



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

KÁTHIA CYLÉA MENESES DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO DE POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO DE CASO DA
ESCOLA JOSÉ MARTINS RODRIGUES EM MARACANAÚ/CE**

FORTALEZA

2024

KÁTHIA CYLÉA MENESES DE OLIVEIRA

AVALIAÇÃO DE POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO DE CASO DA
ESCOLA JOSÉ MARTINS RODRIGUES EM MARACANAÚ/CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Avaliação de Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Márcio de Souza Porto.

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)

O47a Oliveira, Káthia Cyléa Meneses de.

Avaliação de política de educação especial : estudo de caso da Escola José Martins Rodrigues em Maracanaú/CE / Káthia Cyléa Meneses de Oliveira. – 2024.
163 f. : il. color.

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

Orientação: Prof. Dr. Márcio de Souza Porto.

1. Educação especial. 2. Inclusão. 3. Políticas públicas. 4. Maracanaú (CE). 5. Política de educação inclusiva. I. Título.

CDD 320.6

KÁTHIA CYLÉA MENESES DE OLIVEIRA

AVALIAÇÃO DE POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTUDO DE CASO DA
ESCOLA JOSÉ MARTINS RODRIGUES EM MARACANAÚ/CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Avaliação de Políticas Públicas. Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Mudanças Sociais.

Aprovada em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Márcio de Souza Porto (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Eduardo Girão Santiago
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dra. Zilsa Santiago
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me fortalecer nos momentos mais difíceis da minha vida.

À minha família que tanto amo, meu porto seguro para todos os momentos.

Ao meu orientador, Prof^o Dr. Márcio de Souza Porto que acreditou em meu sonho, desde o processo seletivo para me adentrar no Mestrado. Por sua generosidade em me acolher, me orientar, me apoiar e acreditar que eu seria capaz de desenvolver minha pesquisa científica.

À equipe docente MAPP (Mestrado de Avaliação em Políticas Públicas), professores de Excelência em nossa trajetória educacional. Em especial, aos Professores Doutores Eduardo Girão Santiago e Zilsa Santiago, pela contribuição significativa ministrada por cada um em nosso processo formativo. E, principalmente, por acreditar que somos sujeitos capazes de transformar a nossa sociedade mais empática, justa e solidária.

À Prof.^a Dr^a Alba Marinho, por ser essa pessoa extraordinária, que nos inspira com seu exemplo de força, luta e conhecimento, principalmente, para nós mulheres”
Que Deus continue abençoando a tua vida.

A equipe de funcionários do MAPP, em especial à Luciana e Vânia Fraga, que me ouviram empaticamente e me orientaram com muito respeito, gentileza e prontidão.

Às Professoras Doutoradas Clarisse Gomes Costa e Gláucia Mirian de Oliveira Souza Barbosa, pelo aceite ao convite em participar desse momento especial para mim, pelo cuidado em ler e tecer valiosas considerações sobre a pesquisa e me motivarem a cada etapa sequenciada no cumprimento dessa missão.

“A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços.”
(Maria Teresa Eglér Mantoan)

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo apresentar uma análise acerca da Política de Educação Especial e Inclusiva, a partir da percepção do núcleo gestor, professores e pais de alunos, bem como identificar estratégias de melhorias dessa política. Em específico, descrever as ações que estão sendo desenvolvidas na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva na Escola José Martins Rodrigues; investigar as principais dificuldades encontradas por professores e núcleo gestor da escola para a plena efetivação da política de educação inclusiva; e, identificar estratégias de melhorias dessa política. Desta maneira, optou-se por realizar um estudo de abordagem qualitativa, cujos procedimentos norteiam-se por uma pesquisa do tipo estudo de caso, documental, de campo, exploratória, e de avaliação em profundidade, tendo em vista que as respostas são alcançadas a partir da elaboração de técnicas que permitem medir e contar os padrões e relações entre as características do objeto de pesquisa. A percepção dos sujeitos sobre a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no município de Maracanaú, em geral, é uma visão positiva, pois a veem como “referência”, “como uma oportunidade de todos participarem do processo de ensino-aprendizagem de forma igual”. E ainda percebem o município à frente de outros, contudo, não deixam de destacar os diversos problemas que ainda são latentes no cotidiano escolar, em especial, o financiamento, à infraestrutura e estrutura e a capacitação dos professores.

