundidos com outras variantes, dificultando o pleno entendimento da situação vista.

Assim, políticas públicas são definidas como as ações que são desenvolvidas pela administração pública, das mais variadas esferas, ou seja, existem políticas públicas implementadas pelo governo federal, pelos estados e municípios, e até mesmo políticas onde os entes federativos atuam em regime de colaboração, como por exemplo, a educação básica.

Essa área de atuação do Estado é caracterizada por Castro e Oliveira (2014, p.22) como “o conjunto de políticas, programas e ações do Estado, diretamente ou por meio de delegação, com objetivo de enfrentar desafios e aproveitar oportunidades de interesse coletivo”.

Assim, as políticas públicas desempenham um papel fundamental ao enfrentar e, na medida do possível, reduzir os desafios presentes em diversas esferas de atuação governamental. Seu escopo é vasto, abrangendo amplamente a intervenção na estrutura socioeconômica, com o objetivo de solucionar questões emergentes e promover o bem-estar da sociedade.

A primeira constatação que se precisa fazer frente a essa discussão inicial é a de que existe na literatura uma gama considerável de definições para o termo política pública. Mead (1995) a descreve como um campo de estudo político que analisa o governo à luz de questões públicas significativas, enquanto Lynn (1980) a caracteriza como um conjunto de ações governamentais destinadas a produzir efeitos específicos.

Peters (1986) segue a mesma linha ao conceituá-la como a soma das atividades governamentais, realizadas diretamente ou por meio de delegação, que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984, p.3) simplifica a definição de política pública como "o que o governo opta por fazer ou deixar de fazer". A definição mais amplamente reconhecida continua sendo a de Laswell, que implica que decisões e análises sobre políticas públicas envolvem responder às perguntas fundamentais de quem ganha o quê, por que e que diferença isso faz. Corroborando com o exposto

tem-se a seguinte fala:

Não há definição de políticas públicas precisa e universal (...). Há uma visão comum de que as políticas públicas envolvem o processo de fazer escolhas e os resultados das escolhas; de que o que faz as políticas públicas realmente “públicas” é que essas escolhas se baseiam nos poderes coercitivos do Estado, e que, em sua essência, política pública é uma resposta a um problema percebido (Smith; Larimer, 2009, p.4).

Logo, ao se consultar a literatura que aborda essa área do conhecimento, fica evidente que ela é permeada de complexibilidade, e que apresenta uma ampla quantidade de definições, que foram surgindo ao longo da sua evolução enquanto campo do conhecimento.

Mas todas as definições estão carregadas das próprias visões dos autores que debatem essa área, o que de certo modo, acaba dificultando o processo de conceituação única, situação que nem de longe é negativa, uma vez que acaba enriquecendo mais ainda a área das políticas públicas.

O conceito de políticas públicas não está isento de controvérsias que revelam visões de mundo diferenciadas e, em alguns casos, opostas. A política pública pode ser compreendida como um campo de investigação que nasce da ciência política, como seriam as investigações em torno do estudo de governos, administração pública, relações internacionais e comportamento político (Silva, et al. 2016, p.1434).

Assim, pode-se afirmar que as políticas públicas se apresentam como as ações impetradas pelo Estado junto a sociedade, ações essas, que nascem com o objetivo de atender diversas demandas advindas da sociedade e de seus grupos, sejam essas de ordem social, econômica, educacional e mesmo políticas. De acordo com Di Giovanni (2015, p. 27), as políticas públicas são: “Respostas concretas do Estado às demandas sociais, constituindo-se como ações que visam à promoção do bem-estar social, à garantia de direitos e à construção da cidadania”.

Para enriquecer mais ainda o debate inicial aqui desenvolvido, temos a fala de Guba e Lincoln (2011, p.25) ao afirmarem que as políticas públicas são “as ações realizadas, predominantemente e direta ou indiretamente pelo Estado para atender a demanda dos diferentes grupos sociais, seja beneficiando alguns ou prejudicando outros”.

Fica assim, nítido que as políticas públicas são ações realizadas pelo Estado junto a grupos específicos ou não da população, tendo como objetivo sanar situações problemas existentes. Essas ações envolvem a criação, melhoria e

desenvolvimento de intervenções específicas voltados para segmentos também específicos, ou mesmo, para toda a população.

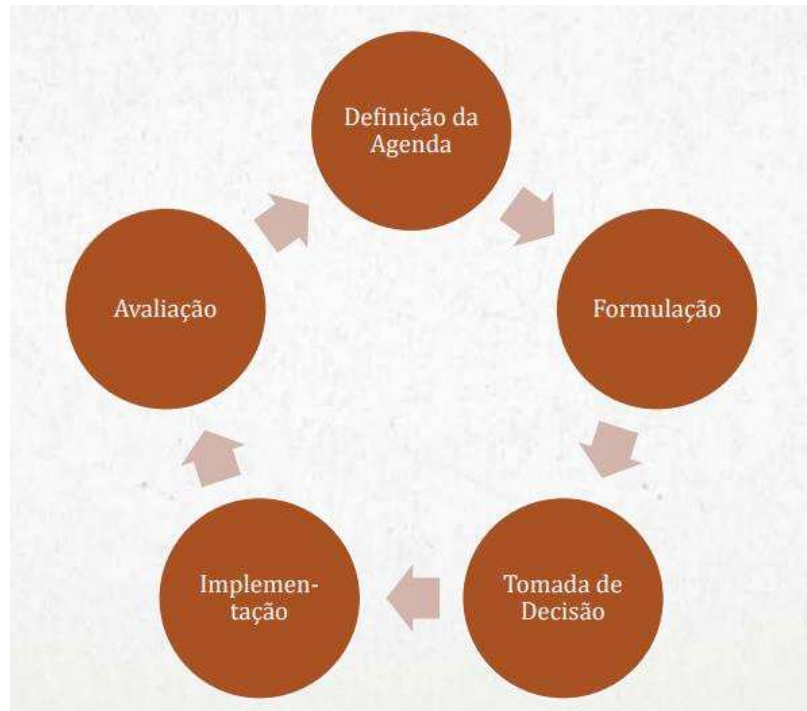
Logo, para que as políticas públicas possam ser efetivamente implementadas há a necessidade do envolvimento de vários atores nesse processo, atores esses advindos tanto do setor da administração pública, quanto da sociedade em geral. Como corrobora Arretche (2012, p. 52), “os atores envolvidos nas políticas públicas incluem não só as autoridades governamentais e seus assessores, mas também os cidadãos e seus grupos organizados, como sindicatos, associações, grupos de pressão, entre outros”. Para esse autor essa participação da sociedade é de extrema importância para que a política a ser desenvolvida consiga efetivamente alcançar o seu objetivo.

Assim como visto na definição de políticas públicas, existe na literatura igual quantidade de autores apresentando os ciclos existentes para que o Estado possa implementar as políticas públicas que foram desenvolvidas através da participação da sociedade.

Deixando-se claro aqui a visão de Höfling (2001), que lembra que essas ações realizadas pelo Estado não são uma bondade, sendo feitas única e exclusivamente pela preocupação desse com o bem-estar das pessoas, mas sim, nascem da luta e dos debates realizados pela própria sociedade civil, que busca os seus direitos mais básicos, frente a um Estado que muitas das vezes não está muito preocupado com o bem-estar dos seus cidadãos.

Dos diversos ciclos de implementação de uma política pública, escolheu-se para apresentar nesse momento introdutório acerca das políticas públicas e seus contextos, o que é preconizado por Lasswell. Esse seria o ciclo de implementação de uma política pública segundo Lasswell (1956):

Figura 1: Ciclo de implementação de uma política pública



Fonte: Lasswell 1956.

Segundo Lasswell (1956), a implementação de uma política pública é composta por diferentes etapas que se interligam de forma sequencial. A primeira etapa é a "Definição da Agenda", na qual são identificados e selecionados os problemas que demandam atenção do governo. Isso envolve o reconhecimento e a inclusão de questões específicas na pauta política, destacando problemas que exigem soluções e políticas adequadas.

A segunda etapa é a "Formulação", na qual as políticas são desenvolvidas de maneira mais detalhada e elaborada. Nesse estágio, são delineadas estratégias, identificados recursos necessários e elaborados planos de ação para enfrentar os desafios identificados na etapa anterior. A formulação é crucial para traduzir intenções gerais em ações concretas e viáveis.

A "Tomada de Decisão" representa o momento em que as autoridades governamentais, com base nas propostas formuladas, optam por uma política específica. É nesse estágio que as escolhas são feitas, considerando diferentes alternativas e ponderando os impactos esperados de cada decisão.

A quarta etapa, "Implementação", refere-se à execução prática da política escolhida. Isso envolve a mobilização de recursos, a coordenação de esforços e a aplicação efetiva das ações planejadas. A implementação busca traduzir as decisões

políticas em práticas tangíveis que afetam a sociedade.

Por fim, a última etapa é a "Avaliação". Aqui, ocorre uma análise crítica e sistemática dos resultados alcançados pela política pública. São avaliados os impactos, a eficácia das ações implementadas e, se necessário, ajustes são propostos para melhorar a eficiência e a efetividade da política em questão.

Essas etapas, integradas e interdependentes, constituem o processo de implementação de políticas públicas, fornecendo uma estrutura para orientar a ação governamental e garantir que as políticas atendam aos objetivos pretendidos. E essa etapa, de avaliação, foi a utilizada nesse trabalho ao se avaliar a política pública de Atendimento Educacional Especializado desenvolvida no município de Maracanaú, Ceará.

Finalizando esse debate inicial temos a visão de Almeida (2020), que nos lembra que todos esses processos de implementação das políticas públicas devem se pautar em três preceitos principais, que ajudarão no processo de implementação delas, são eles: a transparência, eficiência e efetividade.

Resumindo os conceitos do autor acima, temos que o *preceito da transparência* se referindo à abertura e clareza nas ações e decisões do governo. Em uma administração transparente, as informações relevantes são disponibilizadas de forma acessível ao público, permitindo que os cidadãos compreendam as decisões tomadas e participem de maneira informada no processo democrático.

Já o da *eficiência* diz respeito à capacidade de alcançar resultados desejados com o menor uso possível de recursos, sejam eles financeiros, humanos ou materiais. Em uma administração eficiente, os processos são otimizados, evitando desperdícios e garantindo que as metas sejam atingidas de maneira econômica.

Finalizando com o *princípio da efetividade* que se refere à capacidade de alcançar os objetivos e metas estabelecidos. Uma administração efetiva é aquela que consegue produzir resultados positivos e impactantes, atendendo às necessidades da sociedade e cumprindo sua missão de maneira satisfatória.

Como bem nos lembra Faria (2012, p.55), "a política pública é um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária". Pois seguindo os princípios de equidade, se tem a possibilidade de mitigar desigualdades históricas vistas em nossa sociedade. E dando continuidade aos debates iniciais aqui propostos, será apresentada no subtópico a seguir, as divisões que existem dentro da seara das políticas públicas.

3.1 Divisões das políticas públicas

Como se pode ver anteriormente, quando se fala de políticas públicas um grande debate se apresenta, pois a sua conceituação é complexa, não possuindo um consenso dentro da área acadêmica, mas se pode extrair preceitos básicos, que foram apresentados anteriormente e serão nesse subtópico ampliados, pois ele se propõe a apresentar como são organizadas e divididas as políticas públicas, levando em consideração diversas variáveis, como público, ações e outros.

Fernandes (2007), nos lembra que essa área do conhecimento, que deriva das ciências sociais, se propõe a analisar e debater as políticas públicas em suas mais variadas vertentes, mostrando que ela vai muito além do senso comum, que as colocam como sendo ações desenvolvidas meramente no campo administrativo ou técnico, uma vez que são nesses dois ambientes que as mesmas em sua maioria se desenvolvem.

“(…) costuma-se pensar o campo das políticas públicas unicamente caracterizado como administrativo ou técnico, e assim livre, portanto, do aspecto ‘político’ propriamente dito, que é mais evidenciado na atividade partidária eleitoral. Este é uma meia verdade, dado que apesar de se tratar de uma área técnico-administrativa, a esfera das políticas públicas também possui uma dimensão política uma vez que está relacionado ao processo decisório”. (Fernandes, 2007, p. 203).

Segundo o autor acima, tal separação das políticas públicas do aspecto político é praticamente impossível, pois são os próprios governos, nas figuras dos grupos a frente dos executivos, que fazem a escolha de quais políticas e grupos serão privilegiados dentro dos seus respectivos governos.

Como atores principais no desenvolvimento das políticas públicas, figuram os governos, locus onde se desenvolvem os embates em torno de interesses, preferências e ideias; mas, como pano de fundo das formulações das políticas públicas e suas reivindicações, figuram as coalizões que integram esses governos, assim como os grupos de interesse, movimentos sociais, agências multilaterais e outros segmentos, que influenciarão no tipo de política pública a ser formulada (Souza, 2003, p. 13).

Essas coalizões citadas acima, tem interesses próprios, que não levam em consideração o bem-estar da maioria, e sim dos seus próprios grupos. Logo, quando se tem essas situações de interação entre os grupos que reivindicam as políticas públicas, acabam sendo privilegiados grupos que se alinham de maneira mais próxima

com os grupos que estão à frente do poder executivo.

Para ilustrar rapidamente essa situação temos presenciado nas últimas décadas em nosso país um processo de crescimento gradual da extrema direita, que foi iniciado em 2016, culminando na eleição de Bolsonaro em 2018. Essa situação levou segundo Dalio (2021), a uma inversão das políticas públicas, que vinham caminhando nas últimas décadas para um lado mais social.

Com o retorno da direita ao poder, as pautas se inverteram, e o processo de neoconservadorismo foi ampliado, sendo beneficiados grupos específicos que se alinhavam com o governo, como por exemplo os empresários, os CACs (Colecionador, Atirador e Caçador), que tiveram o seu acesso as armas facilitado e estimulado.

Já na esfera dos mais necessitados das intervenções do Estado, que são as pessoas mais pobres, o que se viu foi um esvaziamento cada vez maior dos Programas e políticas de cunho social, que eram implementadas, e que visavam dar oportunidade a esses públicos a ter uma vida mais digna. Tem-se como exemplo as seguintes ações realizadas pelo governo Bolsonaro:

O fim do Programa Mais Médicos, enfraquecimento de programas para a saúde da mulher, enfraquecimento da Política Nacional de Atenção Básica (com a mudança do financiamento), fim do financiamento federal para o NASF (Núcleo de Apoio à Saúde da Família), na área educacional temos uma diminuição nos investimentos em pesquisa, e extinção do ciências sem fronteira, o sucateamento das Universidades públicas. A partir de 2019 o jogo endurece. Inicia-se um processo de destruição truculenta do arcabouço social da rede de proteção social, mas não só: do meio ambiente, do direito à terra por parte dos trabalhadores rurais, indígenas e ribeirinhos, dos direitos dos negros, dos LGBTQI+, enfim, de todos os direitos que não respondam à bíblia dos novos donos do poder (Conh, 2020, p.130).

Esse é um exemplo de como o fator político não só se faz presente no processo de desenvolvimento e implementação das políticas públicas, como também, acabam se voltando para públicos específicos que nem sempre são a maioria da população, muito menos, os que mais precisam dessas ações.

Essas políticas públicas são divididas segundo a literatura em uma grande quantidade de possibilidades, para que o subtópico não seja muito longo, será utilizada algumas classificações mais amplas, que levam em consideração algumas variáveis. A classificação de Rua e Romanini (2013), separa as políticas públicas em quatro setores diferentes de atuação, setores esses que são vinculadas as respectivas áreas de atuação que o Estado aporta recursos, são as seguintes:

- a) Políticas Sociais: aquelas destinadas a prover o exercício de direitos sociais como educação, seguridade social (saúde, previdência e assistência), habitação etc.;
- b) Políticas Econômicas: aquelas cujo intuito é a gestão da economia interna e a promoção da inserção do país na economia externa. Ex.: política monetária, cambial, fiscal, agrícola, industrial, comércio exterior, etc.;
- c) Políticas de Infraestrutura: aquelas dedicadas a assegurar as condições para a implementação e a consecução dos objetivos das políticas econômicas e sociais. Ex.: política de transporte rodoviário, hidroviário, ferroviário, marítimo e aéreo (aviação civil); energia elétrica; combustíveis; petróleo e gás; gestão estratégica da geologia, mineração e transformação mineral; oferta de água; gestão de riscos e resposta a desastres; comunicações; saneamento básico; mobilidade urbana e trânsito etc.;
- d) Políticas de Estado: aquelas que visam garantir o exercício da cidadania, a ordem interna, a defesa externa e as condições essenciais à soberania nacional. Ex.: política de direitos humanos, segurança pública, defesa, relações exteriores etc. (Rua; Romanini 2013, p.10),

Cada uma dessas classificações desempenha um papel específico na formulação e execução de políticas públicas, contribuindo para moldar a sociedade de acordo com os objetivos e valores estabelecidos pelos órgãos governamentais. A combinação e equilíbrio entre essas abordagens podem variar de acordo com a conjuntura social, econômica e política de cada país, mas o fato é que elas impactam diretamente na vida das pessoas, situação discutida a seguir.

3.2 Impactos das políticas públicas no cotidiano das pessoas

Como foi debatido anteriormente, as políticas públicas são ações desenvolvidas pelo Estado visando organizar suas intervenções na sociedade, desenvolver o país e sanar gargalos sociais e econômicos, com o intuito principal de resguardar os direitos dos cidadãos, os ajudando a ter uma vida mais tranquila. Quanto a isso tem-se a seguinte fala:

Cabe ao Governo assegurar determinados direitos aos cidadãos, a exemplo de direitos fundamentais sociais, como saúde, educação, segurança pública. O Executivo não apenas executa as leis, ele cria suas próprias políticas e programas necessários à realização dos ordenamentos legais. Esses direitos são viabilizados aos cidadãos através de políticas públicas (Silva, 2008, p. 03).

Esses direitos sociais expostos acima, que vão desde a área educacional, perpassando pela saúde, educação e segurança pública, acabam, é claro, impactando

diretamente na vida das pessoas, pois a depender da oferta qualificadas desses serviços ou não, se tem uma maior ou uma menor qualidade de vida dessas pessoas. E será sobre esses impactos direto no cotidiano e na vida das pessoas que esse subtópico se debruçará.

Lembrando que não são apenas nessas áreas citadas acima que as políticas públicas podem ser observadas nas esferas municipais, estaduais e federal, mas também, há impactos nas áreas econômicas, sociais, emprego e renda. Ou seja, em praticamente todas as ações desenvolvidas pela administração pública direta ou indireta.

Para os debates aqui realizados, serão focadas as políticas públicas que mais impactam no cotidiano das pessoas, não que as demais não sejam importantes, mas escolheu-se as políticas sociais por se casarem de maneira mais aproximada com a temática aqui desenvolvida. Uma vez que, as políticas sociais focam no público que mais necessita dos serviços do Estado, que são os mais pobres, mesmo público atendido pelas salas de AEE que são desenvolvidas dentro do ambiente escolar, e trabalham de forma alinhada as políticas públicas da área da saúde, em função do público que atende, que são em sua maioria, crianças com algum tipo de deficiência ou transtorno. Na visão de Castro (2013, p.74):

As políticas públicas na área social, no Brasil, como parte da ação estatal, têm forte influência sobre o processo de desenvolvimento, pois devido a sua diversidade (políticas setoriais ou transversais), são elementos irradiadores de uma série de relações e dependência, que estão ligadas ao campo social (justiça e coesão social), ao campo econômico (inter-relações que potencializam o crescimento e a produtividade), às mudanças no aparato institucional e ambiental.

Quando o país estava sendo governado por partidos de esquerda, que elegeram como bandeiras principais as políticas públicas sociais, sendo essas de caráter de transferência direta de renda, como o Bolsa Família, de acesso à educação superior, como o PROUNI, FIES, ou mesmo, de acesso a moradia como o Minha Casa Minha Vida, e também de acesso a saúde, com inúmeros programas como o Mais Médico, Farmácia Popular e outros, o país experimentou um dos períodos de maior crescimento sustentável de sua história, situação que se alterou drasticamente com a ascensão da direita ao poder.

Assim, as ações das políticas públicas realizadas pelos governos se propõem a dar acesso aos cidadãos a serviços básicos, e oportunizar a esses, direitos básicos, que estão bem assegurados em diversos dispositivos legais, como a própria Constituição Federal do Brasil.

Segundo Baraglio (2008), as políticas públicas desempenham um papel de extrema relevância, transcendendo suas funções meramente operacionais, para se tornarem agentes transformadores no cotidiano das pessoas e na configuração global da sociedade. Essas políticas, concebidas e implementadas pelos governos, representam instrumentos estratégicos direcionados para a alocação de recursos e a execução de ações que visam o desenvolvimento integral de uma nação nos âmbitos social, econômico e ambiental.

O impacto dessas iniciativas governamentais é profundo e disseminado em diversos setores. Na área da saúde, as políticas públicas podem se manifestar por meio de programas abrangentes que visam melhorar o acesso a serviços médicos, promover a prevenção de doenças e garantir a qualidade dos cuidados de saúde. No campo da educação, as políticas são delineadas para promover a equidade, assegurando que oportunidades educacionais sejam acessíveis a todos os segmentos da sociedade, contribuindo assim para o desenvolvimento humano e intelectual.

A mobilidade urbana é outra esfera crucial influenciada por políticas públicas, que podem se materializar na implementação de sistemas de transporte eficientes, sustentáveis e acessíveis. No contexto da segurança, estratégias específicas são adotadas para a redução da criminalidade, visando garantir a proteção dos cidadãos e a integridade do ambiente urbano.

Além disso, a influência das políticas públicas se estende ao meio ambiente, onde regulamentações são estabelecidas para promover práticas sustentáveis, preservação da biodiversidade e mitigação dos impactos ambientais adversos.

No âmbito ambiental, as políticas públicas desempenham um papel crucial na preservação dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade. Isso envolve a implementação de leis e regulamentações ambientais, estímulo a práticas de conservação, investimentos em energias renováveis e medidas de combate à poluição. Essas políticas têm o potencial de proteger ecossistemas frágeis, preservar a biodiversidade, garantir a disponibilidade de recursos naturais para as futuras gerações e mitigar os efeitos das mudanças climáticas. Os impactos dessas políticas são sentidos diretamente no cotidiano das pessoas, seja na qualidade do ar que respiramos, na disponibilidade de água potável ou na preservação de áreas verdes e espaços de convívio (Brinhosa, 2011, p.90).

Essa variedade de exemplos destaca a abrangência e a interconexão das políticas públicas, evidenciando como elas permeiam e moldam diferentes aspectos da vida em sociedade. Sua capacidade de impactar positivamente no desenvolvimento integral de uma nação, ressalta a importância contínua de análise, revisão e aprimoramento dessas políticas para atender às demandas dinâmicas e emergentes da sociedade contemporânea.

Logo, se percebe a imensa capilaridade e alcance que as políticas públicas podem ter no cotidiano das pessoas. Dentro das diversas políticas existentes as da área da educação foram as escolhidas para serem debatidas de maneira mais aprofundada no próximo capítulo dessa dissertação.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SUAS VARIANTES

Nesse capítulo são apresentadas as variantes que compõem as políticas públicas educacionais, iniciando com a sua conceituação. Em seguida é discutido a perspectiva da educação inclusiva, que dá margem para todo um arcabouço jurídico que defende a implantação do objeto de estudo desse trabalho, que é a política do AEE, também debatida em suas perspectivas de desenvolvimento, importância e aplicação dentro da educação.

Nesse momento se tem a articulação com os quatro eixos preconizados por Rodrigues, que são: (1) conteúdo do programa/política; (2) contexto da formulação da política; (3) trajetórias institucionais de um programa/política; e (4) espectro temporal e territorial. Ao mostrar ao longo desses subtópicos cada um desses eixos, se está preparando o leitor para que esse visualize no próximo capítulo como são atingidos os objetivos propostos.

4.1 Conceito e contextos das políticas públicas educacionais

Parte-se nesse momento da necessidade premente de apresentar o conceito e os contextos que se fazem presentes dentro das políticas públicas de cunho educacional. Para que se possa entender todas as variantes que a compõe, até se chegar no objeto específico de pesquisa que é a política pública de AEE.

As políticas públicas em Educação consistem em programas ou ações elaboradas em âmbito governativo que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal; um dos seus objetivos é colocar em prática medidas que garantam o acesso à Educação para todos os cidadãos. Nelas estão contidos dispositivos que garantem a Educação a todos, bem como a avaliação e ajuda na melhoria da qualidade do ensino no país. A partir dessa definição de políticas públicas educacionais, é preciso avaliar criticamente em que medida, no que se refere a direito à Educação, elas têm sido concretizadas, isto é, se de fato têm sido corporificadas (Smarjassi; Arzani, 2021, p.2).

Logo, percebe-se que as políticas públicas dessa área visam a efetivação ao acesso ao direito a educação pública e de qualidade, que vem por séculos sendo objeto de debates em nosso país, desde 1834, quando segundo Smarjassi e Arzani (2021, p.4) “a Constituição Política do Império do Brasil, que previa a educação pública e gratuita”. Porém é ressaltado pelos autores que mesmo tendo a educação como direito, essa continuou sendo disponibilizada apenas para uma pequena parcela formada pelas elites da época.