Palavras-Chave: política pública; educação especial; inclusão; Maracanaú/CE.

ABSTRACT

The aim of this study is to present an analysis of the Special and Inclusive Education Policy, based on the perceptions of the management team, teachers and parents, as well as to identify strategies for improving this policy. Specifically, to describe the actions that are being developed from the perspective of Special and Inclusive Education at the José Martins Rodrigues School; to investigate the main difficulties encountered by teachers and the school's management team in fully implementing the inclusive education policy; and to identify strategies for improving this policy. In this way, we decided to carry out a qualitative study, whose procedures are guided by a case study, documentary, field, exploratory and in-depth evaluation type of research, given that the answers are reached through the development of techniques that allow us to measure and count the patterns and relationships between the characteristics of the object of research. The subjects' perception of the Special Education Policy from the perspective of Inclusive Education in the municipality of Maracanaú, in general, is a positive one, as they see it as a "reference", "as an opportunity for everyone to participate in the teaching- learning process equally". And they still see the municipality as being ahead of others, although they do highlight the various problems that are still latent in everyday school life, especially funding, infrastructure and structure, and teacher training.

Keywords: public policy; Special education; Inclusion; Maracanaú/CE.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição dos Recursos conforme Segmentos da Educação Básica..	42
Figura 2 - Percentual de matrículas da Educação Básica de alunos de 04 a 17 anos de idade com Deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação que recebem o Atendimento Educacional Especializado.....	56
Figura 3 - Número de matrículas por etapa de ensino – Rede Municipal de Maracanaú/CE – 2014 a 2023.....	64
Figura 4 - Número de matrículas – por Rede de Ensino de Maracanaú/CE – 2014 a 2022.....	65
Figura 5 - Total de matrículas por faixa etária e sexo – Educação Básica – Rede Municipal Maracanaú/CE – 2023.....	66
Figura 6 - Evolução das matrículas da Educação Especial por Sexo– Educação Básica - Rede Municipal – Maracanaú – 2014 a 2023.....	66
Figura 7 - Total de Escolas - Educação Básica - Escolas com Alunos da Educação Especial - Maracanaú/ CE – 2023.....	67
Figura 8 - Localização Geográfica do Município de Maracanaú/CE.....	69
Figura 9 - Evolução da Escola Municipal Dep. José Martins Rodrigues entre os anos de 2005 a 2021.....	72
Figura 10 - Fases das técnicas de análise de conteúdo.....	82
Figura 11 - Acesso das crianças à Saída da Escola.....	136
Figura 12 - Recursos da Sala de AEE.....	136
Figura 13 - Aula na Sala do AEE – Leitura e Acesso à Tecnologia.....	137
Figura 14 - Aula de Literacia Infantil Digital.....	137
Figura 15 - Aula de Literacia Infantil em Sala de AEE.....	138
Figura 16 - Trabalhando a formação de palavras e escrita.....	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Total de escolas que ofertam a Educação Especial e Inclusiva no território brasileiro – Educação Infantil – 2022.....	52
Quadro 2 - Total de Escolas que ofertam a Educação Especial e Inclusiva no território brasileiro – Educação Básica – 2022.....	52
Quadro 3 - Total de Escolas que ofertam o Atendimento Educacional Especializado – Território Nacional – Categoria Exclusiva – 2022.....	53
Quadro 4 - Total de Escolas que ofertam o Atendimento Educacional Especializado – Território Nacional – Categoria Não Exclusiva.....	54
Quadro 5 - Total de Escolas que ofertam o Atendimento Educacional Especializado – Território Nacional – Categoria Não Oferece.....	54
Quadro 6 - Relatório de Atendimento no AEE no Município.....	74
Quadro 7 - Relatório da quantidade de deficiências na EMEIEF José Martins Rodrigues.....	74
Quadro 8 - Sujeitos da pesquisa.....	78
Quadro 9 - Indicadores – Coordenadoras Pedagógica.....	85
Quadro 10 - Comparativo de Matrículas na Modalidade Educação Especial 2023-2024.....	91
Quadro 11 - Número de alunos e respectivas Deficiências/Transtorno.....	102
Quadro 12 - Quantitativo de alunos/alunas inseridos na Educação Especial e Inclusiva – E.M.E.I.E.F. José Martins Rodrigues.....	102
Quadro 13 - Principais desafios para aplicabilidade da Política de Educação Especial/Inclusiva.....	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Principais desafios para a aplicabilidade da Política de Educação Especial inclusiva.....	86
Gráfico 2 - Principais desafios para aplicabilidade da Política de Educação Especial/Inclusiva.....	90
Gráfico 3 - Principais desafios para aplicabilidade da Política de Educação Especial/Inclusiva.....	106
Gráfico 4 - Idade dos professores das salas de aula regulares.....	111
Gráfico 5 - Formação dos professores das Salas de Aula Regulares.....	112
Gráfico 6 - Tempo de Experiência.....	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Execução Orçamentária da Política de Educação entre os anos de 2019 a 2022 – Em bilhões (R\$)*.....	40
Tabela 2 - Execução Orçamentária – Educação Básica – entre os anos 2019 a 2022 – em bilhões (R\$).....	42
Tabela 3 - Execução do FUNDEB – entre 2019 e 2022 – em bilhões R\$.....	43
Tabela 4 - Destinação Orçamentária Executada – Educação Especial – Entre 2019 a 2022 – em milhões R\$.....	43
Tabela 5 - Percentual de alunos de 04 a 17 anos da Educação Especial incluídos em classes comuns por dependência administrativa – Brasil – entre de 2018-2022.....	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado (AEE)
AH/S	Altas Habilidades/Superdotação
AP	Avaliação de Profundidade
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDIS	Correção, Distorção, Idade e Série
CE	Ceará
CEE	Conselho Estadual de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MAAP	Mestrado de Avaliação em Políticas Públicas
PCD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PP	Políticas Públicas

PPP	Plano Político Pedagógico
RM	Recursos Multifuncionais
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: REFLEXOS CENTRAIS DO SISTEMA DO CAPITAL	24
2.1	PERCEPÇÕES DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E A INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	24
2.2	POLÍTICAS SOCIAIS E INCLUSÃO: DA ACESSIBILIDADE À VIABILIZAÇÃO DE DIREITOS.....	35
3	A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: EQUIDADE E INTEGRALIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA	45
3.1	EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: INTERVENÇÕES LEGAIS PARA O ACESSO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	45
3.2	APLICABILIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO TERRITÓRIO NACIONAL.....	51
3.3	PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ/CE: A PARTIR DA REGULAMENTAÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	56
4	PERSPECTIVAS AVALIATIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA ESCOLA JOSÉ MARTINS RODRIGUES EM MARACANAÚ/CE....	69
5	ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	75
5.1	A AVALIAÇÃO DE PP NA PESQUISA ANTROPOLÓGICA/ETNOGRÁFICA.....	76
5.2	SUJEITOS DA PESQUISA.....	77
5.3	COLETA DOS DADOS.....	78
5.3.1	Análise documental	78

5.3.2	Observação sistemática.....	79
5.3.3	Questionários.....	80
5.3.4	Entrevista semiestruturada.....	80
5.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	81
6	DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	83
6.1	GESTÃO GERAL E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	83
6.2	PROFESSORES DA SALA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).....	96
6.3	PROFESSORES DA SALA DE AULA REGULAR.....	105
6.4	OS PROFESSORES DAS SALAS DE AULA REGULARES.....	111
6.5	PAI E MÃE DE ALUNO.....	113
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
	REFERÊNCIAS.....	120
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO COMUM A TODOS ENTREVISTADOS.....	128
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA GESTOR GERAL E COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	129
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES DE SALAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).....	130
	APÊNDICE D – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO - PROFESSORES DE SALAS REGULARES SEM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	131
	APÊNDICE E – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO - PROFESSORES DE SALAS REGULARES COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	132
	ANEXO A – METAS E ESTRATÉGIAS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARACANAÚ.....	133