Araújo (2011, p. 11) é contundente ao afirmar que, "de 1824 até 1988, as inscrições do direito à educação nos textos constitucionais eram assinaladas por uma concepção de que o mínimo era o bastante". E por muito tempo essa visão foi continuada sendo a educação nacional até mesmo usada de sustentáculo para a manutenção da ditadura militar que assolou o nosso país por mais de duas décadas inteiras.

Na Constituição de 1988, a Educação é contemplada como direito social fundamental (Art. 6º), público e subjetivo, sendo a educação básica considerada obrigatória; desse modo, é expressada como direito do cidadão e dever do Estado e da família. Essa declaração percorreu longo e árduo caminho para ser admitida como *direito social público subjetivo*, cuja origem remonta à Alemanha do final do século XIX. Trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida em determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando-as em *seu* direito (direito subjetivo) (Duarte, 2004, p.25).

No entanto, somente tornar a educação um direito público subjetivo não fez com que as políticas públicas dessa área fossem ampliadas de maneira efetiva. Pois como bem pontua Araújo (2011), o direito à educação no Brasil sempre oscilou entre o acesso à escola e a qualidade do ensino oferecido. Embora haja escolas públicas em quantidade aparentemente suficiente, a qualidade muitas vezes é insatisfatória. Isso compromete a realização do direito à educação, que é afetado tanto pela falta de investimento do Estado quanto pela negligência dentro das próprias escolas.

Araújo (2011), também ressalta a importância de diferenciar o direito à educação de outros direitos sociais, pois está intrinsecamente ligado à obrigação escolar. Essa reflexão sobre o contexto histórico da educação no Brasil destaca a necessidade de reafirmar e fortalecer o compromisso com a educação como um direito inalienável e essencial para o desenvolvimento do país.

Só se pôde ver uma ampliação das políticas públicas na área educacional quando o país foi governado pela primeira vez por um governo de esquerda, onde se inverteu a lógica exploratória, e a educação passou a ser vista como uma mola propulsora de desenvolvimento do país (Araújo,2011).

Nesse período que durou de 2003 a 2016 se percebeu na área das políticas

públicas educacionais, avanços significativos, fazendo com que se promovesse maior inclusão e permanência dos estudantes na Educação Básica e no ensino superior, resultado de reformas implementadas nesses níveis de ensino.

Uma dessas iniciativas foi a extensão do Ensino Fundamental para nove anos, visando fortalecer o investimento federal nas escolas primárias. Houve também uma reformulação nas diretrizes para melhorar a qualidade da merenda escolar, priorizando alimentos saudáveis e produzidos pela agricultura familiar, promovendo assim o desenvolvimento dessa área (Corbucci *et. al.*, 2009).

Nesse mesmo período, foi criado o Fundo Nacional de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentando o financiamento público da Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades. Essa medida explicita a origem dos recursos destinados a manter o sistema educacional nacional.

No ensino superior, políticas públicas facilitaram o acesso de classes menos privilegiadas às universidades e faculdades do país. Essas iniciativas refletem um esforço contínuo para promover a equidade e a democratização do ensino superior, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Como os explica Corbucci *et. al.* (p.63, 2009) “Em 2004, foi criado o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que oferece bolsa de estudos em instituições privadas o/a educando/a de baixa renda, e institui uma política afirmativa em favor de negros e indígenas”.

Apesar dos autores pontuarem que o PROUNI acaba sendo bastante criticado em função da alocação de dinheiro público em instituições privadas, que mesmo não sendo de forma direta, e sim através da isenção de alguns impostos, acabava fazendo com que não se tivesse recursos para investir nas Universidades públicas do país.

De acordo com Mercadante (2010), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), apesar de ter sido criado durante o governo FHC, passou por ampliação e flexibilização do crédito durante a gestão petista, destacando-se como outro exemplo relevante. Esse é um outro programa que sofre críticas similares de alocação de verbas públicas em instituições privadas.

Além do FIES, outros programas têm impulsionado a pesquisa e a produção científica, como o Programa Ciências sem Fronteiras, que oferecia bolsas de estudo para pesquisadores e estudantes brasileiros realizarem intercâmbios em

universidades estrangeiras. Isso possibilitou a absorção de conhecimento das principais instituições de ensino do mundo para o Brasil, enriquecendo o cenário acadêmico nacional.

Mas após um período de avanços consideráveis em outras áreas importantes, que evidenciaram essa mudança de lógica do Estado, que passava a se preocupar mais com políticas sociais, situação continuada na gestão Dilma, a direita através de um golpe de Estado, voltou ao poder e lá continuou por seis anos, fazendo uma verdadeira desconstrução dessas políticas e elegendo os professores como doutrinadores (Foot Hardman, 2021).

No entanto, voltando ao objeto central desse subtópico, pode-se dizer que as políticas públicas em educação visam oportunizar que todas as pessoas tenham acesso a educação pública e de qualidade. Mas para Luckesi (2006), garantir o acesso já não é mais a preocupação dessas políticas a algumas décadas, pois o ensino já possui um quantitativo de vagas que comporta a demanda, mas sim deve garantir a permanência com qualidade desse aluno.

Mesmo com todos esses avanços e retrocessos vistos nas últimas décadas, Araújo (2011, p. 280) faz a seguinte afirmação verídica "ainda não temos no Brasil do século XXI um sistema de Educação que possa ser denominado nacional, dadas as profundas disparidades entre estados e regiões".

Assim, fica evidente que muito ainda se tem que avançar para que a educação passe de um direito, amparado em diversos dispositivos, para um direito efetivado, onde todos tenham acesso a ele e principalmente possam ter meios de permanecer dentro do sistema.

E para isso, uma das ferramentas mais eficazes é o processo de avaliação das políticas públicas, tanto de forma geral, que visualiza as demais políticas públicas, como principalmente as políticas desenvolvidas dentro da área da educação, situação a ser debatida a seguir.

4.2 Avaliação em políticas públicas gerais e educacionais

Para além da implementação de uma política pública, que parte de uma demanda da sociedade, outro fator imprescindível é o seu processo de avaliação, nele se analisa se as ações pensadas e desenvolvidas estão conseguindo efetivamente atingir o seu propósito inicial. Tal análise deve ser profunda e apontar não somente os

números, mas também, os impactos que essa política possui no público a ela direcionado. A ênfase dada ao processo de avaliação das políticas públicas é vista com a evolução desses processos presenciados nos Estados Unidos:

Importante apontar que o surgimento do campo de análise das políticas públicas nos EUA ocorre em sequência – e como consequência - da expansão das atividades estatais ao longo das décadas de 1930 e 1940 nos Estados Unidos com os programas do New Deal. Os problemas concernentes à expansão do Estado no território estadunidense foram motivação e campo para o desenvolvimento do aparato teórico da Ciência das Políticas. Esta serviria como ferramenta interpretativa do fenômeno da ação estatal, assim como também proporia soluções aos novos desafios que surgiram ao longo do adensamento das atividades estatais (Felipe *et al.* 2019, p.124).

Quando se inicia esse processo visto nos Estados Unidos, diversas abordagens surgem visando fazer uma avaliação das políticas públicas. Nesse início de acordo com Faria (2005), as abordagens eram centradas em indicadores quantitativos e resultados financeiros, visando mensurar a eficiência na utilização dos recursos públicos.

Nos Estados Unidos, pesquisas em políticas públicas começaram a se estabelecer no início dos anos 1950, sob a designação de policy science, enquanto na Europa, especialmente na Alemanha, a preocupação com campos específicos de políticas somente toma força a partir do início dos anos 1970. Nesse período a unidade de análise torna-se a própria definição das políticas públicas, o que conferiu destaque aos aspectos dinâmicos do policy process e aos distintos atores, estatais e não-estatais, geralmente envolvidos. No caso do Brasil, os estudos sobre políticas públicas são bem recentes. Nesses estudos dispersos, a ênfase recaiu ou à análise das estruturas e instituições ou à caracterização dos processos de negociação das políticas setoriais específicas (Trevisan; Bellen, 2008, p. 531).

Contudo, à medida que a compreensão da complexidade das políticas públicas se aprofundou, a necessidade de métodos mais abrangentes e holísticos tornou-se evidente, sendo criadas e estimuladas abordagens que iam muito além do que somente os dados quantitativos, tentando mostrar os impactos gerais dessas políticas no cotidiano e na vida das pessoas destinatárias dessas políticas.

há atualmente uma Babel de abordagens, teorizações incipientes e vertentes analíticas que buscam dar significação à diversificação dos processos de formação e gestão das políticas públicas, considerando um mundo cada vez mais caracterizado pela interdependência assimétrica, incerteza e complexidade das questões (Trevisan; Bellen, 2008, p. 531).

No decorrer das últimas décadas, observou-se uma transição para abordagens mais participativas e qualitativas na avaliação de políticas públicas. A

inclusão de múltiplos atores, como cidadãos, organizações da sociedade civil e beneficiários diretos, passou a desempenhar um papel fundamental. Essa abordagem visa capturar uma gama mais ampla de perspectivas e impactos, promovendo maior transparência e responsabilidade.

A crescente importância atribuída à avaliação de resultados e impactos sociais marcou outro ponto de virada. As políticas públicas passaram a ser avaliadas não apenas com base em números financeiros, mas também em termos de transformações efetivas na qualidade de vida da população. A mensuração de indicadores sociais, como educação, saúde e igualdade, tornou-se essencial para avaliar o real impacto das políticas implementadas.

Atualmente, se está dando mais atenção na seara da avaliação de políticas públicas, para a sustentabilidade, inovação e equidade. A busca por soluções integradas e eficazes levou a uma abordagem mais flexível, capaz de se adaptar a contextos diversos e responder a desafios emergentes (Rodrigues, 2016).

É crucial abordar esse tema considerando a complexidade inerente a cada etapa do ciclo. A compreensão detalhada do processo é essencial para uma avaliação abrangente, sendo imperativo considerar a intrincada dinâmica que caracteriza essas políticas públicas ao longo de seu ciclo de vida.

O ciclo das políticas públicas não pode ser considerado como um ciclo simples e linear, devendo ser analisado criticamente como um conjunto de dimensões entrelaçadas, formadas por redes complexas de agentes e por nós críticos. Esses nós são exatamente o ponto de encontro de todas as situações inesperadas com as metas estabelecidas na fase de formulação e com os resultados alcançados, obtidos quando esses programas são avaliados (Oliveira; Oliveira, 2022, p.2083).

Como se pode ver, a avaliação em políticas públicas não é um processo simples e linear, mas sim complexo e multifacetado, sendo que esse está em constante evolução, deixando o patamar quantitativo de análise e considerando em seu processo cada vez mais variantes.

E como bem nos lembra Rodrigues (2016), a avaliação em políticas públicas é uma necessidade, pois possibilita uma percepção ampliada se a política em questão está conseguindo atingir os seus objetivos, focando não só nos dados quantitativos ou orçamentários, mas também, na percepção dos atores envolvidos diretamente no processo.

Dentro das diversas políticas que podem ser objeto de avaliação, se

centrará nesse momento, na que faz parte dessa pesquisa, que são as da área educacional, uma vez que como bem pontua Souza (2009, p.18), “os países que possuem uma educação de qualidade são aqueles que não só investem em políticas públicas educacionais, mas também balizam prioritariamente essas políticas com orientações ético-políticas”. Tudo isso perpassa pela necessidade de avaliar a política pública na área educacional.

Avaliar ações, projetos e programas públicos educacionais é uma atividade inerente ao ciclo de políticas e constitui ferramenta essencial à apreciação dos resultados obtidos, ao fomento e à retroalimentação do planejamento, à redefinição de rumos e ao aprimoramento das ações, estratégias e recursos utilizados (Baueri; Fernandes, 2022, p.3)

Assim, todas as variantes já apresentadas até aqui em relação ao processo de avaliação de políticas públicas devem ser adaptadas para as especificidades da educação, para que o mesmo processo avaliativo possa ser também implementado nessa área.

A avaliação da política pública educacional é um componente vital para garantir que os recursos sejam alocados de forma eficaz, que as metas sejam alcançadas e que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Dentro dessa perspectiva tem-se as avaliações em larga escala, como as provas organizadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que dão um panorama do nível de aprendizagem dos alunos avaliados.

Em primeiro lugar, a avaliação permite que os responsáveis pela formulação de políticas e gestores educacionais tenham uma compreensão clara do impacto das políticas implementadas (Barreto; Pinto, 2011).

a avaliação da política pública educacional é essencial para garantir a prestação de contas e transparência no uso dos recursos públicos. Ao fornecer dados objetivos sobre o desempenho do sistema educacional, a avaliação permite que os cidadãos e partes interessadas avaliem o progresso e cobrem responsabilidades dos tomadores de decisão. Isso ajuda a promover uma cultura de responsabilidade e a garantir que os recursos sejam utilizados de maneira eficiente e eficaz (Barreto; Pinto, 2001, p.15).

Outro aspecto importante da avaliação da política pública educacional para os autores é a identificação de desigualdades e lacunas no sistema educacional. Através da análise de dados desagregados por características como gênero, etnia, localização geográfica e situação socioeconômica, é possível identificar disparidades no acesso, participação e desempenho dos alunos. Isso permite que as políticas

sejam direcionadas de forma mais precisa para atender às necessidades dos grupos mais vulneráveis e garantir a equidade no sistema educacional.

Logo, se faz importante trazer essas variantes para a avaliação da política pública aqui debatida, pois ao analisar como a política está sendo desenvolvida, se os seus objetivos estão sendo alcançados, se os investimentos em materiais e qualificação estão sendo suficientes para que as salas de AEE atendam de maneira plena, se está qualificando essa importante política de inclusão.

No entanto, avaliar uma política pública na área educacional não se pode, como o governo anterior fazia focar em apenas indicadores e números expressos em avaliações externas como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); Prova Brasil; Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou mesmo o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

Pois assim agir, segundo Luckesi (2006), se está tentando padronizar a educação e suas políticas, com teste de larga escala, como se essa fosse pautada em uma lógica de mercado, focando-se em metas, objetivos, produtos e resultados, tal como aplicado na economia.

Se precisa na verdade, pautar as políticas públicas, como comumente os governos de esquerda fazem, como uma forma de dar equidade a todos os envolvidos no processo educacional, fazendo com que a escola se torne um ambiente de aprendizagem e desenvolvimento, dando mais apoio a quem precisa mais dentro desse contexto.

Tal equidade é fundamental, uma vez que o público atendido pelo AEE, é formado em sua imensa maioria por pessoas advindas das camadas sociais menos favorecidas, e que tem o acesso a serviços básicos negado, sendo assim os que mais precisam da intervenção do Estado.

E dentro desse contexto, as políticas públicas da área da educação precisam usar seus processos avaliativos na perspectiva de melhoria do seu atendimento, oferta e acolhimento dos alunos, principalmente na perspectiva de tornar a escola um ambiente acolhedor para todos, tudo isso sendo amparado em um extenso arcabouço jurídico, que a sustenta, perspectiva essa que será debatida a seguir.

4.3 Arcabouço jurídico da educação inclusiva e das salas de AEE

Será aqui apresentado as leis e decretos que regulamentam a educação inclusiva e as salas de AEE. Pois para que a educação inclusiva e as salas de AEE fossem implementadas muitas lutas feitas por entidades civis foram necessárias, para tentar resguardar o direito a uma educação digna e equitativa para todos.

O que fez com que se tenha hoje essa área bem alicerçada em diversas leis que visam dar oportunidades iguais às pessoas com deficiência dentro da educação básica, dentre elas podemos citar a Constituição Federal, de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e a Lei Brasileira de Inclusão de 2015.

Na Constituição Federal de 1988 há três artigos que tratam sobre a perspectiva de tornar a educação nacional mais inclusiva, são eles o 205, 206 e 208. No artigo 205 tem-se que “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. E no artigo 206 há a garantia de “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Assim, a educação se apresenta como um direito público subjetivo, e para que ela possa efetivamente atingir os dois objetivos traçados nesses artigos, precisa ser inclusiva para as pessoas com deficiência, que precisam ter políticas públicas de equidade para tentar mitigar as dificuldades de acesso e permanência nas redes regulares de ensino.

No artigo 208 da Constituição é apresentado que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Ao garantir o acesso do aluno com deficiência na rede regular de ensino está se trabalhando exatamente essa inclusão. Esses artigos foram ainda mais esmiuçados na LDB.

Na LDB há um capítulo específico para tratar sobre a educação especial. Esse capítulo conta com três artigos que visam regulamentar o acesso à educação inclusiva dos alunos com deficiência, começando inicialmente com a sua conceituação.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola

regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei (Brasil, 1996).

Nesse capítulo da Lei há tanto a delimitação do que é a educação especial, como também o direito que esses alunos têm de ter à disposição serviços de atendimento especializados nas escolas das redes regulares de ensino. É importante também destacar que o inciso terceiro desse artigo, que foi incluído em 2018, traz um grande avanço para essa área, pois afirma que a educação especial precisa ser iniciada ainda na educação infantil, que é segundo a própria LDB, a primeira etapa de escolarização da educação básica.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

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;

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. (Brasil, 2018).

Nesses dois artigos ficam nítidas as ações que o poder público precisa implementar para que efetivamente a educação ofertada seja inclusiva. Pode-se ver que os currículos devem ser adaptados, assim como os materiais e métodos utilizados, com a disponibilização de professores capacitados para trabalharem com esses alunos e com uma formação para o mundo do trabalho e cidadania, visando que eles possam ser plenamente inseridos no mundo social e do trabalho após a conclusão da educação básica.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos,

especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (Brasil, 1996).

Vê-se novamente a predisposição para uma educação inclusiva a ser realizada preferencialmente nas próprias escolas mantidas pelos entes federativos, que também podem lançar mãos de parcerias com outras instituições de caráter filantrópico, mas que precisam realizar investimentos posteriores de melhoria de suas próprias redes de ensino.

Há também um capítulo incluído pela Lei 14.191 de 2021, que trata especificamente sobre a educação bilingue voltada para alunos surdos. Ou seja, eles têm o direito assegurado de tanto aprenderem a Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua, como também, terem acesso à aprendizagem do português escrito como segunda língua.

E complementando esse arcabouço jurídico que, como foi apresentado até o momento, visa dar seguridade ao acesso das pessoas com deficiência aos seus direitos básicos, no ano de 2015, foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, chamada também de Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa Lei, que é a de número, possui 127 artigos que trazem grandes avanços para a proteção e inclusão das pessoas com deficiência na sociedade brasileira.

Agora que já foi apresentado o ordenamento jurídico mais amplo, serão discutidos os contextos de implementação do Atendimento Educacional Especializado, que tem como marco inicial a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, que foi instituída 13.143 em 2008.

Com a instituição dessa política, foi necessário a criação de diversos mecanismos legais, que visavam criar a sustentação jurídica e legal que tanto pudesse manter e desenvolver a política em si, como também, garantir padrões de qualidade e de oferta mínimas a serem seguidos.

O primeiro mecanismo criado foi o Decreto nº 6.571 que instituiu no âmbito do Fundo Nacional De Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o chamado duplo cômputo, que é a obrigatoriedade de matricular o aluno público-alvo de política tanto na rede regular de ensino, quanto no atendimento educacional especializado (AEE).

Para isso, se criou as chamadas salas de recursos multifuncionais, para que os professores desses ambientes tivessem a disposição recursos diferenciados para trabalhar o processo de desenvolvimento desses alunos. Materiais esses que incluem equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

A resolução do Conselho Nacional de Educação de nº 4/2009 estabeleceu as chamadas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

Outro destaque importante a ser feito trazido pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que ratifica ainda mais essa situação de matrícula dos alunos que devem ser atendidos pelo AEE na rede regular de ensino, mantidas pelo poder público, seja esse a nível municipal ou estadual.

art. 1º: § 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Como se pode ver, agora as instituições que antes eram os únicos ambientes que ofertavam o atendimento de educação especial regular, passam agora a ser uma possibilidade de oferta para as salas de AEE, mantidas pelo poder público, isso mostra que finalmente o Estado entendeu a necessidade de expandir o seu atendimento voltado para esse público.

E para que esse processo seja efetivado, se faz necessário a adaptação de muitas coisas dentro da escola, a primeira delas é o Projeto Político Pedagógico, que precisa passar a ter em seu escopo uma valorização das matrículas desses alunos, alinhado a oferta do AEE. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º dispõe

sobre isso:

I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III - Cronograma de atendimento aos alunos;

IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V - Professores para o exercício do AEE;

VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Também nessa mesma resolução, se tem a necessidade de formação dos professores que devem atender nessas salas. No artigo 12 dessa resolução é afirmado que “para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial”.

Essa necessidade formativa, visa dar qualidade aos atendimentos realizados, uma vez que esses profissionais têm a incumbência de realizar as suas intervenções nas salas de AEE, de forma a complementar, ou até mesmo, suplementar, a escolarização realizada dentro da rede regular de ensino.

Todo esse arcabouço jurídico, como dito anteriormente, visa dar a sustentação mínima para a oferta qualificada das salas de AEE, com o intuito de desenvolver cada vez mais essa política pública tão importante, que passou por grandes evoluções dentro da perspectiva de uma educação inclusiva, o que se debaterá em seguida.

4.4 Perspectivas da Educação Inclusiva e evoluções do AEE

Nesse momento passa-se a conceituar o objeto de estudo aqui desenvolvido de forma ampliada, a fim de se entender o que se pode considerar como educação inclusiva e quais são as suas diretrizes gerais. Tal conceituação vem logo em seguida as leis que sustentam essa política a nível nacional.

Primeiramente, é importante definir o conceito de educação inclusiva. De

acordo com Diniz (2018, p. 32), ela "é um processo que busca garantir a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade humana, com o objetivo de promover uma sociedade mais justa e democrática". Ou seja, a educação inclusiva é uma forma de garantir que todas as pessoas tenham acesso à educação, independentemente de suas condições físicas, sociais, culturais ou econômicas.

Logo, a educação inclusiva tem como objetivo garantir que os educandos possam frequentar escolas regulares e receber o apoio necessário para o seu desenvolvimento. Segundo Mancha e Stainback (2014, p. 65), "a inclusão escolar de alunos com deficiência implica uma mudança nas atitudes, nas práticas e nas políticas educacionais, para garantir a participação plena e igualitária de todos os alunos na vida escolar".

Essa mudança nas práticas educacionais implica em uma série de desafios para os professores e demais profissionais da educação. De acordo com Aranha e Martins (2016, p. 126), "os desafios da educação inclusiva incluem o desenvolvimento de práticas pedagógicas flexíveis, a adaptação do currículo escolar às necessidades dos alunos com deficiência, a promoção da interação social entre os alunos e a valorização da diversidade". Tudo isso visando tornar a escola um ambiente mais acolhedor e seguro para os alunos.

O desafio da inclusão escolar consiste em tornar o ensino acessível a todos, independentemente das diferenças individuais. Trata-se de uma ação que deve ser encarada como um processo contínuo de adaptação curricular, de ensino e de formação docente, para que a escola possa atender às necessidades dos alunos com deficiência e garantir a sua participação plena e efetiva na vida escolar (Mantoan, 2017, p. 26).

Mancha e Stainback (2014) afirmam que a educação inclusiva é um processo contínuo de identificação, compreensão e remoção de barreiras para a plena participação e aprendizagem de todos os alunos. Segundo esses autores, a educação inclusiva envolve a transformação das escolas para que elas se tornem mais acolhedoras e acessíveis para todos os alunos, independentemente de suas diferenças e limitações.

Novamente, Mancha e Stainback (2014) destacam que a inclusão escolar não se resume apenas à matrícula de alunos com deficiência na escola regular, mas sim, perpassa por uma mudança profunda nos sistemas educacionais, para garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade.

Além disso, é importante destacar que a educação inclusiva não se limita

apenas à escola. De acordo com Mantoan (2017, p. 43), "a inclusão social dos alunos com deficiência implica em uma mudança nas práticas sociais, para garantir que esses alunos possam ter acesso a todas as esferas da vida em sociedade". Ou seja, a educação inclusiva é parte de um processo mais amplo de inclusão social e garantia de direitos para todas as pessoas.

E um dos direitos básicos é o acesso a educação, tendo esse aluno o direito a equidade de oportunidades, para ingresso e permanência dentro da educação básica. E dentro dessas possibilidades uma que mais se destaca é a política do Atendimento Educacional Especializado, que vem de um processo de lutas que já duram séculos, e que infelizmente ainda estão longe de acabar.

Ao longo dos séculos XIX e XX, observa-se uma consolidação da educação especial no contexto brasileiro. Tal processo revela-se por meio de diversos indicativos, como a expansão dos serviços, iniciativas políticas em distintos níveis de gestão pública e o crescimento da área no âmbito acadêmico.

A consolidação da educação especial ao longo da história apresenta eventos frequentemente considerados como marcos. O primeiro marco remonta à criação das primeiras instituições voltadas para pessoas com deficiência auditiva e visual no século XIX, conforme destacado por Bueno (1993).

Outras tipologias de deficiência foram abordadas com a identificação da "criança anormal" em relação à sua suposta dificuldade no aprendizado escolar. Essa fase incluiu iniciativas de uma pedagogia clínica e altamente seletiva, notável pela chegada do médico italiano Ugo Pizzoli para formar profissionais em São Paulo no início do século XX, conforme registrado por Kassir (2011).

Entre as décadas de 1930 e 1950, instituições privadas-assistenciais desempenharam um papel significativo, estabelecendo uma abordagem em que a educação passou a ser um objetivo, apesar da predominância de ações ligadas à assistência e cuidados de saúde. Nesse período de escassez de serviços públicos para pessoas com deficiência, instituições como Pestalozzi e Apaes surgiram como substitutas da ação estatal.

O trabalho de Jannuzzi (2004) sobre as Apaes é uma grande referência na área, onde o autor revela como essa associação se transformou em uma rede e federação com influência nas diversas esferas da gestão pública. Além de expandir suas unidades de atendimento e grupos de representação, a instituição FENAPAES demonstra uma notável capacidade de adaptação aos diferentes momentos da

história da educação brasileira.

Ela incorpora discursos de defesa da escola ou inclusão quando necessário, mantendo sua hegemonia como uma instituição paralela ao Estado, identificada como uma parceira essencial e detentora do conhecimento sobre a educação especial no Brasil.

após o golpe militar de 1964, houve a revisão das diretrizes da educação, incluindo a ampliação da obrigatoriedade da escolarização para oito anos, por meio da Lei Educacional nº 5.692, de 1971. Essa lei pode ser considerada um marco na expansão dos serviços da educação especial, porque amplia o espectro de ação dessa área em termos de envolver não apenas alunos que apresentam deficiência, mas incluir ainda aqueles com dificuldades de aprendizagem expressa na ideia de atraso considerável quanto à idade regular de matrícula (Baptista, 2019, p.109).

Corroborando com o exposto Ferreira e Nunes (1993), afirmam que essa lei estimulou a criação das chamadas classes especiais, onde os alunos com alguma deficiência eram encaminhados para lá, de forma, segundo os autores, arbitrária, não retornando para as classes regulares após isso.

Para os autores essa segregação não era nem de longe benéfica para os alunos, que só tinham o direito a ter acesso a instituições filantrópicas, ou a ONGs que ofertavam essas classes especiais, uma vez que o Estado não tinha grandes investimentos quanto a essa oferta, se vendo raras iniciativas em redes estaduais de ensino de alguns estados da federação.

Porém, com a ampliação dos debates acarretados pela promulgação da Constituição de 1988, começa-se a visualizar a possibilidade cada vez maior de inserir os alunos atendidos pelas instituições filantrópicas e pelas ONGs em suas salas especiais, nas escolas públicas e regulares.

Para que segundo Carvalho (1993, p.95) “garantir que as escolas especiais – entendidas como aquelas particulares e filantrópicas – se ocupassem do atendimento àqueles alunos que não têm condições de frequentar a rede governamental”.

Um marco significativo na promoção da educação inclusiva foi a **Declaração de Salamanca**, adotada em 1994 pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO. Esta declaração defende a educação inclusiva como um direito humano fundamental e uma estratégia eficaz para alcançar a educação para todos. A Declaração de Salamanca estabelece

que escolas comuns devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

Tal situação leva segundo Maior (2018), a criação da Política Nacional de Educação Especial de 1994, que representou um marco significativo no cenário educacional brasileiro, promovendo mudanças substanciais na abordagem da educação para pessoas com necessidades especiais.

O contexto de implementação da Política Nacional de Educação Especial de 1994 foi marcado por um movimento internacional em prol da inclusão, reconhecendo a diversidade e as necessidades específicas de cada estudante. O documento buscava superar abordagens segregacionistas e garantir a participação efetiva de alunos com deficiência no sistema educacional regular. Além disso, o advento da Constituição Federal de 1988, com seus princípios de igualdade e não discriminação, forneceu uma base legal para a promoção da inclusão na educação (Brasil, 1994).

A educação inclusiva exigiu uma mudança radical na política educacional e demandou uma completa reestruturação nas ações de gestão e nas ações educacionais de todo o sistema. A educação especial deixa de ser um sistema paralelo de ensino e se insere, definitivamente, no contexto geral da educação. (Brasil, 2002, p. 12).

Entre os principais ganhos proporcionados pela implementação dessa política, destaca-se a promoção da inclusão escolar efetiva, visando à participação plena dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares. A ênfase na formação de professores para lidar com a diversidade foi um ponto crucial, buscando capacitar os educadores para atender às demandas específicas de cada aluno. Isso contribuiu para a criação de ambientes educacionais mais acolhedores e adaptados, propiciando experiências de aprendizado enriquecedoras para todos os estudantes.

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial de 1994, impulsionou a implementação de serviços de apoio especializado e recursos pedagógicos, visando garantir a plena participação e desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência. A flexibilização curricular e a adaptação de materiais didáticos foram medidas importantes para atender às necessidades específicas de cada estudante, promovendo, assim, a equidade no acesso à educação.

A primeira década do novo milênio é, sem dúvidas, um momento de intensificação das diretrizes que vinculam a ampliação da escolarização dos alunos com deficiência e a valorização do ensino comum no Brasil. Podemos

identificar que tais orientações ganharam organicidade com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Essa intensificação teve efeitos perceptíveis, em um primeiro plano, nos índices de matrículas dos alunos com deficiência, que passaram progressivamente a estar em maior número nas classes do ensino comum. Esses alunos eram 145.141, em 2003, e somavam 750.983, em 2015, segundo dados do Censo Escolar do Inep. Em modo processual, as matrículas em classes especiais e escolas especiais diminuíram, passando de 358.898 (2003) para 179.700 (2015). (Baptista, 2019, p.109).

Com a evolução das ações do Estado, que passou a estimular a matrícula de alunos com deficiência nas salas regulares de ensino, o que se percebeu foi essa inversão de matrículas, passando agora o Estado a ter a maioria das matrículas desses alunos, deixando de ser as instituições filantrópicas e as ONGs as principais instituições de acesso à educação dessas pessoas.

Isso segundo Baptista (2019), fez com que a educação especial ofertada nas redes públicas crescesse, mesmo que de forma escalonada. Rebelo e Kassab (2018, p. 291) afirmam que “o número de matrículas de alunos da Educação Especial aumentou em todas as regiões no período de 2007 a 2014”.

É em um momento histórico com essas características que emerge o debate que instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, como um conjunto de diretrizes que demandariam posteriormente dinâmicas de operacionalização instituídas por meio de programas ministeriais e por dispositivos normativos. (Baptista, 2019, p.109).

No Brasil, a implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão educacional ganhou força a partir da década de 2000, com a criação da **Política Nacional de Educação Inclusiva (PNEI)**. Esta política, que se alinha com os princípios estabelecidos pela Declaração de Salamanca, visa garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos, promovendo uma educação sem discriminação.

A **PNEI** representa uma ruptura significativa com os modelos anteriores de educação especial. Esta mudança ocorreu em um contexto de governo mais voltado para o social, que buscava promover políticas inclusivas como parte de um projeto mais amplo de justiça social e direitos humanos. A implementação da PNEI sinalizou um compromisso governamental com a educação inclusiva, destacando-se pela intenção de integrar estudantes com deficiência no ensino regular e promover a formação de professores para lidar com a diversidade em sala de aula.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada em 2008, representou um avanço significativo na trajetória educacional brasileira. Este documento consolida o compromisso do país com a promoção da inclusão e igualdade de oportunidades no âmbito educacional.

Inspirada em princípios internacionais, como a Declaração de Salamanca e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a política visa superar práticas segregacionistas, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas características, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Um dos pontos fundamentais da política é o fortalecimento da educação inclusiva nas escolas regulares, promovendo a diversidade e acolhendo a singularidade de cada aluno. Essa abordagem visa criar ambientes educacionais adaptativos, onde todos os estudantes se sintam incluídos e capazes de desenvolver seu potencial máximo. Além disso, a política reforça a importância da formação continuada de professores, visando capacitá-los para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

4.5 A política pública de AEE e as salas de recursos multifuncionais

Contando com diversas resoluções, que foram sendo implementadas ao longo do tempo, para que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva fosse desenvolvida, se teve o desenvolvimento dessa política a nível nacional, sendo operacionalizada pelas redes de ensino, a nível municipal e estadual. Para isso, o governo federal criou em 2010 um manual de orientação para ser distribuído as redes de ensino, do Programa de implementação de Salas de Recursos Multifuncionais:

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização. O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, estabelecido pelo MEC/SEESP por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, é parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Sua finalidade é fornecer apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, com o propósito de assegurar o acesso ao ensino regular e a oferta do Atendimento Educacional

Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação (Brasil, 2010, p.3).

Como se pode ver, há nesse Programa, que visa a implantação desses espaços nas escolas públicas, um apoio por parte do governo federal para que essa implantação efetivamente ocorresse, entrando a União não só com os aportes financeiros, mas também, com apoio técnico e organizacional, para que as redes de ensino pudessem se adequar a esse novo Programa, que já constava no PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação). No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Programa visa alcançar os seguintes objetivos:

- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Assegurar o pleno acesso dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (Brasil, 2010, p.10).

A perspectiva da educação inclusiva, nesse escopo do Programa, engloba o processo educacional como um todo, exigindo a implementação de uma política abrangente nos sistemas de ensino para transformar a estrutura escolar e superar os modelos de integração em classes e escolas especiais.

A escola assim, assume um papel fundamental em cumprir sua função social ao desenvolver uma proposta pedagógica que valorize as diferenças, proporcionando a inclusão educacional nas classes comuns do ensino regular e atendendo às necessidades específicas de todos os seus alunos.

Esse aporte organizacional e financeiro foi primordial para que as redes de ensino pudessem fazer a aquisição de materiais e insumos necessários para dotar os espaços físicos das salas de AEE, um ambiente acolhedor e estimulante para os alunos, investindo também na reforma e ampliação dessas salas.

Existem nessa situação dois tipos de salas, que são disponibilizadas para o público-alvo dessa ação, sendo estimulado nesse contexto não só a construção e montagem dessas salas, mas também, a formação de professores com capacidades técnicas para realizar os atendimentos, em paralelo com a estimulação maior da participação da família, e com uma visão intersetorial das políticas públicas. São os

públicos-alvo desses espaços os seguintes alunos:

- Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil;
- Alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2010, p.6).

Como se pode notar, há uma delimitação do público-alvo a ser matriculado nas salas de AEE, o que ajudou no primeiro momento as redes de ensino a selecionarem e matricularem esses alunos, que são atendidos no contraturno de sua matrícula regular, o que é um imenso ganho em seu desenvolvimento.

Assim, todos os alunos que antes não tinham o acesso a uma educação efetivamente inclusiva, desenvolvida dentro dos ambientes das escolas regulares, e que eram obrigados ou a não estudarem, ou irem buscar atendimento em ONGs e entidades filantrópicas, agora podiam se matricular em escolas situadas próximas de suas casas, e ter acesso a uma sala montada com qualidade, e que foi pensada na perspectiva da construção da educação inclusiva.

Existem dois tipos de salas descritas no manual, e que apresentam um quadro que mostra para as redes de ensino, quais materiais são necessários para que a sala se encaixasse no Programa, são apresentados a seguir. Mostrando que essa política efetivamente, vem com o intuito de integrar esses alunos de maneira efetiva dentro da educação básica, uma vez que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa por todas as etapas da educação básica, não sendo alheia a ela, e sim sendo integrada.

Quadro 2 – Especificação dos itens da Sala Tipo I:

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - seqüência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: Brasil 2010.

De acordo com o manual, a sala de tipo II, contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, ou seja, essa sala tem a capacidade de atender a todos os públicos-alvo dessa política pública.

Quadro 3- Especificação dos itens da Sala Tipo II:

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: Brasil 2010.

Tendo assim como parâmetro esses materiais mínimos a serem adquiridos para que o espaço de AEE pudesse ser montado dentro da escola, esse Programa segundo MEC/SEESP (Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Especial) realizam as seguintes ações:

- Aquisição dos recursos que compõem as salas;
- Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados;
- Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas;
- Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE;
- Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas;
- Promoção da formação continuada de professores para o AEE;
- Encaminhamento, assinatura e publicação dos Contratos de Doação;
- Atualização dos recursos das salas implantadas pelo Programa;
- Apoio à acessibilidade nas escolas com salas implantadas. (Brasil, 2010, p.5).

A responsabilidade pela decisão e implementação das salas de recursos multifuncionais recai sobre os gestores dos sistemas de ensino, que desempenham um papel crucial na definição da estratégia para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este planejamento inclui a seleção das escolas a serem contempladas, sendo guiado pelas demandas específicas da rede educacional. Nesse contexto, é imperativo que os gestores considerem cuidadosamente os critérios estabelecidos pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Dentre esses critérios, destaca-se a necessidade de uma avaliação abrangente das demandas da rede, visando identificar as escolas que apresentam maior urgência ou relevância para a implementação das salas de recursos. A análise criteriosa dessas demandas é crucial para garantir que as escolas selecionadas sejam aquelas que verdadeiramente necessitam e se beneficiarão significativamente do AEE. Para isso deve-se o gestor atender aos seguintes critérios do Programa:

- A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;
- A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público-alvo da educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I;
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II;
- A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE (Brasil, 2020, p.9).

Esse processo é fundamental para que a educação inclusiva se desenvolva efetivamente, oportunizando a esses alunos o acesso à educação que em nosso país lhe foi negada ao longo de séculos. E mesmo quando esses alunos tinham o acesso a educação inclusiva, essa era realizada dentro de ambientes

específicos, nas chamadas salas especiais.

Quando se tinha esse processo, esses alunos acabavam perdendo muito, pois além de não terem a quantidade de vagas necessárias para o acesso e matrícula desses alunos, as unidades nem sempre se localizavam próxima as suas residências, o que gera um custo extra de deslocamento que nem toda família conseguia arcar, o que gerava uma desistência da maioria (Baptista, 2019).

Outro benefício que era perdido, com esse modelo de educação deficitária, era o convívio dos alunos com deficiência, com alunos da rede regular de ensino, que muito também podem lhes ajudar a se desenvolver através das interações sociais vistas dentro da escola.

E para além disso, quando a educação inclusiva é efetivamente desenvolvida, as próprias crianças das redes regulares de ensino ganham também, pois vão desde cedo aprendendo a lidar com as diferenças, a respeitá-las e a se pôr no lugar do próximo, o que ajuda no desenvolvimento de uma sociedade com mais empatia para com o próximo.

Ao desenvolver em seu cotidiano ações de inclusão, vai-se criando nos demais alunos o senso de empatia, onde esses conseguem cada vez mais se colocar no lugar dos seus colegas com deficiência. E isso é até reforçado por Rodrigues (2015), pois através de pesquisas realizadas por ele, foi possível aferir que os alunos que pertenciam a salas de aulas inclusivas tinham um senso de empatia muito mais desenvolvido.

a inclusão é vantajosa não somente para os alunos com necessidades especiais, mas também para os demais, que aprendem na prática a conviver com essas diferenças. Afinal, saber lidar com a diversidade é muito importante para o convívio em sociedade (Zanata; Treviso, 2016, p.21)

Além do aspecto de saber lidar com as diferenças, Padilha e Freitas (2012) nos lembram que ao incluir os alunos com deficiência, os seus colegas de sala aprendem a se colocar no lugar do outro e a construir assim o sentimento de empatia, que nos dias de hoje anda cada vez mais escasso. Isso contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária, onde as diferenças são respeitadas, mostrando a importância que as salas de AEE possuem para o pleno desenvolvimento da criança, situação debatida em seguida.

4.6 Processos de implementação das salas de AEE a nível nacional e local

O processo de implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em nível nacional, foi complexo e cheio de percalços, que se iniciaram com a necessidade da criação de resoluções e diretrizes que ajudassem as redes de ensino a implementarem essa política pública.

Destaca-se na legislação brasileira que preconiza a oferta do AEE para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 e o Decreto nº 7.611 de 2011 orientam que o AEE seja oferecido no turno inverso ao da aula em espaços como Salas de Recursos Multifuncionais ou Centros de AEE.

Além disso, a Lei nº 13.005 de 2014, que trata do Plano Nacional de Educação, reforça a meta de universalização da educação para indivíduos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades até 2024. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), instituída em 2015, assegura que o AEE seja oferecido também por escolas comunitárias e privadas, sem cobrança adicional por parte das mantenedoras.

Essas diretrizes nacionais visam garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino regular, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Após a criação desses regramentos que visavam organizar o processo de criação das salas de AEE segundo Freiburger e Sardagna (2021), o governo federal passou a mandar verbas específicas para que os municípios pudessem montar as suas próprias salas de atendimento multidisciplinar.

Foi o que aconteceu com Maracanaú, que no ano de 2009, segundo estudo realizado por Sales e Magalhães Junior, começou a investir primeiramente na capacitação de professores para agirem como multiplicadores do processo de treinamento de novos professores de AEE.

Segundo os autores acima, Maracanaú se tornou com isso um dos pioneiros no Brasil em relação ao processo embrionário de salas de AEE. Para isso foram cedidas quatro professoras que trabalhavam em uma unidade específica de atendimento educacional voltado apenas para crianças com deficiência.

Essas fizeram um curso a nível de especialização na UFC, que as habilitou

a começar o processo formativo para dentro da rede de ensino de Maracanaú. Assim, no ano de 2009 mesmo, foram montadas as três primeiras salas de AEE dentro do município.

Já no ano seguinte, o município já contava com o quantitativo de 20 salas multidisciplinares. Atualmente já são 52 salas, com um quantitativo de 64 docentes que atuam dentro do município. Apesar de se perceber um processo de expansão acelerado, o quantitativo está longe de conseguir atingir a quantidade de alunos que precisam do atendimento no município.

Segundo dados conseguidos juntos a Secretaria de Educação do Município, no setor do AEE, no ano de 2024 o município conta com mais de 2000 alunos que possuem laudos das mais diversas deficiências, e que deveriam ser atendidos pela prefeitura, assim como sugere a legislação.

Ao indagar a gestora o motivo que levava a essa defasagem, uma vez que a mesma afirmou que atualmente eram atendidos por volta de 198 aluno, o que dá menos de 10% do total, se teve as seguintes alegações:

*-Falta de espaços nas escolas para a montagem das salas do AEE;
-Pouco investimento para a contratação de novos profissionais;
-Baixa procura das famílias nas escolas;
-Pouco entendimento da gestão para com o papel do AEE (Gestora municipal do AEE).*

Mas a mesma gestora também salientou que a tendência é que a curto ou médio prazo essa situação seja sanada, pois o município agora conta com legislação própria que prevê esse processo de crescimento da oferta de atendimento de AEE, tendo como objetivo a sua universalização.

O documento citado pela coordenadora foi a Resolução de número 39, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Maracanaú em 2021. Nela é fixada as normas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e para o atendimento educacional especializado.

Nesse breve subtópico se viu que o município de Maracanaú agiu rápido para conseguir fazer com que os seus profissionais pudessem se qualificar e ajudar no desenvolvimento dos demais colegas da rede de ensino. Mas que mesmo tendo sido um dos pioneiros no Brasil, ainda se tem muito o que caminhar para que os atendimentos realizados pelo AEE possam conseguir atingir a todos os envolvidos dentro do processo educacional, e não apenas uma pequena parcela.

4.7 Importância do AEE para o processo de desenvolvimento da criança

Dando prosseguimento as discussões aqui realizadas, vai-se nesse momento apontar a importância que o AEE possui dentro da perspectiva do desenvolvimento da criança por ele atendida. Uma vez que o AEE busca ofertar um atendimento complementar ao realizado no ensino regular, para fazer com que se chegue a tão buscada educação inclusiva, onde segundo Mantoan (2003) a “Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”.

Para que se possa entender a importância que a sala de AEE possui para pleno desenvolvimento do educando se faz necessário apontar a necessidade da realização do diagnóstico do aluno a ser atendido nessas salas, uma vez que as mesmas só podem trabalhar quando o diagnóstico do aluno já está totalmente fechado, como bem nos aponta Silva (2009),

No entanto, o mesmo autor nos lembra que isso não quer dizer que os professores lotados nessas salas não devem atender as famílias e os alunos que tenham dificuldades de aprendizagem, e que ou a família ou os professores possam ter identificado alguma situação que precisa ser investigada com uma profundidade maior.

Nesses casos, os docentes do AEE, segundo Matos (2015), devem realizar uma observação prévia desse aluno, e encaminhar caso necessário, os pais para o atendimento e posterior diagnóstico da criança por um médico especializado, servindo assim de ponte nesse processo de diagnóstico, para que o aluno possa ser avaliado por profissional da área médica, mais comumente o neuropediatra, e possa em consequente, ter o seu laudo e posterior adequação das intervenções a serem realizadas de forma direcionada pelo professor do AEE.

Costa (2010), afirma, que somente após a realização do diagnóstico da deficiência, síndrome ou transtorno do aluno, é que o profissional de AEE vai iniciar os seus processos de intervenção com os alunos, isso para o autor se faz necessário para que munido das informações que constam no laudo da criança, o professor da sala de Atendimento Educacional Especializado possa criar as suas intervenções focas não só nas dificuldades inerentes aquele tipo de dificuldade, como também, as especificidades de cada aluno.

Portanto, o atendimento educacional especializado é de grande importância para identificar as necessidades educacionais dos alunos com deficiência, proporcionando autonomia, melhoria na qualidade do ensino ofertado na rede pública, a inserção desses estudantes no meio social e sobretudo para a garantia de uma educação eficaz. Desta forma, também contribui significativamente para o desenvolvimento da educação inclusiva, pois oferece suporte ao professor da classe comum e tem o intuito através das leis de assegurar o direito de todos a educação. (Santana; Teixeira, 2022, p.309).

A fala do autor acima traz um resumo assertivo da importância que a sala de AEE possui para o processo de inclusão dos alunos. E todas as variantes apresentadas pelo autor acima, encontram evidências robustas na literatura, que serão apresentadas nesse subtópico.

O primeiro fator desenvolvido pela sala do AEE é a autonomia. Essa para Santana e Teixeira (2022), é primordial para o aluno com deficiência, que sofre muitas vezes com uma extrema dependência dos que os rodeiam, o que é extremamente danoso para o seu processo de desenvolvimento. Ao ser estimulado a realizar tarefas e a ter a autonomia, essa criança vai se desenvolvendo de uma forma mais ampliada, superando de forma gradativa as suas dificuldades.

Outros pontos chave apresentados por Santana e Teixeira (2022), são em relação a melhoria da qualidade do ensino e a garantia de uma educação de qualidade. Ao realizar as intervenções com os alunos, e ajudar o professor das salas regulares a melhorarem as suas ações para com os alunos com deficiência, os docentes do AEE conseguem contribuir com esses processos de melhoria da educação, fazendo com que essa se torne mais significativa para os alunos, e tenha cada vez mais impactos em sua vida.

O AEE possui uma grande relevância no processo educacional do aluno com deficiência, sendo que, o mesmo irá, através da mediação do professor identificar as dificuldades de aprendizagens de cada educando e ao concluir essa análise, o mediador fará a adequação dos recursos pedagógicos, voltado para as especificidades de cada indivíduo. Então, as salas desse atendimento na rede pública de ensino, visa contribuir para a melhoria da inclusão e também promover a plena participação do educando da classe comum. Em consequente, para de fato haver uma educação de qualidade a esses alunos, é importante que o professor do atendimento educacional especializado realize um trabalho em conjunto com o docente da sala comum, estejam sempre dialogando e participem de forma ativa no planejamento pedagógico escolar, a fim de analisar os avanços, identificar o que precisa melhorar e promover a autonomia do educando (Santana; Teixeira, 2022, p.306).

Como se pode ver nas afirmações feitas acima, para que os atendimentos realizados nas salas de AEE sejam cada vez mais impactantes para os alunos, se faz necessário uma grande simbiose entre os professores das salas regulares, que ficam com esse aluno no dia a dia, com os docentes das salas de AEE.

Somente com essa parceria é que se pode otimizar as estratégias e adequar os pontos a serem corrigidos ao longo do processo de aplicação das intervenções previamente selecionadas, o que fará com que as ações tenham cada vez mais impacto no desenvolvimento dos educandos.

Tudo isso com o intuito de segundo Kelman *et al.* (2010), realizar uma efetiva inserção desses alunos no meio social, desenvolvendo assim a sua interação e socialização com seus pares, e também, ajudando a formar uma sociedade mais tolerante as diferenças, pois como bem frisam Kelman *et al.* (2010), a verdadeira inclusão não beneficia apenas o aluno com deficiência, mas sim, todos os seus colegas de sala, que aprendem desde cedo a conviver com as diferenças e a se colocar no lugar do outro, desenvolvendo assim a sua empatia.

5 AS VISÕES DOS ATORES ENTREVISTADOS SOBRE O AEE

Nesse momento do trabalho são apresentados os dados conseguidos através da pesquisa de campo e a análise junto a pesquisa documental. Cada um dos públicos-alvo da pesquisa participou da aplicação dos instrumentos de pesquisas e suas respostas são apresentadas e discutidas ao longo desse capítulo.

Com o intuito de padronizar as discussões será seguida a mesma ordem de aplicação dos instrumentos de pesquisa, sendo cada grupo dividido e apresentado em um subtópico próprio, mas sempre sendo desenvolvidos debates acerca de aproximações e incongruências entre os resultados obtidos.

Assim, o primeiro subtópico apresenta as discussões dos resultados aferidos com a professora do AEE da escola. Em seguida se tem os professores das salas regulares de ensino que possuem alunos com deficiência em suas salas. O terceiro subtópico traz a visão das famílias atendidas, e finalizado, se tem a visão dos gestores da escola acerca do AEE e suas variantes.

5.1 A professora do AEE e seus contextos

Esse primeiro momento se destina a apresentar a visão que a profissional que aplica a política pública analisada possui acerca dela. Se iniciou traçando o perfil inicial dessa profissional, averiguando a sua formação inicial e continuada, bem como, o seu tempo de docência geral e dentro do AEE. É nesse momento que se atinge o primeiro objetivo específico do trabalho que buscava identificar os principais desafios vivenciados pelo professor do AEE para o pleno desenvolvimento das atividades.

Essa profissional é graduada em pedagogia, tendo duas especializações. Uma na área da matemática, que lhe habilita até mesmo a ministrar essa disciplina para alunos dos anos finais do ensino fundamental, e uma especialização em educação especial, que lhe permite trabalhar na sala de atendimento do AEE. Ela possui 22 anos de atuação dentro da educação como um todo, sendo professora da Educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Desse tempo de docência ela já trabalha a oito anos no AEE.

A professora afirmou que o seu interesse nessa sala se deu em função de visualizar as dificuldades de aprendizagem que essas crianças tinham, entendendo assim

que elas precisavam ter um acompanhamento melhor e mais próximo para que elas fossem estimuladas a superarem essas dificuldades e se desenvolverem.

Quanto a isso Lima e Silva (2012) colocam que esses alunos precisam demais dessas intervenções qualificadas, pois a sua condição acaba fazendo com que se tenha algumas dificuldades de aprendizagem, socialização e mesmo de autoestima, e esses atendimentos disponibilizados segundo os autores, também ajudam na construção de uma sociedade mais igualitária.

Os autores pontuam que o aluno com deficiência para além de suas dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento, ainda sofre preconceitos severos dos grupos que compõem a escola, assim o professor do AEE acaba atuando em uma perspectiva que vai além das intervenções para melhorar a aprendizagem do aluno, mas sim trabalha também em paralelo para quebrar essas visões preconceituosas.

Hoje a função do professor é também além de trabalhar o aluno com deficiência fazer com que a comunidade entenda melhor o que a inclusão representa na educação escolar de todo e qualquer aluno e especialmente para os que têm deficiência, visando universalizar o acesso, a permanência e o prosseguimento da escolaridade de seus alunos, criar alternativas educacionais para que as escolas se abram incondicionalmente as diferenças (Santos, et al. 2016, p.5).

Abrir a escola para as diferenças ajuda tanto no desenvolvimento do aluno, como também, na construção da empatia com os demais colegas de sala, que passam a interagir e a ajudar os seus colegas com deficiência, para que todos se desenvolvam, o que também faz com que se tenha a possibilidade de quebrar preconceitos enraizados na própria sociedade.

A primeira pergunta realizada para a professora do AEE segue no quadro abaixo:

Quadro 4 – Entendimento sobre educação inclusiva

Qual o seu entendimento sobre educação especial?	a) A educação especial é um sistema de ensino separado para alunos com necessidades especiais.
	b) A educação especial é uma abordagem inclusiva que oferece suporte personalizado para alunos com necessidades especiais.
	c) A educação especial é responsável por diagnosticar e rotular alunos com deficiência.
	d) A educação especial é uma alternativa à educação regular para alunos com dificuldades de aprendizagem.

Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa.

A resposta escolhida pela entrevistada foi a que colocava a educação especial como sendo: uma abordagem inclusiva que oferece suporte personalizado para alunos com necessidades especiais. O que se percebe com essa resposta é que a profissional está totalmente ciente do que é a educação especial, uma vez que as demais alternativas eram opções que não representavam esse tipo de educação.

A Educação Inclusiva parte do princípio de que a educação é um direito de todas as pessoas, pautada na ideia de uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos e alunas, a partir de práticas que dispersem as barreiras que impedem a aprendizagem e valorizem as diferenças e a diversidade social e cultural, a partir de um diálogo intercultural (Uchôa; Chacon, 2022, p.5).

Logo, entender esse princípio norteador é o básico para que o professor possa estar trabalhando a frente dessa importante política pública, pois somente com uma implementação efetiva das salas de AEE, é que se pode pensar na possibilidade da educação efetivamente se tornar um direito para todas as pessoas independentemente de sua condição.

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão (Ropoli *et al.*, 2010, p. 7).

Analisando a colocação dos autores acima percebe-se que ao questionar a fixação de modelos ideais, a inclusão desafia a visão tradicional de que a escola deve se adaptar apenas aos alunos considerados "normais". Em vez disso, propõe uma abordagem que valoriza a diversidade como um recurso enriquecedor, tanto para o ambiente de aprendizagem quanto para a sociedade como um todo. Isso implica em repensar práticas pedagógicas, currículos e formas de avaliação para que sejam mais flexíveis e responsivas às necessidades de todos os estudantes.

A normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas são práticas que perpetuam desigualdades e exclusão. A inclusão, ao contrário, propõe a desmoralização desses perfis e a criação de um espaço educativo que acolha e valorize a multiplicidade de identidades. Isso significa reconhecer e respeitar as diferenças de cada aluno, sejam elas relacionadas a deficiências, diferenças culturais, socioeconômicas, étnicas ou de gênero, entre

outras.

Quadro 5 – Visão sobre inclusão

O que é inclusão social para você?	a) Exclusão de grupos minoritários da sociedade.
	b) Garantia de acesso igualitário a recursos e oportunidades para todos os membros da sociedade.
	c) A segregação de pessoas com deficiência em instituições especializadas.
	d) Oferecer privilégios a determinados grupos em detrimento de outros.

Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa.

A segunda pergunta realizada para a professora do AEE foi em relação a sua visão acerca do que seria a inclusão social. Ela novamente escolheu a opção que se enquadra no que a literatura preconiza como inclusão social, que vai muito além do que somente a educação inclusiva a complementando e ofertando uma inclusão que vai além dos muros da escola, sendo realizada em todos os espaços que a criança transita.

A inclusão social, portanto, é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos, espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos, utensílios mobiliário e meios de transportes e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais. (Sassakl, 1999, p. 42).

Essa inclusão para o autor deve ocorrer, para que o processo de educação inclusiva, desenvolvido dentro da escola não se perca. Pois segundo ele, não adianta de muita coisa, reestruturar a escola, e ofertar uma educação inclusiva, se ao sair da escola essa criança continua sendo tolhida do seu direito de ir e vir, de acessar os espaços e de se sentir parte da sociedade.

Quanto a isso, Uchôa e Chacon (2022), salientam que a inclusão social é uma necessidade para que se possa efetivamente pensar em um processo sustentável de sociedade, onde as pessoas com deficiência são respeitadas e incluídas, independentemente de onde estão.

Quadro 6 – Principal papel desempenhado pela escola na inclusão

Descreva os principais papéis desempenhados pela escola nesse processo.	a) Fornecer suporte exclusivamente aos alunos com deficiência.
	b) Promover um ambiente inclusivo e adaptado para todos os alunos.
	c) Afastar os alunos com deficiência das atividades escolares regulares.
	d) Ignorar as necessidades individuais dos alunos com deficiência.

Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa.

Logo em seguida se indagou a professora quais seria o principal papel a ser exercido pela escola no processo de inclusão. A opção escolhida pela docente foi a que preconizava a promoção de um ambiente inclusivo e adaptado para todos os alunos. Mostrando novamente pleno domínio dos arcabouços teóricos da inclusão pela professora.

Se acreditarmos que o papel da escola é construir cidadania através do acesso ao conhecimento, isto só será possível se dentro da escola tivermos uma verdadeira representação do grupo social que está fora da escola: pessoas com diferentes credos, de raças diferentes, com saberes diferentes, pessoas sem deficiência (existem?) e pessoas com deficiência. A experiência de conviver com a diversidade, tão necessária para a vida, nunca será exercida num ambiente educacional segregado, onde a diversidade humana não esteja representada (Brasil, 2006, p. 47).

Essa construção da cidadania, a qual os documentos reguladores educacionais colocam como um dos principais objetivos da educação básica, só será possível se a escola for efetivamente inclusiva. Tendo em seu ambiente o respeito a diversidade que é inerente a sociedade em geral. E ajudando assim a construir uma sociedade que desde cedo entenda esses preceitos.

Quanto a isso Pazian, Mendes e Cia (2014 p.6) colocam que:

[...] a mera inserção do aluno deficiente em classe comum não pode ser confundida com a inclusão. Na verdade, toda a escola precisa ter caráter inclusivo nas suas características e no funcionamento para que sejam matriculados alunos deficientes e sejam acolhidos. Uma escola que só busca arranjo especial determinado pela presença de algum aluno deficiente e na qual a adequação é feita para as necessidades particulares dele não pode ser considerada propriamente inclusiva.

Assim a inclusão escolar desponta como uma ação que vai além do que somente ofertar a vaga para o aluno com deficiência, mas sim, como escolhido pelo professor, dotar a escola de um ambiente que seja promotor da inclusão, e onde todos

estão envolvidos nesse processo.

Quadro 7 – Percepção da a inclusão no cotidiano escolar

Você percebe a inclusão no cotidiano escolar dos alunos com deficiência?	a) Sim, de forma eficaz e sem obstáculos.
	b) Não, a inclusão é limitada e problemática.
	c) A inclusão é irrelevante para o ambiente escolar.
	d) Não tenho certeza.

Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa.

A próxima pergunta foi em relação a como essa professora via o processo de inclusão que era realizado dentro do ambiente escolar no dia a dia. Ela escolheu a opção que apontava uma inclusão limitada e problemática, e tal resultado suscitou grandes debates.

Essa observação de uma inclusão falha tem uma farta produção dentro da literatura acadêmica, começando pelo próprio ministério da educação, que reconheceu em um boletim essa situação e até mesmo pondera as suas causas. O MEC em 2006 apontou que até existe a socialização disponibilizada pela matrícula da criança na rede regular de ensino, mas o que se percebe na prática é uma “espécie de tolerância da presença do aluno em sala de aula e o que decorre dessa situação é a perpetuação da segregação, mesmo que o aluno esteja frequentando um ambiente escolar comum” (Brasil, 2006, p. 73).

A verdade é que o tempo vai passando e, infelizmente, não estamos conseguindo encontrar uma direção que nos leve diretamente ao que nos propõe a inclusão nas escolas. Os motivos variam muito, mas estão, no geral, relacionados ao preconceito, à força das corporações que atuam em relação às pessoas com deficiência, à ignorância dos pais, às políticas educacionais, que neutralizam todo tipo de desafios que as escolas têm de enfrentar para aprimorarem suas práticas, a uma interpretação retrógrada de educação especializada, que substitui e não complementa o ensino regular. Portanto, há muito a fazer, no sentido de que a inclusão escolar possa ser entendida e posta em ação nos sistemas de ensino público governamental e privado. O tempo passa e não podemos continuar perpetuando as injustiças cometidas pela educação formal, ao definir o aluno ideal e ao discriminar os demais, por não se encaixarem nesse modelo (Brasil, 2006, p. 4).

Ao analisar a ponderação feita pelo próprio MEC, se percebe que as políticas educacionais precisam ser revisadas e aprimoradas para apoiar

efetivamente a inclusão. Isso inclui a alocação de recursos adequados para a formação continuada de professores, a adaptação de infraestruturas escolares e a disponibilização de materiais pedagógicos acessíveis. Além disso, é essencial que as políticas sejam formuladas com a participação ativa de pessoas com deficiência e suas famílias, garantindo que suas vozes e necessidades sejam plenamente representadas.

Silva *et al.* (2016, p.6), apontam que para que esse processo de inclusão possa ser efetivado se precisaria de uma mudança profunda e duradoura “em que uma parceria entre as comunidades, as escolas, as universidades e o governo, venha a criar condições para um debate e conscientização permanentes, e levar a um compromisso coletivo de inclusão cidadã”.

Quadro 8 – Principais desafios encontrados

Quais são os principais desafios encontrados?	a) Falta de recursos e apoio adequado.
	b) Resistência da comunidade escolar à inclusão.
	c) Falta de legislação para garantir a inclusão.
	d) Todos os itens acima.

Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa.

A pergunta seguinte feita para a professora do AEE da escola participante da pesquisa foi em relação ao principal desafio encontrado por ela para que a inclusão ocorresse. E como esse processo de inclusão provou-se até agora extremamente complexo, a professora optou pela opção que apontava todas as alternativas elencadas.

Tal situação deriva de uma perspectiva educacional que por século passou longe de ser inclusiva, e onde a segregação era a tônica, e as dificuldades que essas crianças tinham para se adaptar eram colocadas como se fossem culpas delas mesmas e não do sistema.

Quanto a isso Oliveira (2016, p.153) “nesta política, a escola não considera as diferenças individuais e culturais das crianças em sua organização social, transferindo para os educandos a adaptação ao modelo escolar existente”. Assim, se o aluno com deficiência não se adaptava a escola, isso não era culpa da instituição, mas sim dele.

É bem simples observar que esse modelo era incongruente, e que não é o

aluno que tem que se adaptar a escola, mas sim a escola tornar-se um ambiente mais acolhedor e receptivo para ele, buscando sempre essa se adaptar. Ocorreram ao longo dos anos algumas mudanças que fizeram com que se tivesse uma visão um pouco mais próxima da inclusão. Quanto a isso Oliveira (2016, p.153) afirma que “A política de inclusão apresenta novos paradigmas teóricos ao deslocar o enfoque individual, centrado no aluno, para a escola, reconhecendo no seu interior a diversidade de diferenças: individuais, físicas, culturais e sociais”.

[...] o princípio da inclusão exige uma radical transformação da escola, pois caberá a ela adaptar-se às condições dos alunos, ao contrário do que acontece hoje, quando os alunos é que tem que se adaptar à escola. E ainda, a inclusão não se limita ao atendimento aos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais, mas demonstra apoio a todos que fazem parte da escola: professores, alunos e pessoal administrativo (Miranda, 2008, p.40).

Somente quando esse processo de fato ocorrer é que será possível se pensar em uma educação que não conviva com os desafios apontados pela professora, sendo desenvolvido um trabalho em conjunto para que se possa superar essa situação tão desafiadora.

Quadro 9 – Organização dos atendimentos educacionais especializados

Fale um pouco como estão organizados os atendimentos educacionais especializados e as Salas de Recursos Multidisciplinares: como são implementadas; critérios para implementação e matrícula do aluno (como definem que o aluno precisa de AEE?)	a) Por meio de uma equipe multidisciplinar que avalia as necessidades individuais dos alunos.
	b) Apenas por solicitação dos pais ou responsáveis legais.
	c) Com base em critérios exclusivamente médicos.
	d) Não tenho conhecimento sobre isso.

Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa.

A pergunta seguinte buscou entender como são desenvolvidos os processos que visam selecionar os alunos que serão atendidos pelo AEE. A opção escolhida pela professora foi a que apontava para a escolha por meio de uma equipe multidisciplinar que avalia as necessidades individuais dos alunos.

Seguindo o que apontou a professora primeiramente se teria a visão do professor da sala regular ou da família, quando esse percebe a apresentação de algum comportamento atípico do aluno, sendo esse encaminhado para um

atendimento com a professor do AEE. Uma vez identificada alguma variação no comportamento ou desenvolvimento desse aluno, a professora chama a família para a indicação de um atendimento médico especializado, geralmente um neuropediatra, que tem a incumbência de fechar o diagnóstico dessa criança.

a proposta de equipes multiprofissionais na educação, sustenta-se na atividade cooperativa resultando no vínculo coletivo de profissionais com qualificações distintas que, em união e emprego de uma situação, compartilham diversas oportunidades por meio da conduta, reflexão e intercessão compromissada em diversos níveis, sendo: pessoas, contextos, situações, saberes conceituais e objetivos, em face aos muitos obstáculos detectados pela escola (Franco, 2022, p.822).

Somente o trabalho multidisciplinar é capaz de realizar o diagnóstico tanto inicial quanto definitivo desse aluno. Assim, Franco (2022), aponta que os primeiros que tem a capacidade de identificar atrasos no desenvolvimento, dificuldades de interação, movimentos repetitivos ou estereotipados e até mesmo condutas que destoam da normalidade são as famílias e os professores, mas esses não podem nem devem apontar que a criança possui alguma deficiência, pois não são preparados para isso.

Em seguida a essa identificação, se parte para o acesso a profissionais que tenham uma expertise maior sobre essa situação. No caso do ambiente educacional é levado esse aluno e a família para a sala de recursos multifuncionais, e lá após as observações e uma breve entrevista com a família, a profissional fará a indicação do caminho a ser seguido pela família dali por diante, em relação a quem procurar e quais médicos e meios serão necessários que a família busque para aprimorar a situação.

Ao longo da conversa informal a professora do AEE até mesmo salientou que ajuda as famílias, onde muitas não sabem ir em busca de seus direitos, a conseguir as senhas e até mesmo os medicamentos das crianças junto a unidade de saúde mais próxima, mesmo não sendo essa a sua prerrogativa.

Franco (2022), salienta que não é nem a família, nem os professores, e muito menos o professor do AEE que fecha esse diagnóstico, o seu papel é a identificação e busca para encaminhamentos de profissionais da área da saúde, para que esses sim, possam fechar o diagnóstico correto, prescrevendo medicações caso necessário, e atendimento regulares de outros profissionais.

Quadro 10 – Situação dos espaços físicos e de materiais do AEE

Os espaços físicos das salas de AEE em que você trabalha estão adequados? Há material suficiente e estão em bom estado de conservação?	a) Sim, estão totalmente adequados.
	b) Não, há falta de recursos e as instalações estão precárias.
	c) Não trabalho em um ambiente que ofereça AEE.
	d) Não tenho certeza.

Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa.

Foi perguntado também acerca dos espaços disponibilizados para a sala do AEE, bem como os materiais ofertados. A resposta conseguida foi a que apontou para uma falta de adequação e de materiais. Essa realidade de falta de infraestrutura e de materiais dentro das escolas públicas brasileiras infelizmente é uma realidade.

Segundo Vasconcelos (2021, p.22) se constatou através do “Índice de Infraestrutura Escolar (IIE), que menos da metade dos 22 itens dos indicadores componentes por dimensão do Índice de Infraestrutura Escolar estavam presentes” nas escolas públicas pesquisadas. Esse dado é alarmante.

Quanto a isso, Silva (2019, p.31) diz que na educação pública "um de seus grandes desafios, é a falta de espaço físicos para o desenvolvimento das atividades, o que acarretava muitas vezes na baixa frequência dos alunos". De acordo com Anjos (2011, p.5):

As salas de recursos multifuncionais fazem parte da ação do MEC, sendo desenvolvida com os estados e municípios, constituindo-se em um espaço para atendimento educacional especializado (AEE), tendo como objetivo oferecer suporte aos alunos com necessidades educacionais especiais, favorecendo seu acesso ao conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de algumas competências e habilidades próprias.

Se esses espaços não são dotados de materiais e mesmo de infraestrutura básica, como se pode querer que o professor da AEE realize intervenções na educação inclusiva de forma qualificada? Tudo isso perpassa por um processo de investimento público que possa dotar as escolas de espaços adequados, fazendo também um processo de manutenção e atualização desses espaços.

É bem interessante observar que essa situação de falta de espaço é ainda mais complexa na vida dessa profissional, uma vez que ela atende a uma escola situada no bairro vizinho, mas que por não possui nem uma sala adequada de AEE. Isso faz com que essa professora se desloque da escola onde está lotada uma vez por semana e realize atendimentos desses alunos em locais ainda mais precários. A

docente até mesmo confidenciou que muitas das vezes retira valores do seu próprio salário para poder custear alguns materiais a serem utilizados em suas intervenções.

Quadro 11 – Impactos trazidos para o aluno atendido

Na sua opinião quais são os impactos trazidos para o aluno atendido?	a) Melhora significativa no desempenho acadêmico e na autoestima.
	b) Nenhum impacto perceptível.
	c) Aumento da segregação social.
	d) Todos os itens acima.

Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa.

A pergunta seguinte foi em relação aos impactos trazidos para o aluno pelos atendidos do AEE. A professora escolheu marcar a primeira opção que apresentava uma melhora significativa no desempenho acadêmico e na autoestima dos alunos.

No AEE o aluno constrói conhecimento para si mesmo o que é fundamental para que consiga alcançar o conhecimento acadêmico. Aqui, ele não depende de uma avaliação externa, calçada na evolução do conhecimento acadêmico, mas de novos parâmetros relativos às suas conquistas diante do desafio da construção do conhecimento (Brasil, 2007, p. 27).

Percebe-se assim que as melhorias proporcionadas pelo AEE são significativas tanto nas aprendizagens quanto na autoestima dos alunos. O AEE permite o desenvolvimento de habilidades personalizadas e adapta o ambiente de aprendizagem às necessidades específicas de cada aluno, utilizando tecnologias assistivas e métodos alternativos de ensino.

Cabe ao professor do AEE a partir de observação criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (Prado; Freire, 2001, p. 5).

Isso aumenta a motivação e o engajamento, pois os alunos se sentem valorizados e reconhecem seu progresso, o que fortalece a autoestima. Além disso, o AEE promove o desenvolvimento da autonomia, ensinando estratégias para superar dificuldades e gerenciar a própria aprendizagem, o que contribui para a formação de aprendizes mais independentes e confiantes.

Quadro 12 – Participação da família

Como é a participação da família nesse processo?	a) Ativa e colaborativa, envolvendo-se nas decisões educacionais.
	b) Passiva, deixando todas as decisões para a escola.
	c) A família não participa desse processo.
	d) Varia de acordo com a situação familiar.

Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa.

A última pergunta direcionada para a professora do AEE foi em relação a participação da família no processo de atendimento. Das diversas opções para serem escolhidas a docente ponderou que essa participação e engajamento varia de acordo com a situação da família.

Uma vez que há família que não perdem nenhum atendimento, evento ou atividade extra realizada, como também há famílias de alunos atendidos que nem mesmo participam das reuniões semestrais realizadas de forma individual pela professora para mostrar para a família os avanços e retrocessos vivenciados pelo aluno naquele determinado espaço de tempo.

Mazzotta (2010), aponta que a família é a instituição que mais pode contribuir com o processo de desenvolvimento da criança com deficiência, pois ao se alinhar com os professores das salas regulares e a profissional do AEE, essa instância de formação da pessoa potencializa o desenvolvimento dessa criança.

Mazzotta (2010), ainda salienta que a família pode passar informações sobre os gostos, dificuldades, resistências e modo de agir da criança, e pode levar para casa informações de possibilidade de intervenção para ser realizada dentro do ambiente doméstico, complementando as ações desenvolvidas dentro do ambiente educacional.

Corroborando sobre essa importância da família Delors (2001, p. 130) coloca que:

A família é a primeira escola da criança, mas quando o meio familiar falha ou é deficiente, incumbe à escola manter vivas, ou mesmo fornecer, as potencialidades de aprendizagem. É preciso dar particular atenção a todos os aspectos da educação destinada a crianças vindas de meios desfavorecidos; as crianças de rua, os órfãos, as vítimas de guerra ou de outras catástrofes, devem se beneficiar de esforços concertados por parte dos educadores. Quando as crianças têm necessidades específicas que não podem ser diagnosticadas ou satisfeitas no seio da família, é à escola que compete fornecer ajuda e orientação especializadas de modo a que possam desenvolver os seus talentos, apesar das dificuldades de aprendizagem e

das deficiências físicas.

Essas duas instâncias precisam colaborar de maneira efetiva, tendo a sala de AEE como um espaço de intersecção entre elas, para fazer com que a família e a escola possam juntar forças na procura por uma aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Para além dos achados que estão no instrumento de pesquisa, se faz necessário mostrar alguns dados relevantes conseguidos através de conversa informal quando estava sendo aplicado o instrumento de pesquisa. O primeiro dado interessante advindo desse momento foi o horário que se inicia os atendimentos no turno da manhã que é as 07:10.

A profissional tem uma demanda tão grande de atendimentos que ela não consegue tirar todas as horas de planejamento preconizada na Lei nº 11.738/08, que definiu que o período para atividade extraclasse devem corresponder a 1/3 da jornada. Ela além de atender na escola, ainda se desloca uma vez por semana para atender em outra escola que não possui uma sala específica de AEE, sendo esses atendimentos realizados em espaços muitas das vezes bem precários. O próximo público a ser ouvido é o dos professores das salas regulares de ensino.

5.2 Os professores das salas regulares e suas relações com o AEE

O segundo grupo participante da pesquisa é composto por 13 professores das salas regulares de ensino da escola. Esse quantitativo foi escolhido em função de ser esses os profissionais que trabalham de forma direta com alunos com deficiências dentro de suas salas, possuindo assim uma visão das variantes que compõem o ensino desse público e como esse se articula com os atendimentos realizados pela professora do AEE. É aqui atingido o segundo objetivo específico que buscava analisar como os professores das salas regulares veem o trabalho do AEE e suas contribuições para o desenvolvimento dos alunos em suas aulas.

Quadro 13 – Frequência da busca pelo suporte do AEE

Com que frequência você busca apoio ou orientação da equipe de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para lidar com alunos com necessidades especiais em sua sala de aula regular?	a) Sempre que necessário.
	b) Raramente.
	c) Nunca.
	d) Não aplicável, pois não trabalho com alunos com necessidades especiais.

Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa.

A primeira pergunta realizada para os professores das salas regulares foi em relação a frequência que esses profissionais buscam apoio ou orientação da professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para lidar com alunos com necessidades especiais em sua sala de aula.

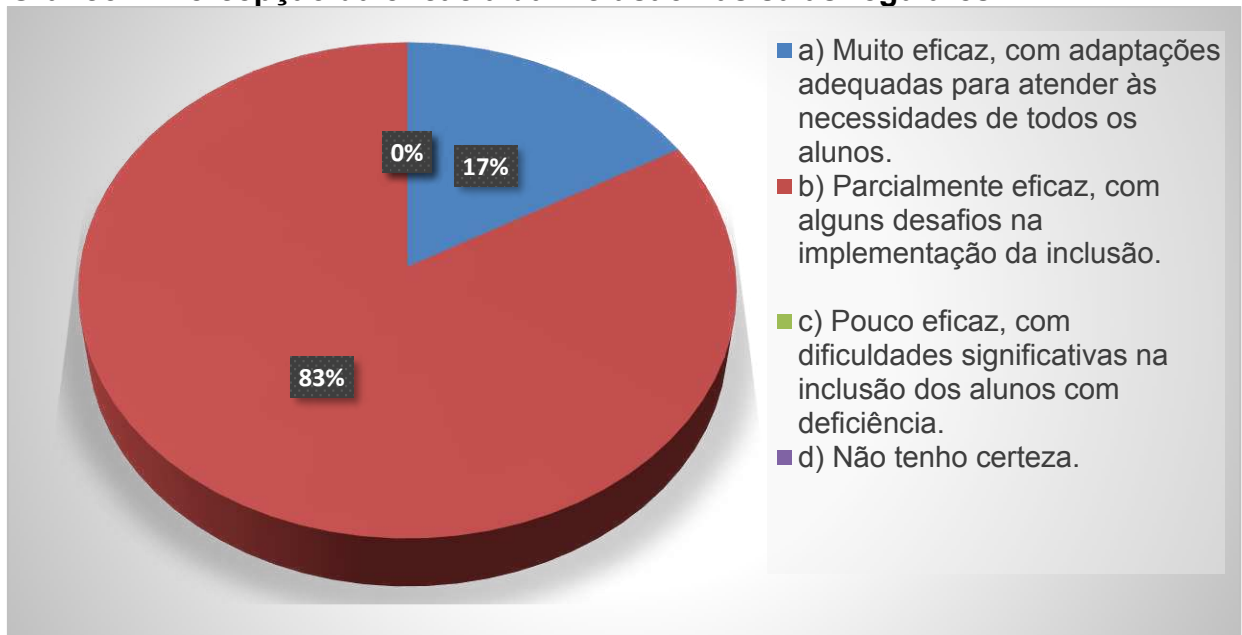
Todos os professores escolheram a opção sempre que necessário. Essa parceria entre os professores das salas regulares e os profissionais do AEE precisa ser o mais próxima possível, tendo feedbacks constantes, onde ambos apresentam as metodologias que estão sendo trabalhadas em seus espaços, e alinham metas e formas de contornar as dificuldades encontradas.

Quanto a isso Sassaki (1999, p.89) aponta que “essa mediação do docente na sala de aula regular é difícil no início pois tem que haver uma grande integração dos profissionais da sala regular, da sala de Atendimento Educacional Especializado, equipe gestora, a família do aluno e dos demais colegas”. Tudo isso com o objetivo de traçar um perfil inicial desses alunos e alinhar estratégias com todos os envolvidos, para potencializar as ações a serem desenvolvidas.

Os professores que atuam nas salas de recursos devem participar de maneira colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao aluno com deficiência ao currículo e a sua interação no grupo, entre outras ações para promover a inclusão deste aluno, (Anjos, 2011, p.5).

Somente com uma integração efetiva entre esses atores pedagógicos é que é possível se pensar em um processo de inclusão pedagógica e curricular para esses alunos. E essa busca precisa ir além do que somente quando necessário, sendo trabalhada desde o início do ano letivo, e desenvolvida e reforçada ao longo do ano.

Gráfico 1- Percepção da eficácia da inclusão nas salas regulares



Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa.

A pergunta seguinte foi em relação a percepção que os professores têm sobre o processo de inclusão desenvolvido dentro das salas regulares de ensino. Para a imensa maioria, composta por 83% dos participantes, esse processo de inclusão é parcialmente eficaz, sendo possuidor de desafios vistos em sua implementação. Somente 13% apontaram para uma inclusão eficaz.

Barros *et al.* (2015), realizaram pesquisa similar que apontou para essa mesma percepção. Segundo esses autores a inclusão escolar, que visa integrar alunos com necessidades especiais ao ensino regular, é uma prática fundamental para promover a equidade educacional e a convivência democrática. No entanto, sua implementação plena encontra obstáculos significativos.

Para Barros *et al.* (2015), muitos professores relatam que, apesar das boas intenções e políticas de inclusão, a prática diária revela uma série de dificuldades. Um dos principais desafios é a falta de formação específica e contínua para lidar com as diversas necessidades dos alunos. Muitos educadores se sentem despreparados para adaptar suas metodologias de ensino e gerenciar a diversidade em sala de aula, o que compromete a eficácia da inclusão.

Outro desafio significativo foi encontrado por Costa (2007), que é a resistência de alguns membros da comunidade escolar, que pode incluir tanto educadores quanto pais de alunos. Há uma percepção equivocada de que a inclusão pode prejudicar o rendimento dos alunos sem necessidades especiais, criando um

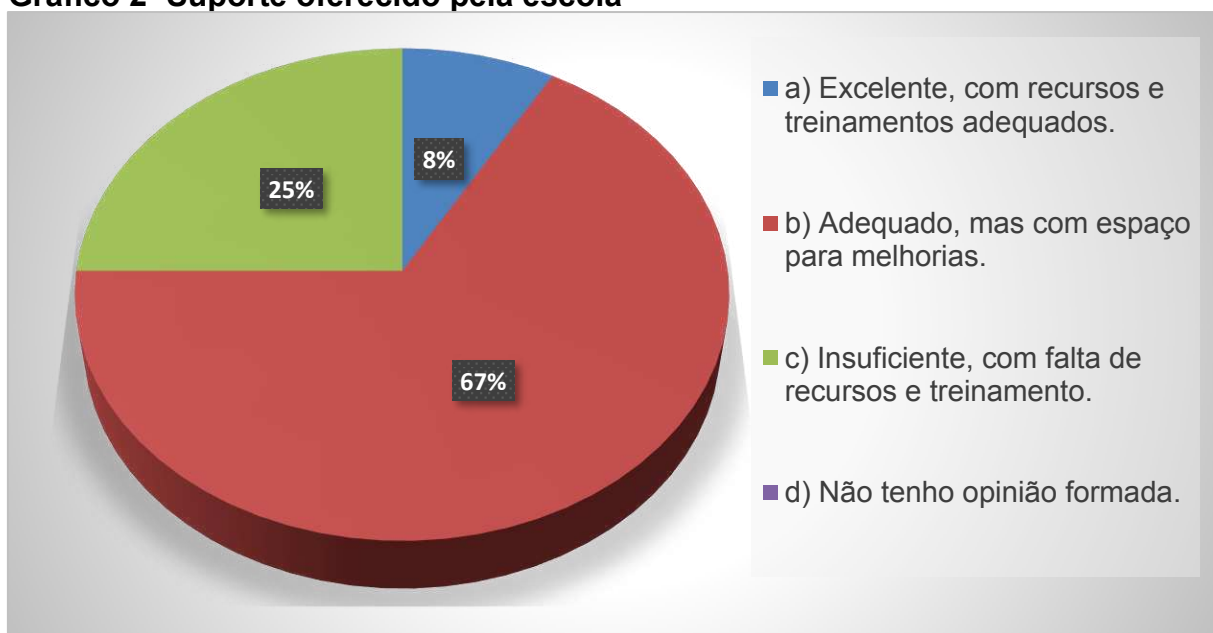
ambiente de competição em vez de colaboração. Essa resistência pode minar os esforços de inclusão e criar um ambiente menos acolhedor para todos os alunos.

a infraestrutura das escolas muitas vezes não é adequada para atender a todos os alunos de maneira inclusiva. Salas de aula superlotadas, falta de recursos didáticos adaptados e a ausência de tecnologias assistivas são problemas comuns que dificultam a implementação eficaz da inclusão. A presença de profissionais de apoio, como assistentes educacionais e especialistas em educação especial, é frequentemente insuficiente, sobrecarregando os professores regulares (Costa, 2007, p.88).

Segundo Costa (2007), os professores também apontam a necessidade de um currículo mais flexível e adaptável, que considere as diferentes formas de aprendizagem e os diversos ritmos dos alunos. A padronização dos conteúdos e métodos de avaliação muitas vezes não contempla as especificidades dos alunos com necessidades especiais, limitando o potencial de uma educação verdadeiramente inclusiva.

No entanto, Barros *et al.* (2015), pontuam que apesar desses desafios, muitos educadores reconhecem os benefícios da inclusão quando bem implementada. A convivência entre alunos com e sem necessidades especiais pode promover a empatia, o respeito às diferenças e a cooperação. Para que a inclusão seja mais eficaz, é essencial investir em formação continuada para os professores, melhorar a infraestrutura escolar, fornecer recursos adequados e cultivar uma cultura escolar que valorize a diversidade.

Gráfico 2- Suporte oferecido pela escola



Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa.

A pergunta seguinte buscou averiguar o suporte que a escola oferece em relação ao processo de inclusão desenvolvido. Para 67% dos docentes o suporte que é oferecido atualmente pela unidade escolar é até adequado, no entanto, tem espaços para melhorias. 25% acham insuficiente, tendo falta de recursos e de treinamentos. E os outros 8% falaram que o suporte seria excelente, com recursos e treinamentos adequados.

Arnal (2007, p. 55) pontua que:

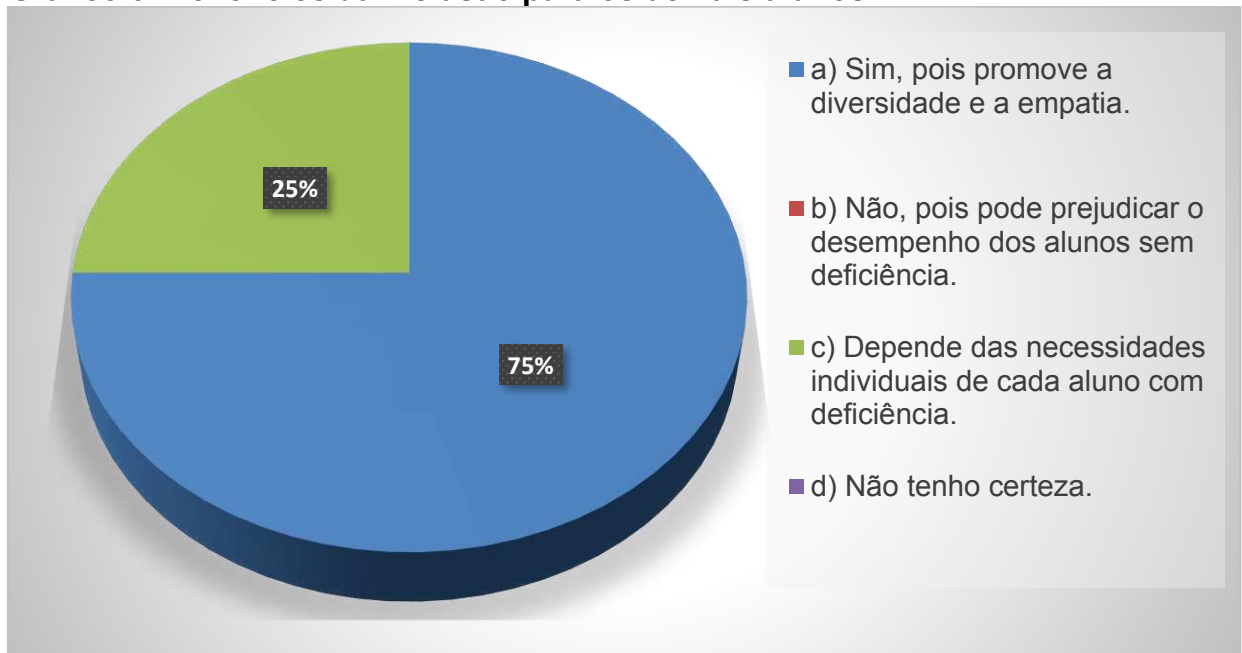
a proposta de sala de recursos visava, por um lado, a superar o persistente hiato entre a Educação Especial e a integração dos alunos deficientes, oferecendo um modelo simultaneamente operatório e decorrente das necessidades específicas de cada deficiência e, por outro, apontava para uma normalização das condições de escolarização para indivíduos muito diferentes.

Mas para que essa sala seja efetiva o mais necessário é a integração entre essa e a sala regular. O professor do AEE assim desponta como um articulador entre a sala regular, o aluno com deficiência e o professor, dando suporte com atividades e o auxiliando nos processos educacionais.

No entanto, Fávero *et al.* (2007), aponta que o suporte dado pelo profissional do AEE não é o de criar atividades específicas para serem somente aplicadas pelo professor da sala regular, e sim trabalhar em parceria com esse para ajudar na adequação das suas atividades as especificidades de cada estudante, em um trabalho de parceria.

Os autores colocam que muitas das vezes existe uma visão errônea de que é responsabilidade do professor do AEE criar e aplicar as atividades adaptadas, mas essa visão deriva exatamente de uma falta de entendimento do papel desse profissional, pois ele trabalha de forma a complementar a ação do professor do ensino regular e não como professor único. Daí deriva a necessidade de uma parceria adequada entre eles.

Gráfico 3- Benefícios da inclusão para os demais alunos



Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa.

Agora indagou-se sobre a percepção que os professores tinham em relação aos benefícios que podem ser proporcionados para os demais alunos, quando a inclusão é desenvolvida. Para a grande maioria composta por 75% dos docentes, se teria sim benefícios uma vez que se promoveria a diversidade e a empatia dos demais alunos. Os outros 25% até concordam com essa melhoria, mas ponderam que depende das necessidades individuais de cada aluno com deficiências.

a inclusão é vantajosa não somente para os alunos com necessidades especiais, mas também para os demais, que aprendem na prática a conviver com essas diferenças. Afinal, saber lidar com a diversidade é muito importante para o convívio em sociedade (Zanata; Treviso, 2016, p.21)

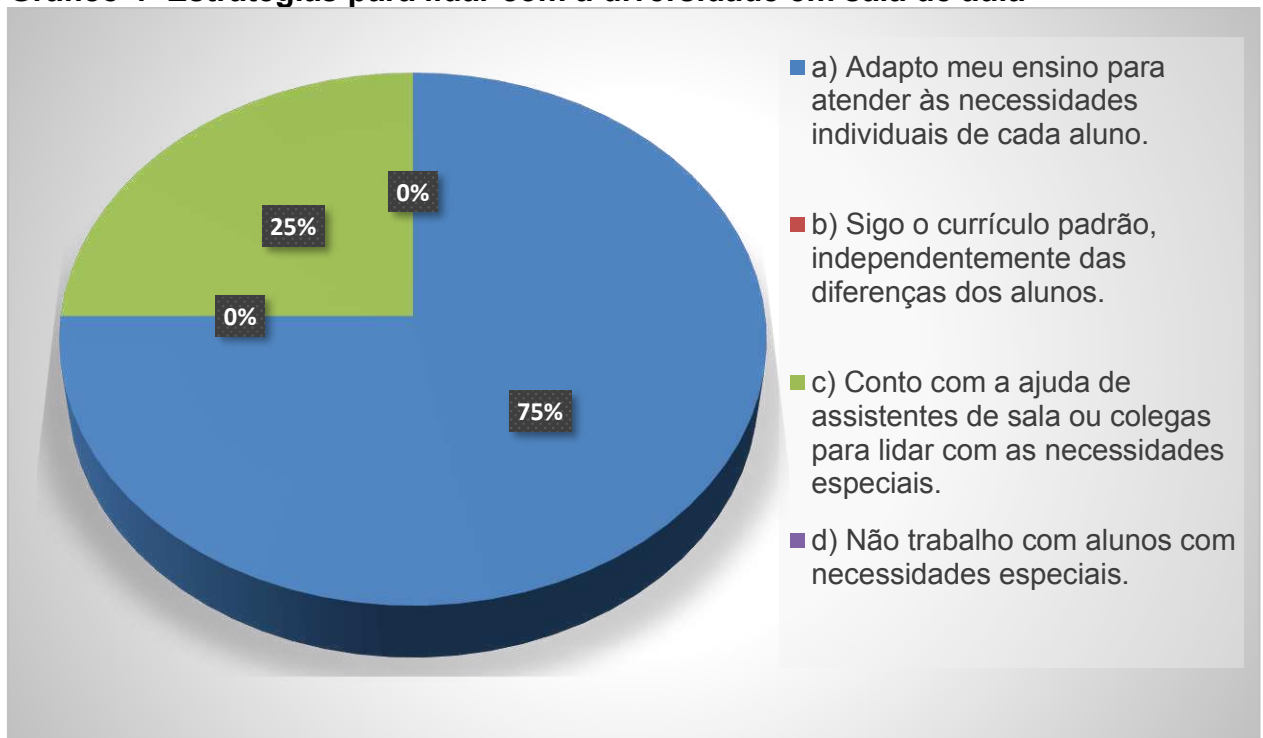
Além do aspecto de saber lidar com as diferenças, Padilha e Freitas (2012) nos lembram que ao incluir os alunos com deficiência, os seus colegas de sala aprendem a se colocar no lugar do outro e a construir assim o sentimento de empatia, que nos dias de hoje anda cada vez mais escasso. Isso contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária, onde as diferenças são respeitadas.

Ao desenvolver em seu cotidiano ações de inclusão, vai-se criando nos demais alunos o senso de empatia, onde esses conseguem cada vez mais se colocar no lugar dos seus colegas com deficiência. E isso é até reforçado por Rodrigues (2015), pois através de pesquisas realizadas por ele, foi possível aferir que os alunos

que pertenciam a salas de aulas inclusivas tinham um senso de empatia muito mais desenvolvido.

Para isso o próprio autor reforça que as técnicas a serem utilizadas pelo professor nesse processo são uma das ferramentas mais eficazes. Ao se utilizar de ações em que os demais alunos da turma vivenciam de forma prática as limitações dos seus colegas, o professor está mostrando o quanto é desafiadora a vida desses alunos. Esse é somente um dos diversos exemplos que podem ser utilizados pelos professores para trabalhar esse desenvolvimento da empatia, sentimento tão escasso atualmente.

Gráfico 4- Estratégias para lidar com a diversidade em sala de aula



Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa.

Foi perguntado também aos professores quais estratégias eles utilizavam para lidar com a diversidade dentro de suas salas de aula. Tendo como resposta que 75% afirmaram adaptar o seu processo de ensino para atender as necessidades individuais de ensino dos alunos. E os outros 25% disseram que recorrem a ajuda das assistentes de salas ou de colegas para lidar com essas situações.

Dentro da literatura acadêmica existe uma imensa quantidade de trabalhos que apontam para a demanda de adaptação do currículo a necessidade dos alunos, o que mostra uma adequação da maioria dos professores a essa demanda. O que

aponta para a necessidade de o professor criar “pontes bem-sucedidas entre o currículo e as necessidades e características individuais dos alunos” (Morgado, 2003, p. 80).

Esta concepção de ensino assume-se, portanto, como um:

agitar um pouco as águas no que diz respeito ao que se passa na sala de aula a fim de que os alunos disponham de múltiplas opções de conseguir informação, refletir sobre ideias e expressar o que acabaram de aprender. Por outras palavras, uma sala de aula com ensino diferenciado proporciona diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver situações de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz (Tomlinson, 2008, p.13).

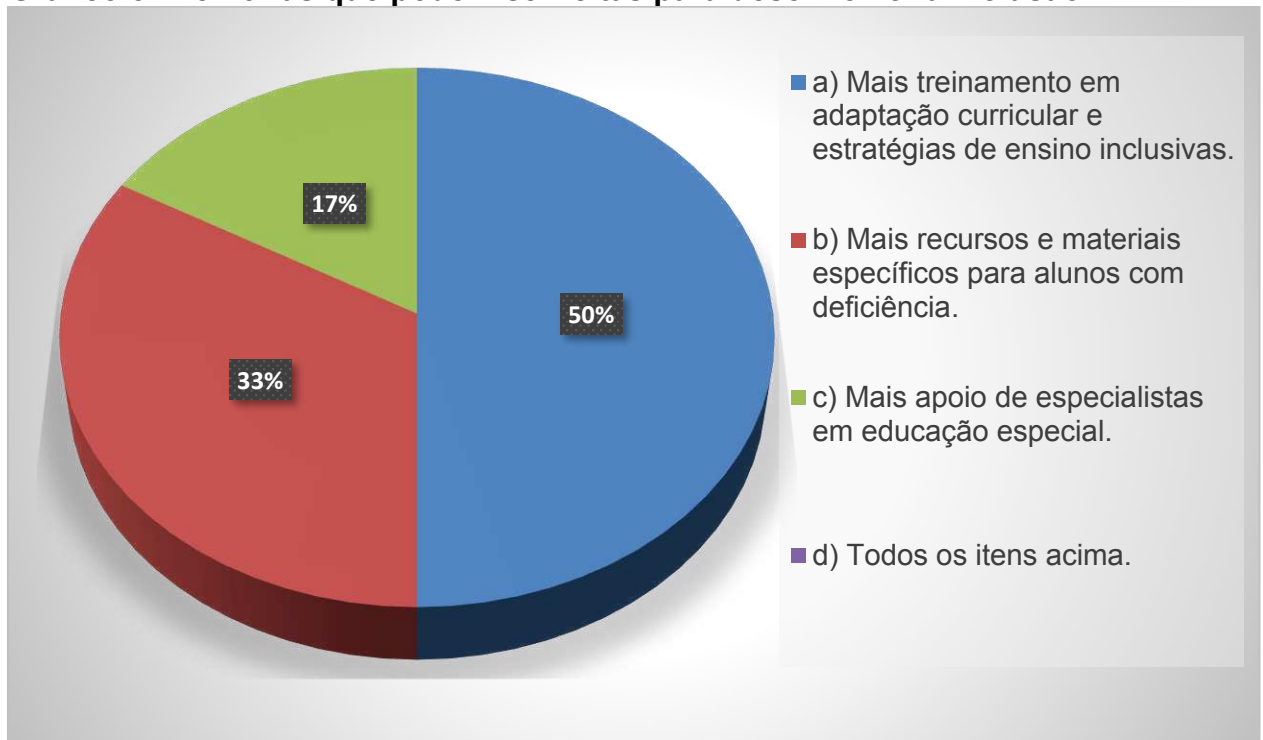
Sobre a diferenciação pedagógica inclusiva, Sanches (2005, p.113) corrobora afirmando que:

A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades [...] É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos.

Diferenciar as atividades, os currículos e a forma de tratar o aluno são premissas básicas para se dar início ao desenvolvimento da educação inclusiva. E tais atitudes são prerrogativas do docente de ensino regular, que precisa saber administrar essas adaptações alinhando com as demais aprendizagens dos outros alunos de sua sala.

É bem interessante perceber que os professores que não adaptam suas atividades mesmo assim ainda buscam ajuda de seus colegas, o que mostra que todos têm o entendimento de que a educação inclusiva perpassa por uma adaptação do currículo e das atividades, visando dar a equidade necessária para o aluno.

Gráfico 5- Melhorias que podem ser feitas para desenvolver a inclusão



Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa.

Nesse momento se tem um grande mosaico de percepções acerca do que se poderia melhorar para que a educação inclusiva se desenvolvesse dentro da escola. Metade dos professores apontam para a necessidade de mais treinamento em adaptação curricular e estratégias de ensino inclusivas.

Outros 33% indicaram que gostariam de ter a oportunidade de ser-lhes ofertados mais recursos e materiais específicos para alunos com deficiência. Finalizando com os outros 17% que escolheram a opção de ter mais apoio de especialistas em educação especial.

Dentro da área da educação o processo de atualização é uma necessidade perene, pois as variantes educacionais são mutáveis, o que faz com que os professores sejam, segundo Silva (2011), eternos estudantes. E quando se fala do trabalho com alunos com deficiência, essa necessidade de estudo é ainda maior, pois dentro da área da saúde, como bem lembram Tardif e Lessard (2005), os saberes também se alteram com o passar do tempo.

Para Tardif e Lessard (2005), os professores que têm em suas turmas alunos com qualquer tipo de deficiência têm essa necessidade de atualização mais necessária ainda, pois precisam estar sempre alinhados às novas práticas educacionais, com os saberes médicos e de terapias mais assertivas para trabalhar

com cada um dos tipos de deficiência.

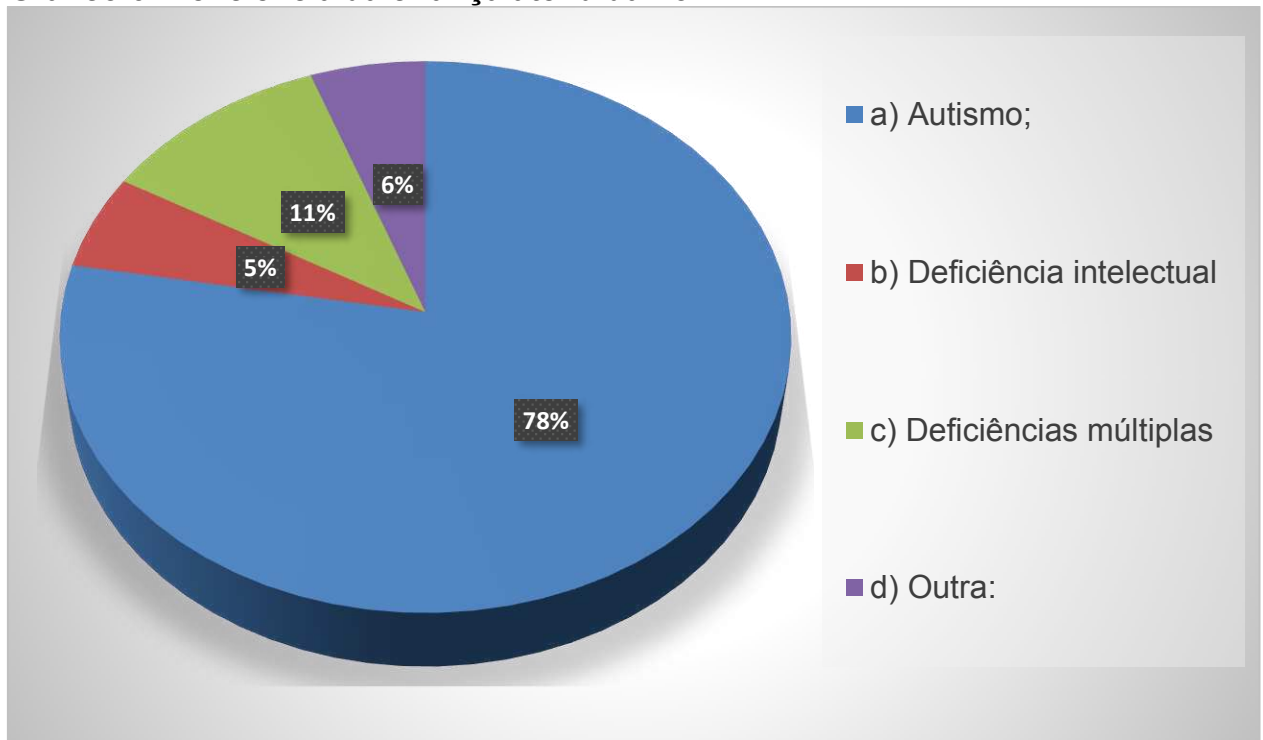
Atualize-se, atualize-se, atualize-se ... – está repetição é intencional e pretende apagar da sua consciência algum possível resquício de desejo de acomodação. A chamada “educação permanente” é fundamental para todos os indivíduos e mais fundamental ainda para os educadores. Além de uma dedicação maior à literatura de sua área específica de atuação, procure acompanhar e inter-relacionar os dados provindos de outros campos do conhecimento, principalmente história, política e economia. É o conhecimento da totalidade do real que aumenta o seu poder de julgamento e decisão. E os maiores beneficiados serão você mesmo e os seus alunos (Silva, 2011, p.3).

Por isso se atualizar e procurar uma formação continuada é uma necessidade, pois os professores precisam ter em mente que a formação inicial não os capacita para sempre, em relação a sua práxis docente, necessitando sim de uma formação constante. O que fará com que esse profissional esteja sempre em contato com as novas metodologias e inovações presentes tanto na área educacional, como também na área da saúde.

5.3 As famílias e suas percepções sobre o atendimento do AEE

Chegasse ao terceiro momento da pesquisa de campo, onde foram ouvidas as famílias que são atendidas de forma direta pela política pública do AEE na escola palco dessa pesquisa. Na escola atualmente são atendidas 27 famílias. No entanto, mesmo com reiterados contatos, ligações e agendamentos para a aplicação do instrumento de pesquisa com todo esse universo de famílias, o quantitativo total não foi alcançado. Mais um objetivo é alcançado aqui, que era o de visualizar os impactos do AEE na perspectiva das famílias atendidas.

Tal situação até mesmo tem a capacidade de reforçar a observação realizada pela professora do AEE, que pontuou que algumas famílias atendidas não participam de forma contínua das reuniões e das atividades a serem desenvolvidas. Assim, conseguiu-se aplicar o questionário com um total de 18 famílias. Onde as respostas dadas seguem abaixo.

Gráfico 6- Deficiência da criança atendida no AEE

Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa.

A primeira pergunta feita para as famílias atendidas foi em relação a deficiência que a criança atendida possuía. A imensa maioria das famílias marcaram a opção do autismo, perfazendo um total de 78% das famílias. Outros 11% afirmaram que seus filhos possuem deficiências múltiplas, seguido por 6% de outros, que nesse caso era uma criança com deficiências visual, e 5% com deficiência intelectual.

Os alunos com autismo, também denominado pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5 (APA, 2014) como Transtornos do Espectro Autista (TEA), tem a sua definição apontada por Schmidt (2013, p. 13) como um “distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativa e comportamental”.

Segundo Schmidt (2017, p. 226), “o aumento dos casos de autismo tem sido consistentemente relatado ao longo dos últimos anos na literatura”. Mas a literatura ainda não conseguiu identificar o que está gerando essa situação de aumento cada vez mais escalonado desses casos, onde se tem, segundo dados do *Central for Diseases Control and Prevention* (CDC, 2019), uma prevalência do TEA de aproximadamente um caso para cada 59 crianças.

Com esse aumento de casos, é de se esperar que se tenha também um aumento considerável no número de matrículas desses educandos. Em estudo

realizado por Santos e Elias (2018), se percebeu uma maior matrícula desses alunos nas redes públicas de ensino. Assim, os dados aferidos estão em consonância com os percebidos a nível mundial e nacional.

Santos e Elias (2018), salientam mais uma situação a ser levada em consideração, que é a educação inclusiva para um público de alta vulnerabilidade social, segundo os autores tal processo apresenta desafios significativos, especialmente quando se trata de incluir crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em comunidades de classe baixa.

Nessas comunidades, a falta de recursos e acesso limitado a serviços especializados agravam as dificuldades enfrentadas pelas famílias e escolas. Enquanto a classe média alta pode ter acesso a terapias, acompanhamento psicológico e escolas preparadas para atender às necessidades específicas de crianças com TEA, as famílias de baixa renda frequentemente encontram-se sem suporte adequado, o que compromete a efetividade da inclusão educacional.

As famílias carentes, enfrentam uma complexa rede de obstáculos que dificultam a avaliação e diagnóstico de TEA em seus filhos. A precariedade econômica impede o acesso a serviços médicos e psicológicos de qualidade, resultando em diagnósticos tardios ou imprecisos.

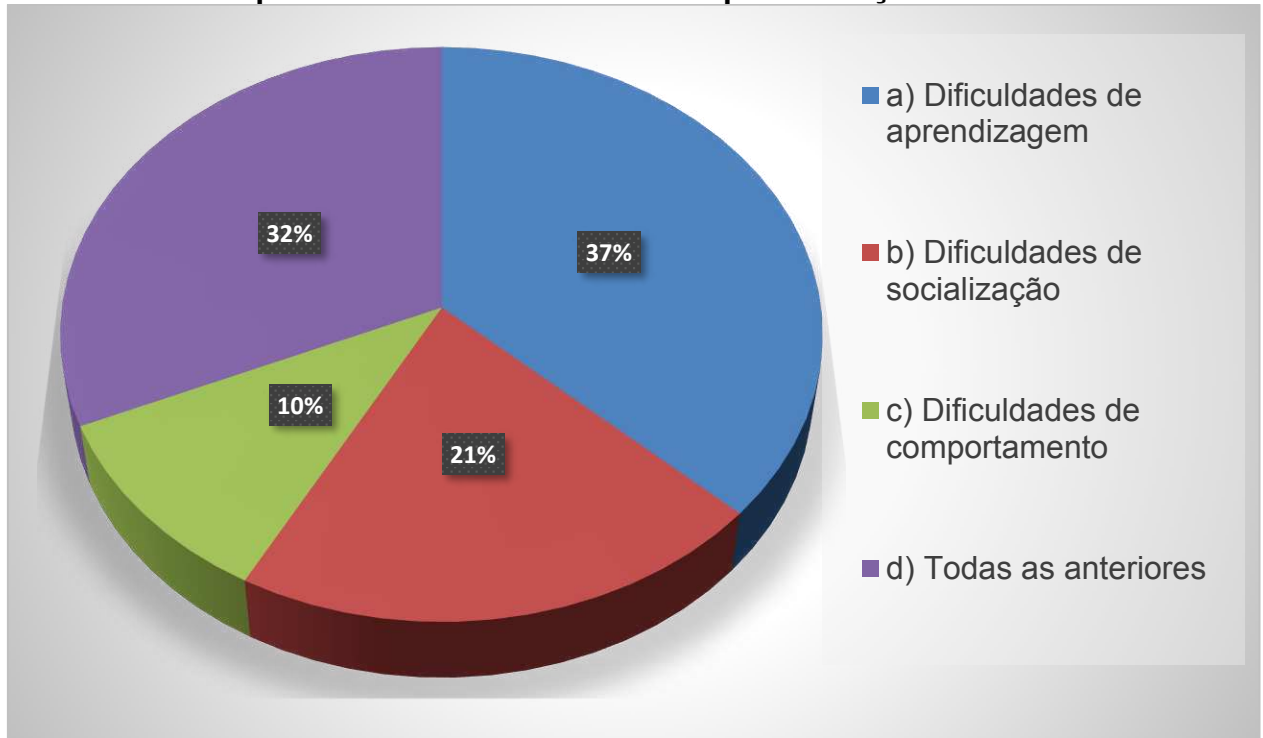
Além disso, a falta de informação e o estigma associado a transtornos mentais nas comunidades carentes contribuem para a subnotificação e o tratamento inadequado das condições. Essas famílias não são meramente passivas em face das dificuldades; elas lutam constantemente para encontrar recursos e apoio, mas são frequentemente deixadas de lado pelas políticas públicas insuficientes e mal executadas.

A realidade social das famílias de baixa renda impõe barreiras adicionais na busca por serviços e direitos. A burocracia excessiva e a desinformação sobre os direitos garantidos por lei tornam o acesso a serviços de saúde e educação uma tarefa árdua. Muitos pais desconhecem os benefícios e apoios a que têm direito ou não sabem como requisitá-los.

Ademais, a necessidade de equilibrar múltiplos empregos informais para garantir a subsistência da família limita o tempo e a energia que poderiam ser dedicados à busca de apoio especializado para seus filhos com TEA. Assim, a luta por uma educação inclusiva efetiva é constantemente comprometida pelas dificuldades socioeconômicas, exigindo um fortalecimento significativo das políticas

públicas e um suporte mais robusto e acessível para essas comunidades.

Gráfico 7- Principais dificuldades encontradas pela criança na escola



Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa.

Em seguida se indagou as famílias qual seria a maior dificuldade encontrada pela criança dentro do ambiente escolar. Novamente se tem um mosaico de escolhas. 37% das famílias afirmaram que eram as dificuldades de aprendizagem o maior desafio encontrado. Já 32% optaram por todas as opções colocadas a disposição. 21% afirmaram ser as dificuldades de ordem da socialização, finalizando com 10% que apontaram as dificuldades de comportamento.

Os dados revelam uma diversidade de dificuldades enfrentadas pelas crianças no ambiente escolar, conforme percebido pelas famílias e tais verificações foram também identificadas em pesquisa realizada por Santana e Teixeira (2022). As dificuldades de aprendizagem foram apontadas como o principal desafio. Isso inclui problemas em áreas como leitura, escrita e matemática, destacando a necessidade de abordagens pedagógicas individualizadas e de apoio especializado, como psicopedagogos e tecnologias assistivas

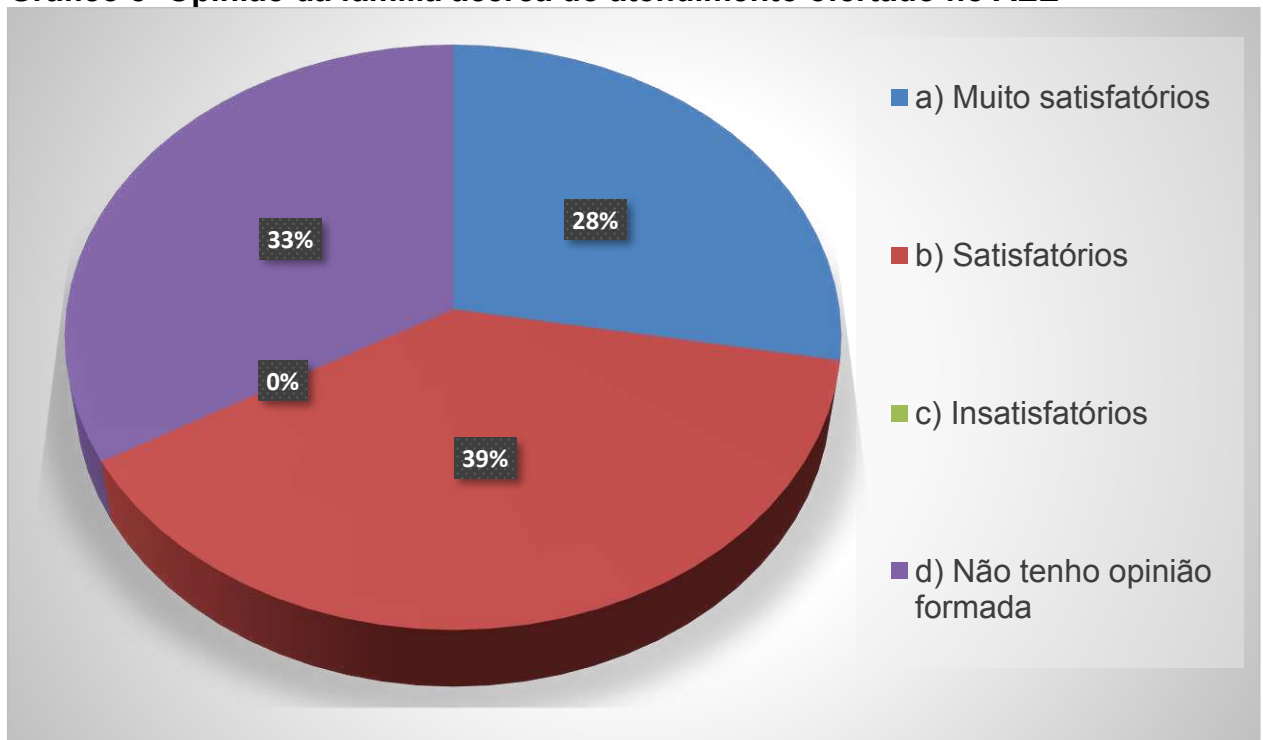
Além disso, as famílias que apontaram que todas as opções de dificuldades (aprendizagem, socialização e comportamento) são relevantes, sugerindo que muitas crianças enfrentam múltiplos desafios simultaneamente. Este cenário demanda uma abordagem holística, envolvendo não apenas professores, mas também psicólogos e

assistentes sociais, para fornecer um suporte abrangente (Santana; Teixeira 2022).

As dificuldades de socialização segundo Santana e Teixeira (2022), podem impactar negativamente a autoestima e o desempenho acadêmico das crianças. Promover um ambiente inclusivo e atividades que incentivem a colaboração e a empatia são estratégias importantes para ajudar essas crianças a desenvolver habilidades sociais.

Finalmente, as famílias também apontaram as dificuldades de comportamento como o maior problema. Estes comportamentos podem incluir desatenção e hiperatividade, exigindo intervenções específicas como terapia cognitivo-comportamental e planos de intervenção comportamental. A colaboração entre escola e família é crucial para apoiar positivamente o comportamento das crianças.

Gráfico 8- Opinião da família acerca do atendimento ofertado no AEE



Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa.

A pergunta seguinte aferiu a opinião que as famílias possuíam em relação ao atendimento ofertado pelo AEE na escola. 39% acham que esse atendimento é satisfatório. Outros 33% disseram não ter uma opinião formada acerca desse assunto, e os outros 28% afirmaram ser muito satisfatório esse atendimento. Dar-se para compilar os dados por proximidade, mostrando que 67% das famílias acham que o

atendimento é ou muito satisfatório ou satisfatório, o que de início apresenta uma visão positiva das famílias acerca desses atendimentos.

As famílias assim mostram-se mais próximas da escola, entendendo a importância de sua participação enquanto instância de desenvolvimento da criança, e tal necessidade é amparada na LDB, na Constituição Federal e na Declaração de Salamanca em seu art. 57 alega:

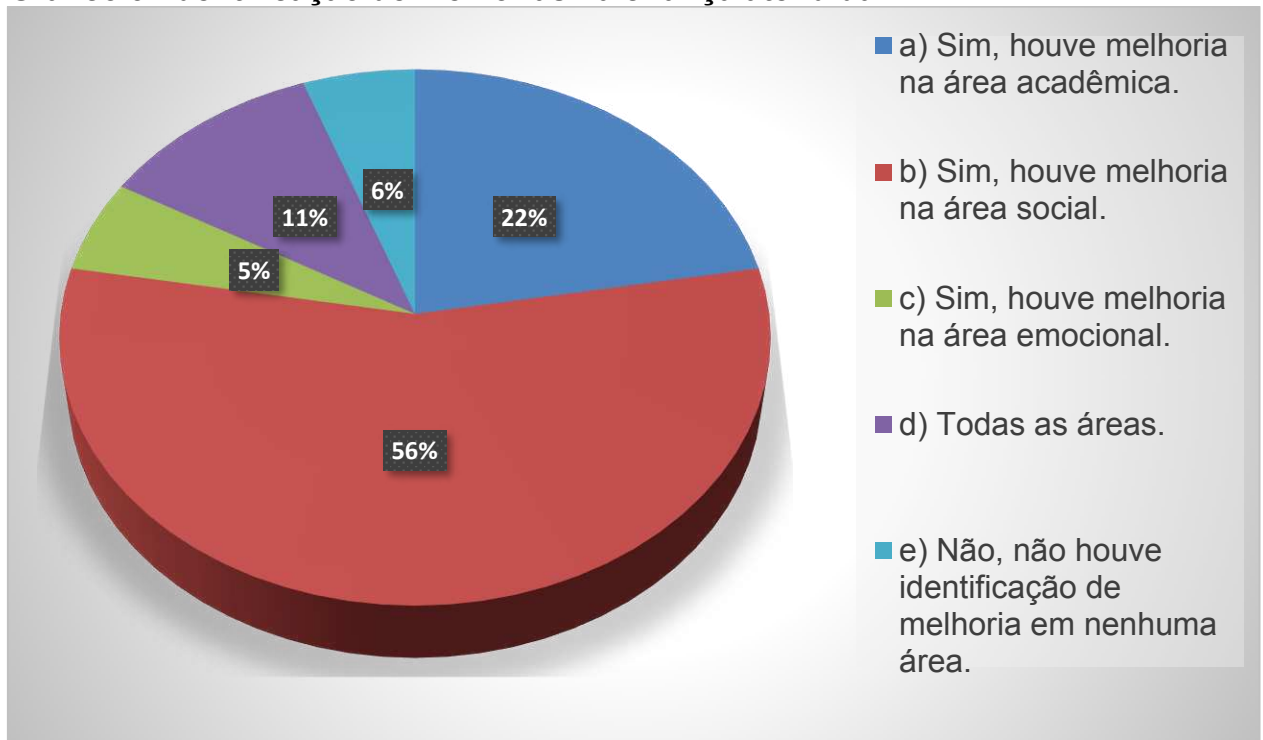
A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em cultura aonde a tradição de escolarização seja pouca.

Se os processos educacionais regulares já precisam ser divididos entre a família e a escola, essa situação se torna ainda mais necessária quando se fala no contexto da criança com deficiências, pois essa precisa de ainda mais suporte dessas instâncias, para que as dificuldades encontradas por ela sejam mitigadas.

Corroborando com esse pensamento se tem a fala de Vieira *et al.* (2021, p.12) que afirmam:

A parceria com a família é de suma importância considerando que, a família pode influenciar diretamente num estímulo imediato, sendo mediadores para um melhor desenvolvimento da criança nesse contexto, pois só a família pode revelar particularidades da criança auxiliando o profissional a compreender o aluno além das informações pesquisadas sobre determinado transtorno ou síndrome pois as crianças com deficiência não podem ser reduzidas a um diagnóstico e cada pessoa é única independente da sua condição, com características e gostos próprios.

Essa parceria precisa ser contínua sendo fortalecida com o passar do tempo, para que se possa cada vez mais estimular essas interações entre a família, o profissional do AEE e os demais atores envolvidos nesse processo de educação inclusiva, tudo isso com o objetivo de desenvolver a criança com deficiências em toda a sua potencialidade.

Gráfico 9- Identificação de melhorias na criança atendida

Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa.

Em seguida se indagou as famílias se essas tinham percebido melhorias nas crianças após elas começarem a ser atendidas nas salas de AEE. 56% disseram que perceberam uma melhoria na área social da criança. Outros 26% colocaram que houve desenvolvimento na área acadêmica dessas crianças. Já 11% afirmaram que todas as áreas de desenvolvimento da criança foram melhoradas após o início do atendimento educacional especializado. No entanto, 6% disseram não ter conseguido identificar nenhuma melhoria na criança. Fechando o quantitativo com 5% que apontou para uma melhoria na área emocional da criança.

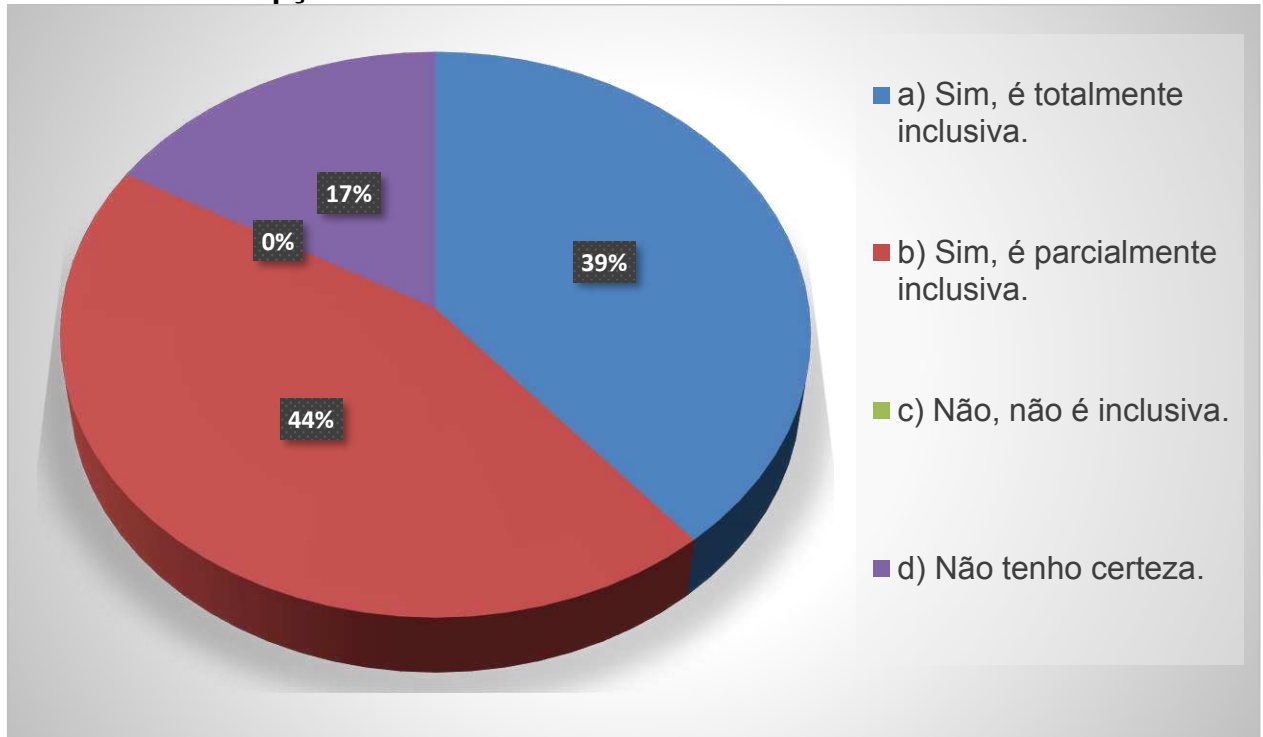
O que se percebe é que após ser iniciado o atendimento educacional especializado a maioria esmagadora das famílias pontuaram que houve algum tipo de melhoria no cotidiano do aluno, seja essa de ordem acadêmica, social ou emocional, todas essas áreas onde as crianças com deficiências possuem grandes dificuldades e que acabam limitando o seu desenvolvimento integral.

Esse já é o terceiro público que pontua a possibilidade de desenvolvimento que os atendimentos do AEE oportunizam. Assim como os demais, eles também colocaram que esses ganhos são percebidos nos mais variados aspectos, e sendo a família a que pontua isso, se tem ainda mais certeza desse impacto positivo, pois essa vive com a criança a maior parte do tempo, sendo assim

mais fácil para ela perceber tais evoluções na criança.

Carvalho (2005), coloca que os ganhos que a educação inclusiva proporciona fazem com que a criança tenha qualidade de vida, e se desenvolva principalmente nas áreas que mais tem dificuldade. Sendo essas evoluções duradouras, acompanhando a criança até a sua vida adulta.

Gráfico 10- Percepção sobre a escola



Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa.

A última pergunta realizada para as famílias que são atendidas pelo AEE da escola, foi em relação a percepção que essas possuíam em relação a se a escola em que seus filhos estudam, seria inclusiva ou não. Como resposta teve-se que 44% acharam que sim, a escola era parcialmente inclusiva.

Outros 39% apontaram que a escola onde são atendidas e em consequência seus filhos estudam, é totalmente inclusiva. E um quantitativo de 17% afirmaram não ter certeza. Percebeu-se que esse quantitativo ficou indeciso sobre se a escola era ou não inclusiva, por não entenderem de forma plena o conceito de escola inclusiva.

Analisando as colocações realizadas até aqui, percebe-se que a escola busca por ser inclusiva, mesmo enfrentando diversos desafios que em parte não são de sua alçada, como espaços precários e falta de material apropriado. E percebeu-se

também que, como pontua Mantoan (2003, p. 20), “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”.

Assim, para que a educação seja inclusiva de fato, uma mudança profunda se faz necessária, mas se tal mudança ocorrer e a escola for efetivamente inclusiva, não somente o aluno e sua família é beneficiada, mas sim todos os demais atores envolvidos nesse processo, ou seja, professores, funcionários, comunidade circundante a escola, enfim, toda a sociedade.

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade de educação básica e superior, pois para que os alunos com e sem deficiências possam exercer o direito a educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças. (Mantoan, 2007, P. 45)

Melhorar a educação básica, oportunizando que essa seja efetivamente inclusiva é um enorme desafio para todos, e para que isso aconteça a mudança precisa ocorrer em todas as instâncias, não só com os professores e suas metodologias, ou a escola e seus espaços, mas também com a participação efetiva da família nesse processo, ajudando a escola nessa grande empreitada da inclusão social e educacional do aluno.

5.4 A gestão e o AEE: relações e interações

O último público entrevistado é composto pelo núcleo gestor da escola. Esse núcleo gestor, que segue a orientação da gestão democrática do ensino, onde as incumbências da gestão não são mais centradas na figura de uma pessoa, mas sim na organização e na participação da gestão como um todo composta pelo diretor escolar, a coordenação e o secretário escolar. Aqui se alcança o último objetivo específico desse trabalho ao discutir acerca da educação inclusiva desenvolvida na unidade escolar na visão de sua gestão.

Esse momento apresenta as respostas do diretor da escola, e das duas coordenadoras, sendo uma responsável pelos anos iniciais do ensino fundamental e

outra dos anos finais. O secretário escolar não participou desse momento pois estava de licença saúde.

O perfil inicial desses profissionais mostrou que todos são formados em pedagogia. Os três também são formados a nível de especialização, sendo todos com especialização em gestão escolar, e tendo um deles com formação em educação inclusiva.

Quadro 14 – Papel da gestão na educação inclusiva

Como você define o papel da gestão escolar na promoção da educação inclusiva?	a) Garantindo a disponibilidade de recursos exclusivamente para alunos com necessidades especiais.
	b) Promovendo uma cultura inclusiva que apoie o desenvolvimento de todos os alunos.
	c) Criando políticas que segregam alunos com deficiência em classes especiais.
	d) Minimizando a importância da inclusão na estrutura escolar.

Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa.

A primeira pergunta realizada para a gestão da escola foi em relação a como esses definiam o papel da gestão escolar na promoção da educação inclusiva. Todos escolheram a opção que apontava para a promoção de uma cultura inclusiva que apoie o desenvolvimento de todos os alunos.

Dentre as diversas formas de se fazer com que a escola se torne esse espaço de inclusão, a gestão escolar acaba tomando uma importância considerável, pois ela pode junto a todos os atores que fazem parte do contexto educacional, fazer com que a escola se torne esse espaço. Logo, motivar os professores e funcionários da escola, incentivar os alunos a serem inclusivos e trazer a família para junto da escola, são algumas ações que podem ajudar a desenvolver a inclusão dentro do ambiente escolar.

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores tenham inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores. (Sage, 1999, p. 138).

Segundo o autor acima, a gestão escolar, personificada por ele como sendo o diretor, mas que é na verdade formado por mais integrantes, como já foi

apresentado, pode também estimular que os profissionais da escola busquem se atualizar com formações continuadas na área da educação inclusiva, podendo também marcar momentos dentro da própria escola para poder fazer com que esses profissionais possam ser estimulados a saírem de suas zonas de conforto e encarrarem o novo não como um empecilho, mas sim como uma potencialidade.

Corroborando com essa afirmação tem-se a seguinte fala:

O papel do diretor em provocar as mudanças necessárias do sistema em cada nível – o setor escolar central, a escola e cada turma – é essencialmente um papel de facilitação. A mudança não pode ser legislada ou obrigada a existir. O medo da mudança não pode ser ignorado. O diretor pode ajudar os outros a encararem o medo, encorajar as tentativas de novos comportamentos e reforçar os esforços rumo ao objetivo da inclusão. (Sage, 1999, p. 135).

Logo, pode-se perceber com a fala acima, que o gestor escolar se apresenta como um verdadeiro facilitador desse processo, apesar de segundo o autor, não ser exatamente a sua função a de estímulo a formação e a criação desses ambientes, a gestão escolar é núcleo presente dentro da escola que mais tem essa capacidade aglutinadora.

Quadro 15 – Principais desafios enfrentados pela escola para a inclusão

Quais são os principais desafios enfrentados pela escola na implementação de práticas inclusivas?	a) Falta de recursos financeiros e materiais adequados.
	b) Resistência da equipe escolar em aceitar a diversidade.
	c) Ausência de capacitação adequada para lidar com alunos com necessidades especiais.
	d) Todos os itens acima.

Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa.

Ao serem indagados quais seriam os maiores desafios encontrados para que a escola toda se torna-se inclusiva, os gestores escolheram a opção que demandava todas as opções anteriores apresentadas. Assim, eles visualizam que para que a escola se torne um ambiente inclusivo precisa-se vencer desafios como a falta de recursos financeiros e materiais adequados, a resistência da equipe escolar em aceitar a diversidade, e também a ausência de capacitação adequada para lidar com alunos com necessidades especiais.

Como já foi bem debatido a variante da infraestrutura escolar disponível e sobre a falta de recursos, não se deterá novamente nessas variantes, que como visto,

são muito limitantes para que o processo de inclusão se efetive. Em relação a resistência dos colegas de sala em relação à inclusão, Alves (2009), coloca que esse é um tema complexo que reflete desafios sociais e culturais que permeiam as estruturas educacionais. Em muitos casos, a inclusão de alunos com necessidades especiais pode ser vista como uma interrupção da dinâmica habitual da sala de aula, provocando desconforto e incerteza entre os colegas.

Para o autor, a resistência pode surgir de diversas fontes, desde o medo do desconhecido, até preconceitos enraizados na sociedade. Alguns colegas podem se sentir intimidados pela presença de um aluno com necessidades especiais, preocupados com a possibilidade de que isso possa afetar negativamente o ambiente de aprendizado ou a qualidade do ensino.

Além disso, a falta de compreensão sobre as necessidades específicas do colega pode levar à discriminação e à exclusão. Muitas vezes, os colegas não têm conhecimento sobre como interagir de maneira adequada ou como oferecer apoio ao aluno com deficiência, o que pode resultar em comportamentos de rejeição ou isolamento (Carmo, 2001).

é importante reconhecer que a resistência à inclusão muitas vezes é alimentada pela falta de educação e sensibilização. À medida que os colegas têm a oportunidade de aprender mais sobre as necessidades e capacidades dos seus colegas inclusivos, eles podem desenvolver uma maior empatia e compreensão, promovendo assim um ambiente mais acolhedor e solidário (Carmo, 2001, p.45).

Os educadores desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão e na redução da resistência dos colegas. Eles podem facilitar discussões abertas sobre diversidade e inclusão, promover atividades que incentivem a colaboração e o respeito mútuo, e fornecer recursos e apoio para que os alunos se sintam confortáveis e confiantes em interagir uns com os outros dentro e fora da sala de aula.

Quadro 16 – Avaliação da eficácia das práticas de inclusão adotadas

Como a gestão escolar avalia a eficácia das práticas de inclusão adotadas?	a) Monitorando o progresso acadêmico e social dos alunos com deficiência.
	b) Ignorando os desafios e focando apenas nos resultados gerais da escola.
	c) Acreditando que a inclusão não é responsabilidade da escola.
	d) Não tenho conhecimento sobre isso.

Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa.

Perguntou-se também acerca de como a gestão escolar avaliava a eficácia das práticas de inclusão que eram desenvolvidas dentro do ambiente educacional da escola. Todos os participantes escolheram a opção que apontava para um monitoramento do progresso acadêmico e social dos alunos com deficiências que eram atendidos na escola.

Mitler (2003), coloca que esse processo de monitoramento desenvolvido pela gestão escolar é primordial para que se possa averiguar quais práticas e ações estão dando certo, e quais podem ser melhoradas ou mesmo substituídas visando o desenvolvimento mais adequado dessa educação inclusiva.

Nas redes de ensino público e particular que resolveram adotar medidas inclusivas de organização escolar, as mudanças podem ser observadas sob três ângulos: o dos desafios provocados por essa inovação; o das ações no sentido de efetivá-la nas turmas escolares, incluindo o trabalho de formação de professores; e, finalmente, o das perspectivas que se abrem à educação escolar, a partir da implementação de projetos inclusivos. (Mitler, 2003, p. 31).

Observar o desenvolvimento do processo de educação inclusiva, levando em consideração esses três ângulos apontados pelo autor, é um passo decisivo para que a gestão da escola possa contribuir de forma efetiva para que a escola se torne um ambiente cada vez mais inclusivo.

A gestão escolar assim, reforça esses ângulos preconizados e também adequam o Projeto Político Pedagógico da escola, buscando torná-la ainda mais inclusiva, estimulando também a participação de toda a comunidade escolar neste processo, bem como da comunidade onde a escola está inserida, para que assim todos possam trabalhar juntos para tornar a escola um espaço de crescimento integral de todos os alunos.

nossas escolas estão vivendo um momento de transição de um modelo pautado na integração para um modelo pautado na inclusão. Essa transição não é fácil nem pode ser considerada tarefa simples. Ela exige uma “reinvenção” do nosso sistema escolar. Exige um novo modelo de formação de professores, novas práticas pedagógicas, novas formas da relação professores-alunos-conteúdos, novas formas de organização dos espaços escolares (Lourenço, 2010, p. 35-36).

Com a fala acima percebe-se que se precisa aproveitar esse processo de inclusão que vem sendo cada vez mais ampliado nas últimas décadas, fazendo com que as dificuldades encontradas atualmente sejam transformadas em potencialidades e todos possam colher os frutos advindos dela.

Quadro 17 – Metodologias para incluir as famílias no processo de inclusão

Como a escola promove a participação das famílias no processo de inclusão?	a) Incentivando a comunicação aberta e colaborativa entre a escola e os pais.
	b) Minimizando o envolvimento dos pais nas decisões educacionais.
	c) Excluindo as famílias das discussões sobre práticas inclusivas.
	d) Não tenho certeza.

Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa.

A pergunta seguinte buscou entender quais metodologias a gestão escolar se utilizava para estimular a participação e a inclusão das famílias dentro do processo de atendimento e de educação desenvolvido na escola. Todos os integrantes da gestão marcaram a opção que apontava para uma ação que buscava incentivar a comunicação aberta e colaborativa entre a escola e os pais.

É fato que a participação da família dentro do ambiente escolar é por si só já um grande desafio, pois não há segundo Alves (2009), um envolvimento profundo da família no acompanhamento e na realização das atividades desenvolvidas pela escola. E isso se torna um desafio ainda maior quando se traz para as especificidades da educação inclusiva.

A família segundo o autor, precisa nesses casos, estar ainda mais alinhada com a escola, para que ambas possam agir em sintonia para superar os obstáculos de todas as ordens que vão surgindo ao longo do processo educacional. E nesse sentido a gestão escolar desponta, como essencial, realizando ações como:

fomentar atitudes proativas das famílias, alunos, professores e da comunidade escolar em geral; superar os obstáculos da ignorância, do medo e do preconceito; divulgar os serviços e recursos educacionais existentes; difundir experiências bem-sucedidas de educação inclusiva; estimular o trabalho voluntário no apoio à inclusão escolar. (Brasil, 2001, p. 37-38).

Essas atitudes proativas ajudam demais no processo de inclusão dos alunos, pois fazem com que se construa um ambiente onde constantemente se está estimulando que as atitudes negativas feitas por alguns alunos, que não possuem a maturidade necessária, ou não foram bem orientados, não realizem essas atitudes sem serem interpelados por um adulto, que através de uma atitude proativa, interfere nessas ações e ajuda na construção da consciência dessas crianças para que elas

não repitam esse tipo de atitude.

A escola para Alves (2009), precisa lançar mão de todas as possibilidades e incentivos para trazer esses estudantes para dentro da escola, pois para alunos com deficiência e rotina de atendimentos e de estudos se mostram como a base para o seu desenvolvimento. Para o autor não adianta muito a mãe trazer a criança uma vez por mês para os atendimentos do AEE, pois essa perderá ganhos importantes que a rotina e a constância proporcionam.

Quadro 18 – Ação da gestão em casos de discriminação ou exclusão de alunos com deficiência

Como a gestão escolar lida com casos de discriminação ou exclusão de alunos com deficiência?	a) Implementando políticas e procedimentos para prevenir e combater a discriminação.
	b) Ignorando os casos de discriminação por considerá-los insignificantes.
	c) Incentivando a segregação de alunos com deficiência.
	d) Não tenho conhecimento sobre isso.

Fonte: Elaboração própria, com dados da pesquisa.

A última pergunta realizada com a gestão escolar foi em relação a como essa se posicionava quando se tinha casos dentro do ambiente escolar de discriminação ou de exclusão com os alunos com deficiência. A gestão novamente foi uníssona ao apontar que implementam políticas e procedimentos para tanto prevenir quanto combater a discriminação dentro do ambiente escolar.

Não compreender as necessidades individuais do colega é um desafio que já foi até citado anteriormente, e advém de uma conduta que a criança não tem maturidade para controlá-la. Nessa situação, Carmo (2001), salienta a importância que a escola possui dentro dessa seara, para ajudar a mostrar para o aluno que a conduta feita por ele pode causar danos físicos e emocionais para aquela criança que já convive com o desafio da deficiência

Tal situação pode ser superada pela ação assertiva da gestão escolar, realizando intervenções como a citada, pois através desses momentos se pode prevenir através da conscientização do aluno, realizando palestras, seminários, brincadeiras inclusivas, com o intuito de trabalhar a prevenção. E caso se perceba algum tipo de discriminação, a gestão também precisa combater, não com repreensão ou alguma medida punitiva, mas sim, através do diálogo e da

conscientização individual desse aluno, que cometeu o ato.

[...] a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades (Sasaki, 1999, p.114).

Se essa meta preconizada acima for alcançada, a educação inclusiva deixará de ser uma situação distante, e passará a ser uma realidade dentro das escolas. E isso demanda uma visão ampliada da inclusão que precisa partir de todos os atores, que em conjunto lutam diariamente para que a educação inclusiva seja efetivada dentro da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final desse trabalho, algumas constatações importantes foram aferidas, além de que se pode afirmar que todos os objetivos que foram traçados no início desse trabalho foram plenamente atingidos, bem como foi possível se entender mais sobre o problema que motivou essa pesquisa.

O objetivo geral do trabalho que era 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. foi plenamente alcançado, mostrando variantes que nem mesmo se faziam presentes dentro do escopo inicial de pesquisa.

Avaliar uma política pública da área da educação, que se volta a oportunizar o acesso a essa própria educação de forma equitativa, se provou uma pesquisa bem rica em achados, e que tem a capacidade de não só trazer impactos positivos para o educando que tem acesso a ela, mas também pode ajudar, se efetivamente implementada, na formação de uma sociedade com mais empatia e que tenha a capacidade de respeitar a diversidade das pessoas.

O primeiro objetivo específico que foi alcançado se propunha a identificar os principais desafios enfrentados pelo professor do AEE para o pleno desenvolvimento das atividades. Se percebeu que a professora do AEE coloca alguns desafios de forma direta, mas também se percebeu outros através tanto dos momentos informais, como nas ponderações dos demais atores envolvidos no processo.

O desafio principal observado foi o de uma maior participação e envolvimento das famílias atendidas. Segundo a professora, nem todas participavam de maneira efetiva do acompanhamento dos seus filhos, e dentro dessa situação de acompanhamento periódico a constância é um dos pilares.

Foi até mesmo citado pela docente que em alguns casos teve que mudar o horário de atendimento da criança que deveria ocorrer no contraturno, para o horário regular de ensino, pois a família não trazia em outro momento a criança, o que atrapalhava o atendimento.

A docente também apontou como desafios a falta de materiais adaptados, e de espaços, uma vez que a sala na sua visão ainda tem espaço para melhoria e

tem a necessidade de adaptação dos materiais utilizados, sendo até mesmo alguns adquiridos por ela, tirando do seu salário, para que os atendimentos não fossem prejudicados.

A docente também afirmou uma resistência dos demais professores, que não entendiam as suas obrigações e queriam algumas vezes que ela desenvolvesse e aplicasse os materiais com os alunos. E a professora também citou uma carência de legislação para ratificar a importância dos atendimentos a nível municipal, uma vez que ela por falta de tal legislação, precisa atender em outra escola, mesmo essa não possuindo espaços adequados para tal.

O segundo objetivo propunha-se a analisar a visão dos professores das salas regulares sobre o trabalho do AEE e suas contribuições para o desenvolvimento dos alunos em suas aulas. Percebeu-se ao alcançar esse objetivo que os professores das salas regulares entendem as contribuições que o AEE pode proporcionar, mas não buscam realizar um alinhamento mais próximo dos seus conteúdos e intervenções com esse profissional.

O que se percebe é que os professores das salas regulares, que tem alunos com deficiência, afirmaram que sempre que necessário buscavam o auxílio da professora do AEE. Mas segundo a literatura que serviu de base para esse trabalho, a integração entre o professor do AEE e os demais desponta como um imperativo para que a inclusão seja efetivada.

Pois o professor da sala de AEE, tem a expertise necessária para ajudar o professor do ensino regular a adequar as suas metodologias e materiais, e essa parceria precisa ser contínua e não somente quando for necessário. Se o professor da sala regular conseguir trabalhar de maneira direta com o AEE se pode traçar estratégias em conjunto para superar dificuldades de aprendizagem e de interação que cada aluno pode possuir.

É interessante salientar aqui que tanto a professora do AEE, quanto também os professores das salas regulares, concordam que a implementação da educação inclusiva realizada dentro da escola é falha, e que tem muita margem para melhoria.

Os professores da escola, sejam esses do AEE ou do ensino regular, concordam que a educação inclusiva tem a capacidade de trazer benefícios que vão muito além do que somente a aprendizagem, mas agem na socialização, na autoestima e na vida social dessas pessoas, sendo benefícios que tem a capacidade

de acompanhá-los até a sua vida adulta.

Já o terceiro objetivo procurava visualizar os impactos do AEE observados pelas famílias atendidas. Assim como os dois primeiros atores participantes da pesquisa, as famílias apresentaram estarem felizes com a relação entre ela, seus filhos e professores.

Praticamente todas as famílias apontaram algum tipo de benefícios provenientes dos atendimentos educacionais especializados. Percebendo que a criança melhorou seja em seu nível acadêmico, social ou de interação e no quesito emocional.

Cada um desses ganhos proporcionados ajuda no desenvolvimento e na superação das dificuldades encontradas. Lembrando que quase $\frac{3}{4}$ dos alunos que são atendidos pela professora do AEE são diagnosticados como autistas, variando somente o grau de suporte, que vai do 1 ao 3.

Logo, se desenvolver nas esferas físicas, sociais, e emocional é extremamente necessário para as crianças com TEA, pois são essas as áreas onde as crianças mais tem dificuldades. E se as famílias perceberam melhorias nesses aspectos isso quer dizer que mesmo com as limitações visualizadas, os atendimentos educacionais realizados estão surtindo efeito.

O último objetivo específico que tinha como proposta discutir acerca da educação inclusiva desenvolvida na unidade escolar na visão de sua gestão, também foi contemplado. Se percebeu que a gestão escolar assume papel de destaque frente a servir de mola para que esse processo se inicie, se mantenha e se expanda.

E a gestão escolar, que se relaciona de forma direta com todos os atores apresentados até aqui, e que se mostrou como uma motivadora para que a educação inclusiva pudesse ser pensada e implementada, mesmo a própria gestora ponderando que existem desafios a serem suplantados para que se possa pensar em uma educação verdadeiramente inclusiva.

O que ficou nítido também com essa entrevista com a gestão da escola, é que essa tenta de todas as formas possíveis trazer a família para dentro do ambiente educacional, para que essa possa assumir o seu papel de destaque frente a esse processo, uma vez que se pode comprovar que somente o alinhamento efetivo entre essas instâncias investigadas é que seria possível construir uma educação inclusiva.

Trazer a família para participar desses momentos é uma busca vista até mesmo nas salas regulares, pois existe uma máxima que quer colocar para a escola

a incumbência de educar, mas a escola serve para apresentar os conteúdos historicamente construídos pelo homem, que educa em valores e normas de conduta não é a escola e sim a família.

O que se percebeu ao alinhar todas as respostas foi que a inclusão que atualmente é realizada é falha e precisa ser melhorada, e para que isso ocorra somente com a participação e empenho de todos é que se tem a capacidade de transformar a educação.

O AEE se provou como uma importante política pública, que precisa ser valorizada para que se possa desenvolver uma educação pautada na equidade, e se isso ocorrer, os benefícios acabam irradiando para todos os envolvidos no processo sendo esses perpetuados até a vida adulta dessas pessoas, que sabem respeitar e tratar a diversidade.

E ao chegar ao final desse trabalho foi possível também responder a pergunta motivadora da pesquisa que era: Como a implementação da política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é desenvolvida dentro de uma escola mantida pela prefeitura municipal de Maracanaú?

Se percebeu que ela é desenvolvida por uma profissional dedicada, que trabalha além da carga horária preconizada e das suas atribuições, ajudando as famílias que tem crianças com deficiência na busca constante pelo desenvolvimento dessas, tendo apoio dos professores e da gestão da escola e de algumas famílias, sendo que tal parceria pode e deve ser mais efetiva e próxima, visando o desenvolvimento da criança.

Essa implementação perpassada por grandes desafios, que atingem todos os públicos, é o que abre margem para pesquisas futuras dentro dessa seara, pois apesar de ter mostrado que as atividades desenvolvidas pelo AEE ajudam no desenvolvimento global do educando, ainda se precisa caminhar muito em relação a melhorias dos espaços, materiais e conhecimento dos demais atores, para que a responsabilidade da implementação do AEE seja de todos os envolvidos e não somente da professora do AEE, que sozinha não tem como fazer além do que já faz, precisando assim que as famílias sejam mais engajadas, os demais professores se proponham a envolverem-se mais efetivamente no processo de uma aprendizagem mais inclusiva e a gestão seja mais participativa, com uma escuta mais ativa, para que contribuam ainda mais para que essa implementação seja cada vez mais eficaz.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Guilherme Silva de. Notas sobre a complexidade do neoconservadorismo e seu impacto nas políticas sociais. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 720-731, set./dez. 2020.
- ALVES F. **Inclusão**: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro, WAK EDITORA, 2009.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANJOS, Isa Regina Santos dos. O atendimento educacional especializado em salas de recursos. Itabaiana: **GEPIADDE**, Ano 5, V. 9, p. 1-11, jan/ jun. 2011.
- ARANHA, M. S; MARTINS, P. L. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2016.
- ARAUJO, G. C. de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". **Educ. Rev.**, Curitiba, nº 39, p. 279-292, abr. 2011.
- ARNAL, Leila de Sousa Peres. **Educação escolar inclusiva**: a prática pedagógica das salas de recursos. 2007 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2007.
- ARRETCHE, M. Federalismo e igualdade territorial: uma contradição em termos?. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 4, p. 591-620, 2012.
- BARRETTO, Elba S. de S.; PINTO, Regina P. Avaliação de programas educacionais: indagações metodológicas e disseminação de resultados. *In*: BARREIRA, Maria Cecília R. N.; CARVALHO, Maria do Carmo B. de (org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 2001.
- BARROS, Alessandra Belfort; SILVA, Silvana Maria Moura da; COSTA, Maria da Piedade Resende da. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v. 35, n. 88, p. 145-163, jan. 2015.
- BAPTISTA, C. R.. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e217423, 2019.
- BARAGLIO, G. F. **Repensando as políticas públicas**. Clube de autores: 2008.
- BAUERI, Adriana; FERNANDES, Fabiana Silva. Avaliação de projetos, programas e políticas educacionais. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 33, e08673, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-

multifuncionais&Itemid=30192>. Acesso em: 22 de dez. de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de Outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva 1990. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 25 de dez. de 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.751**, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008. Seção 01.p.26.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União** Brasília, nº190, 05 de outubro de 2009. Seção 01.p.17.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Acesso em: 25 de dez. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva**: direito à diversidade, documento Orientador. Brasília: DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Parecer n.º 17, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial**, na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRINHOSA, Mario César. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, J.L (org). **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia temas transversais. Campinas: Autores Associados,

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CARMO, A. A. Inclusão escolar – roupa nova em corpo velho. **Integração**. Brasília: MEC/SEESP, ano 13, n. 23, p. 43-48, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. A política de educação especial no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, DF, n. 60, p. 93-102, out./dez. 1993.

CARVALHO Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos is. 3. Ed. Porto

Alegre: Mediação, 2005.

CASTRO, Jorge Abrahão de. Política social, distribuição de renda e crescimento. In: FONSECA, A. FAGNANI, E. (Orgs.). **Políticas Sociais, desenvolvimento e cidadania**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

CASTRO, Jorge Abrahão de; OLIVEIRA, Maria Gorete de. Políticas públicas e desenvolvimento. In: MADEIRA, L. M. (Org.). **Avaliação de Políticas Públicas**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014.

CENTRAL FOR DISEASES CONTROL AND PREVENTION (CDC). **Dados e estatística sobre Transtorno do espectro do autismo** 2019. Disponível em: Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>. Acesso em 12 abr. 2024.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CIA, Fabiana; RODRIGUES, Roberta Karoline Gonçalves. Ações do Professor da Sala de Recursos Multifuncionais com os Professores das Salas Comuns, Profissionais e Familiares de Crianças Pré-Escolares Incluídas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p.85, jan. /jun. 2014.

COHN, Amélia. As políticas de abate social no brasil contemporâneo. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política** [online]. 2020, n. 109], pp. 129-160. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-129160/109>. Acesso em: 11 de dez. 2023.

CORBUCCI, Patrick *et al.* Vinte anos da Constituição Federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira. **Políticas Sociais – Acompanhamento e análise**, Brasília, IPEA, 17 v. 2, 2009.

COSTA, V. A. Políticas públicas e educação: Formação de professores e inclusão. Brasil. In: CÚPICH, Z. J. LÓPEZ, S. L. V. CÓRDOVA, J. de los S. L. (Org.). **Sujeito, Educação Especial e integração**. Cidade de México, DF: Editora de Universidade Nacional Autónoma de México, 2010.

COSTA, M. C. S. **Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2007.

DALIO, Danilo José. Neoconservadorismo, política e crise: ideias força e estratégias de ação. **Pensata**, v. 9, n 2, 2021.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2001.

DI GIOVANNI, G.; NOGUEIRA, M. A.; **Dicionário de políticas públicas**. 2 ed. São Paulo: FUNDAP, 2013.

DINIZ, D. **Direitos humanos, pessoa com deficiência e a bioética**. Rio de Janeiro:

Editora Fiocruz, 2018.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspect.**, São Paulo, v. 18, nº 2, p. 113-118, jun. 2004.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/ 2002.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall. 1984.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 59, p. 97–110, out. 2005.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. O que são políticas públicas? In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz (Org.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. PANTOJA, Luísa de Marillac P. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento Educacional Especial: aspectos legais. In: _____. **Atendimento Educacional Especializado**. – São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERNANDES. Antônio Silva. Políticas Públicas: Definição evolução e o caso brasileiro na política social. In: DANTAS, Humberto e JUNIOR, José Paulo M. (orgs). **Introdução à política brasileira**, São Paulo. Paulus. 2007.

FERREIRA, Júlio; NUNES, Leila. Deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado. **Em Aberto**, Brasília, DF, n. 60, p. 37-60, out./dez. 1993.

FERREIRA, Á. R. S.. The importance of descriptive analysis. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 47, p. e20202682, 2020.

FOOT HARDMAN, Francisco. “O desgoverno Bolsonaro e o Estado de Mal-Estar: desafio à resistência e luta das esquerdas”. In: GALLEGU, Esther Solano (org.). 2021. **Brasil em Colapso**. São Paulo: Editora Unifesp. pp. 121-134.

FRANCO, Roger Luiz. O papel da equipe multidisciplinar e sua atuação nas escolas. **Revista mais educação**. São Caetano do Sul, 2022.

FREIBERGERA, Monique Barbosa; SARDAGNA, Helena Venites. Implantação do AEE: Expectativas de Professores e Familiares no Contexto de uma Escola Comunitária. **Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [s.l.], v.22, n.4, p.547-555, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOODE, W.; HATT, P. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo, SP: Nacional, 1973.

GONÇALVES, A.; SANTOS, C. S. **Indicadores locais de sustentabilidade e a avaliação de políticas sociais**: contribuições para a gestão pública. Gestão pública:

práticas e desafios. Vol. IV. Recife: Editora da UFPE, 2010.

GONZÁLEZ Aldo Ocampo. Educação inclusiva como estratégia analítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 2-26, jan./mar. 2020.

GUBA G. Egon; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução de Beth Honorato. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

HÖFLING, E. D. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, p. 30–41, nov. 2001.

HOLANDA, N. **Avaliação de Programas**. Conceitos básicos sobre a avaliação “ex post” de programas e projetos. Fortaleza: ABC Editora, 2006.

JANNUZZI, G. S. M. Políticas públicas de inclusão escolar de pessoas portadoras de necessidades especiais: reflexões. **Revista GIS**. Rio de Janeiro, p. 30-36, out. 2004.

KASSAR, Monica Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p. 61-79, 2011.

KELMAN, Celeste Azulay. BARBATO, Silvine. ALBURQUERQUE, Diva. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar**. – Brasília: Editora UnB, 2010.

LASWELL, H.D. **Politics: Who Gets What, When, How**. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958.

LEJANO, R. **Parâmetros para análise de políticas públicas**: a fusão de texto e contexto. Campinas/SP: Ed. Arte Escrita, 2012.

LIMA, Francisco J.; SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. **Barreiras atitudinais**: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. p. 5-7, 2012. Disponível em: <http://www.deficienteciente.com.br/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-com-deficiencia-na-escola.html>. acesso em: 5 de mai. 2024.

LOURENÇO, Érika. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 4 ed. São Paulo, EPU, 2009.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem e ética. **Revista ABC Educatio**, São Paulo, nº 54, p. 20-21, 2005.

LYNNLYNN, L. E. **Designing Public Policy**: A Casebook on the Role of Policy Analysis. Santa Monica, Calif.: Goodyear. 1980.

MANCHA, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar** : o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2017.

MATOS, S.N.; MENDES, E.G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.21, n.1, p.9-22, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José S. Inclusão Escolar e Educação Especial: das Diretrizes à Realidade das Escolas. *In*: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria Amelia (Orgs.). **Das Margens ao Centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 79-87.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação especial no brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, n.7, p.29, jan/dez. 2008.

MEAD, L. M. **Public Policy**: Vision, Potential, Limits, Policy Currents, Fevereiro: 1-4. 1995.

MERCADANTE, Aloisio. **As bases do novo desenvolvimentismo no Brasil**: Análise do governo Lula (2003 – 2010). Tese (Doutorado) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação Especial/Inclusiva no Brasil: demandas contemporâneas. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. Especial, p. 152-160, set./dez. 2016.

OLIVEIRA, B. R. de; OLIVEIRA, A. C. P. de. Dossiê: Implementação de políticas educacionais no contexto Ibero-Americano. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. n. esp. 3, p. 2082–2094, 2022.

PADILHA, S. M.A. FREITAS, S.N. **A educação adaptada no contexto da escola inclusiva**. 2 ed. RENIRGIS. 2012.

PASIAN, Mara Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Salas de recursos multifuncionais: Revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 213-225. 2014.

PAULA, Ana Rita de. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

PRADO, M.E.B.B; FREIRE, F.M.P. A formação em serviços vivendo a reconstrução da prática educacional. *In*: FREIRE, F.M.P.; VALENTE, A. (Orgs) **aprendendo para a vida**: os Computadores na sala de aula. São Paulo: Cortez, 2001.

PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018.

RODRIGUES, D.A. Educação física perante educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, 2015.

RODRIGUES, L.C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **AVAL Revista Avaliação de Políticas Públicas**, ano I, vol.1, n.1, jan-jun, 2008.

RODRIGUES, L.C. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. CAOS – **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, nº 16, mar. 2012.

RODRIGUES, L.C. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Revista Desenvolvimento em Debate**, v. 4, n. 1, p. 103-155, 2016.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

RUA, Maria das Graças; ROMANINI, Roberta. **Para aprender políticas públicas**. Brasília: IGEP, 2013. Disponível em: <[igepp.com.br/uploads/ebo ok/para_aprender_politicas_publicas_-_unidade_04.pdf](http://igepp.com.br/uploads/ebo_ok/para_aprender_politicas_publicas_-_unidade_04.pdf)>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SALES, Valdícia Falcão; MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano. A política de educação especial na perspectiva inclusiva: implementação na EMEF José Dantas Sobrinho, no município de Maracanaú. **Revista do Mestrado Profissional em Planejamento em Políticas Públicas**. Fortaleza, v. 4, n. 3, 2014.

SANCHES, I. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. **Revista Lusófona da Educação**, Lisboa, n. 5, p. 127-142, fev. 2005.

SANTANA, Andressa Maciel Nonato; TEIXEIRA, Verônica Rejane de Lima. A Importância de Atendimento Educacional Especializado na Educação Especial em Escolas Públicas. **Id on Line Rev. Psic**, Outubro, vol.16, n.63, 2022.

SANTOS, V.; ELIAS, N. C. Caracterização das matrículas dos alunos com transtorno do espectro do autismo por regiões brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 24, n. 4, p. 465-482, out./dez. 2018.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão**: Construindo Um a Sociedade Para Todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SCHMIDT, C. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2017.

SCHMIDT, C. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SILVA, M. L. da. (Org.). **Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Maria Jusciene de Oliveira; OLIVEIRA, Jozenice Fernanda de Paiva; LÚCIA, Ana Lúcia Oliveira Aguiar. **A importância do AEE e a mediação do professor na inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola**. 2016. Disponível em: https://www.uern.br/controldepa_ginas/edicao-atual-/arquivos/36783_gt4_maria_jusciene_de_oliveira_silva.pdf. Acesso em 15 de mai. 2024.

SILVA, Alessandra Obara Soares. Inexistência ou ineficiência das políticas públicas e controle judicial. **Revista Eletrônica da Faculdade de direito da PUC**, São Paulo, v. 1, p.1-22, 2008.

SILVA, L. M. da. **Educação inclusiva e a formação de professores**. 2009. 90 f. Monografia. Curso de Especialização Latu Sensu à distância em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. Universidade do Estado do Mato Grosso – Campus Cuiabá. Cuiabá, 2009.

SILVA, Maurício Corrêa da; SILVA, Romildo de Araújo da; SILVA, José Dionísio Gomes da. Análise e avaliação de políticas públicas: aspectos conceituais. **Boletim Governet de Administração Pública e Gestão Municipal**, nº 61, outubro, 2016.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, Jose henrique. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021.

SMITH, Kevin B. e LARIMER, Christopher W. **The Public Policy Theory Primer**. Boulder- -CO, Westview Press. 2009

SOUZA, L. G. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Org.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 17-19.

SOUZA, Celina. Dossiê Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOMLINSON, C. A. **Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades**. Porto: Porto Editora, 2008.

TREVISAN, Andrei Pittol; BELLEN, Hans Michael Van. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **RAP** – Rio de Janeiro 42(3):529-50, maio/jun. 2008.

UCHÔA Márcia Maria Rodrigues. CHACON, Adriano Villanova. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Europub Journal of Multidisciplinary Research**, Portugal, v.2, n.1, p. 02-16, jan./dec., 2021.

VASCONCELOS, J. C. *et al.*. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s.l.], v. 29, n. 113, p. 874–898, out. 2021.

VIEIRA, Edite Costa Reis; OLIVEIRA, Mariana Sant Anna Pereira de; DINIZ, Nilma Maria Sá da Costa; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. A parceria da família com a escola nas intervenções do atendimento educacional especializado. **Revista Educação Especial** [s.l.] v. 35, Santa Maria, 2021.

ZANATA, C.; TREVISIO V. C. Inclusão escolar: conquistas e desafios. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 3 (1): 15-30. 2016.

APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO COM O PROFESSOR DO AEE

1. Descreva a sua formação e tempo de atuação dentro da educação.

2. Qual o seu entendimento sobre educação especial?

- a) A educação especial é um sistema de ensino separado para alunos com necessidades especiais.
- b) A educação especial é uma abordagem inclusiva que oferece suporte personalizado para alunos com necessidades especiais.
- c) A educação especial é responsável por diagnosticar e rotular alunos com deficiência.
- d) A educação especial é uma alternativa à educação regular para alunos com dificuldades de aprendizagem.

3. O que é inclusão social para você?

- a) Exclusão de grupos minoritários da sociedade.
- b) Garantia de acesso igualitário a recursos e oportunidades para todos os membros da sociedade.
- c) A segregação de pessoas com deficiência em instituições especializadas.
- d) Oferecer privilégios a determinados grupos em detrimento de outros.

4. Descreva os principais papéis desempenhados pela escola nesse processo.

- a) Fornecer suporte exclusivamente aos alunos com deficiência.
- b) Promover um ambiente inclusivo e adaptado para todos os alunos.
- c) Afastar os alunos com deficiência das atividades escolares regulares.
- d) Ignorar as necessidades individuais dos alunos com deficiência.

5. Você percebe a inclusão no cotidiano escolar dos alunos com deficiência?

- a) Sim, de forma eficaz e sem obstáculos.
- b) Não, a inclusão é limitada e problemática.
- c) A inclusão é irrelevante para o ambiente escolar.
- d) Não tenho certeza.

6. Quais são os principais desafios encontrados?

- a) Falta de recursos e apoio adequado.
- b) Resistência da comunidade escolar à inclusão.
- c) Falta de legislação para garantir a inclusão.
- d) Todos os itens acima.

7. Fale um pouco como estão organizados os atendimentos educacionais especializados e as Salas de Recursos Multidisciplinares: como são implementadas; critérios para implementação e matrícula do aluno (como definem que o aluno precisa de AEE?);

- a) Por meio de uma equipe multidisciplinar que avalia as necessidades individuais dos alunos.
- b) Apenas por solicitação dos pais ou responsáveis legais.
- c) Com base em critérios exclusivamente médicos.
- d) Não tenho conhecimento sobre isso.

8. Os espaços físicos das salas de AEE em que você trabalha estão adequados? Há material suficiente e estão em bom estado de conservação?

- a) Sim, estão totalmente adequados.
- b) Não, há falta de recursos e as instalações estão precárias.
- c) Não trabalho em um ambiente que ofereça AEE.
- d) Não tenho certeza.

9. Na sua opinião quais são os impactos trazidos para o aluno atendido?

- a) Melhora significativa no desempenho acadêmico e na autoestima.
- b) Nenhum impacto perceptível.
- c) Aumento da segregação social.
- d) Todos os itens acima.

10. Como é a participação da família nesse processo?

- a) Ativa e colaborativa, envolvendo-se nas decisões educacionais.
- b) Passiva, deixando todas as decisões para a escola.
- c) A família não participa desse processo.
- d) Varia de acordo com a situação familiar.

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES DAS SALAS REGULARES

1. Com que frequência você busca apoio ou orientação da equipe de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para lidar com alunos com necessidades especiais em sua sala de aula regular?
 - a) Sempre que necessário.
 - b) Raramente.
 - c) Nunca.
 - d) Não aplicável, pois não trabalho com alunos com necessidades especiais.

2. Como você percebe a eficácia da inclusão dos alunos com deficiência em sua sala de aula regular?
 - a) Muito eficaz, com adaptações adequadas para atender às necessidades de todos os alunos.
 - b) Parcialmente eficaz, com alguns desafios na implementação da inclusão.
 - c) Pouco eficaz, com dificuldades significativas na inclusão dos alunos com deficiência.
 - d) Não tenho certeza.

3. Como você avalia o suporte oferecido pela escola para facilitar a inclusão dos alunos com deficiência em sua sala de aula regular?
 - a) Excelente, com recursos e treinamentos adequados.
 - b) Adequado, mas com espaço para melhorias.
 - c) Insuficiente, com falta de recursos e treinamento.
 - d) Não tenho opinião formada.

4. Você acredita que a inclusão de alunos com deficiência beneficia o ambiente de aprendizado para todos os alunos na sala de aula regular?
 - a) Sim, pois promove a diversidade e a empatia.
 - b) Não, pois pode prejudicar o desempenho dos alunos sem deficiência.
 - c) Depende das necessidades individuais de cada aluno com deficiência.
 - d) Não tenho certeza.

5. Como você lida com a diversidade de habilidades e necessidades dos alunos em sua sala de aula regular?
 - a) Adapto meu ensino para atender às necessidades individuais de cada aluno.
 - b) Sigo o currículo padrão, independentemente das diferenças dos alunos.
 - c) Conto com a ajuda de assistentes de sala ou colegas para lidar com as necessidades especiais.
 - d) Não trabalho com alunos com necessidades especiais.

6. Como você acredita que a formação e o apoio contínuo poderiam melhorar sua capacidade de atender às necessidades dos alunos com deficiência em sua sala de aula regular?
 - a) Mais treinamento em adaptação curricular e estratégias de ensino inclusivas.
 - b) Mais recursos e materiais específicos para alunos com deficiência.
 - c) Mais apoio de especialistas em educação especial.
 - d) Todos os itens acima.

APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO COM AS FAMÍLIAS ATENDIDAS

1. Qual a deficiência da criança que é atendida na sala de AEE da escola?

- a) Autismo
- b) Deficiência intelectual
- c) Deficiências múltiplas
- d) Outra: _____

2. Quais são as principais dificuldades que seu filho/a encontra na escola?

- a) Dificuldades de aprendizagem
- b) Dificuldades de socialização
- c) Dificuldades de comportamento
- d) Todas as anteriores

3. Qual a sua opinião sobre esses atendimentos ofertados pela escola?

- a) Muito satisfatórios
- b) Satisfatórios
- c) Insatisfatórios
- d) Não tenho opinião formada

4. Você conseguiu identificar a melhoria de alguma área da criança após começar a ser atendida pelo AEE? Se sim, descreva essas melhorias.

- a) Sim, houve melhoria na área acadêmica.
- b) Sim, houve melhoria na área social.
- c) Sim, houve melhoria na área emocional.
- d) Todas as áreas.
- e) Não, não houve identificação de melhoria em nenhuma área.

5. Na sua opinião a escola onde seu filho/a está matriculado/a é inclusiva?

- a) Sim, é totalmente inclusiva.
- b) Sim, é parcialmente inclusiva.
- c) Não, não é inclusiva.
- d) Não tenho certeza.

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO COM OS GESTORES ESCOLARES

1. Qual é a sua formação acadêmica e há quanto tempo atua na gestão escolar?

2. Como você define o papel da gestão escolar na promoção da educação inclusiva?

- a) Garantindo a disponibilidade de recursos exclusivamente para alunos com necessidades especiais.
- b) Promovendo uma cultura inclusiva que apoie o desenvolvimento de todos os alunos.
- c) Criando políticas que segregam alunos com deficiência em classes especiais.
- d) Minimizando a importância da inclusão na estrutura escolar.

3. Quais são os principais desafios enfrentados pela escola na implementação de práticas inclusivas?

- a) Falta de recursos financeiros e materiais adequados.
- b) Resistência da equipe escolar em aceitar a diversidade.
- c) Ausência de capacitação adequada para lidar com alunos com necessidades especiais.
- d) Todos os itens acima.

4. Como a gestão escolar avalia a eficácia das práticas de inclusão adotadas?

- a) Monitorando o progresso acadêmico e social dos alunos com deficiência.
- b) Ignorando os desafios e focando apenas nos resultados gerais da escola.
- c) Acreditando que a inclusão não é responsabilidade da escola.
- d) Não tenho conhecimento sobre isso.

5. Como a escola promove a participação das famílias no processo de inclusão?

- a) Incentivando a comunicação aberta e colaborativa entre a escola e os pais.
- b) Minimizando o envolvimento dos pais nas decisões educacionais.
- c) Excluindo as famílias das discussões sobre práticas inclusivas.
- d) Não tenho certeza.

6. Como a gestão escolar lida com casos de discriminação ou exclusão de alunos com deficiência?

- a) Implementando políticas e procedimentos para prevenir e combater a discriminação.
- b) Ignorando os casos de discriminação por considerá-los insignificantes.
- c) Incentivando a segregação de alunos com deficiência.
- d) Não tenho conhecimento sobre isso.

APÊNDICE E – FOTOS DOS ESPAÇOS DA ESCOLA



ESPAÇO DA SALA DO AEE

IAR
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO REPERTÓRIO BÁSICO PARA A ALFABETIZAÇÃO
CADERNO DE RESPOSTAS

ALUNO: MATEUS GEORGE MATEUS
ESCOLA: [handwritten]
CLASSE: [handwritten] DATA: / /
APLICADOR: [handwritten]

Sérgio Antonio da Silva Leite
EDICON

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO REPERTÓRIO BÁSICO PARA ALFABETIZAÇÃO - IAR
Sérgio Antonio da Silva Leite

FOLHA GERAL DE REGISTRO

I ESQUEMA CORPORAL
II LATERALIDADE
III POSIÇÃO
IV DIREÇÃO
V ESPAÇO
VI TAMANHO
VII QUANTIDADE
VIII FORMA
IX DISCRIMINAÇÃO VISUAL
X DISCRIMINAÇÃO AUDITIVA
XI VERBALIZAÇÃO DE PALAVRAS
XII ANÁLISE SÍNTESE
XIII COORDENAÇÃO MOTORA

OBS: [handwritten]

LEGENDA:
AZUL - 100% ACERTO
VERDE - 50% ACERTO DOS EXERCÍCIOS
VERMELHO - ERROU MAIS DA METADE DOS EXERCÍCIOS

Atendimento Educacional Especializado
PLANO DE AEE

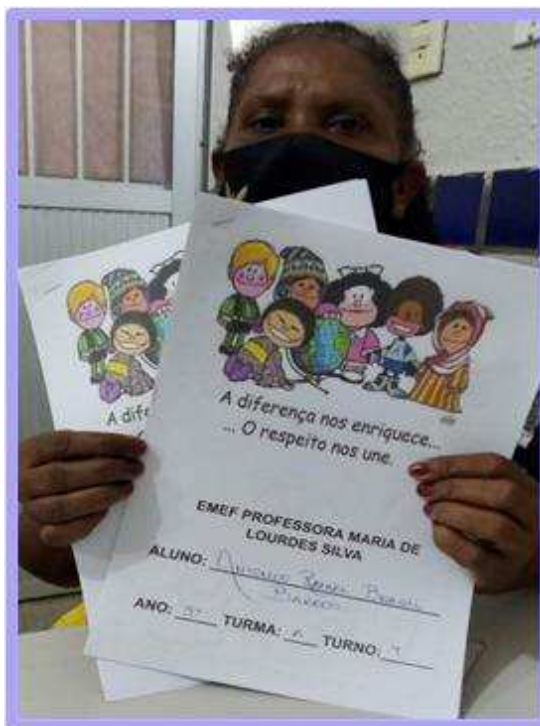
A. Dados de identificação
Nome do aluno: [handwritten]
Idade: Série: Turma: Turno:
Escola: [handwritten]
Professor do ensino regular: [handwritten]
Professor do AEE: [handwritten]

B. Plano de AEE
1. Objetivos do plano: [handwritten]

2. Organização do atendimento:
• Período de atendimento: [handwritten]
• Frequência: [handwritten]
• Tempo de atendimento: [handwritten]
• Composição do atendimento: () individual () coletivo
• Outros: [handwritten]

3. Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno: Consulte o anexo da disciplina em estudo para direcionar atividades relativas aos objetivos do Plano de AEE.

INSTRUMENTOS DE ACOMPANHAMENTO



ATIVIDADES PARA CASA



REUNIÃO COM OS PROFESSORES



ALGUNS JOGOS DISPONÍVEIS



NÚCLEO GESTOR DA ESCOLA



FACHADA DA ESCOLA