ANEXO B – BASE CURRICULAR DE MARACANAÚ/CE – BCM – EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	135
ANEXO C – FOTOGRAFIAS DA ESCOLA.....	136
ANEXO D – RELATÓRIO DA QUANTIDADE DE ESTUDANTES NO AEE POR ESCOLA – 2023.....	139
ANEXO E – RELATÓRIO DA QUANTIDADE DE ESTUDANTES NO AEE POR ESCOLA – 2024.....	142
ANEXO F – RELATÓRIO DA QUANTIDADE DE DEFICIÊNCIAS POR ESCOLA – 2023.....	145
ANEXO G – RELATÓRIO DA QUANTIDADE DE DEFICIÊNCIAS POR ESCOLA – 2024.....	155

1 INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-2020) foi instituída pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, sistematizando um rol estratégico para a promoção de uma Educação Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, colocando para a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, o dever de implementar programas e ações que viabilizem o direito à educação e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para os educandos considerados Pessoa com Deficiência (PCD) ou que possuam algum transtorno global de desenvolvimento, altas habilidades ou sejam superdotados.

Trabalhar com o conhecimento possibilita ao professor os meios necessários para modificar o cotidiano dos alunos em desenvolvimento escolar. Desta maneira, criar estratégias fundamentadas nos aportes teórico-metodológicos de intervenção em sala de aula, coloca para o alunado a apreensão de novos mecanismos e metodologias a respeito dos assuntos que lhes são repassados, a exemplo da utilização da ludicidade aplicada à Educação Especial e Inclusiva no ambiente das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O interesse em realizar esse estudo correlaciona-se com a minha trajetória acadêmica, tendo em vista a aproximação com o objeto de estudo durante a realização do Estágio Supervisionado na modalidade obrigatória durante o curso de graduação em Pedagogia, realizado no Colégio São Paulo, situado na Avenida João Pessoa, S/N, no município de Fortaleza/CE. Ao adentrar no espaço escolar, deparei-me com a aplicabilidade da Educação Especial e Inclusiva no referido Colégio, que me apresentou um rol de possibilidades e desafios para a compreensão da realidade educacional em curso.

A realização do Estágio durou cerca de 300 h, sendo prolongado por mais seis (06) meses, possibilitando o aprofundamento acerca da modalidade de ensino, objeto deste estudo, levando em consideração a forma, o conteúdo e as articulações necessárias a serem trabalhadas com as crianças com alguma deficiência ou que possuam algum transtorno global de desenvolvimento, altas habilidades ou sejam superdotados.

Posteriormente, passei por um Concurso Público no Município de Maracanaú/CE, como Professora de Educação Básica, cujo objetivo era o de realizar um trabalho pedagógico com o público-alvo desta pesquisa. Sendo assim, o conhecimento adquirido durante o Estágio Supervisionado, mencionado anteriormente, percebi a necessidade de qualificar-me, adentrando, assim, em uma Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica, possibilitando compreender o universo das crianças e adolescentes que se encontram dentro do contexto da Educação Especial e Inclusiva.

Além da docência, pude experienciar a gestão de escolas públicas no Município de Maracanaú/CE durante 12 anos. Tais instituições ofertam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e cujas potencialidades e desafios são postos cotidianamente no processo de trabalho escolar. Na direção, a percepção da realidade escolar é bastante ampliada, tendo em vista que é de nossa responsabilidade gerir todas as ações educativas que envolvem o contexto escolar, desde o acesso dos estudantes à escola até o resultado da aprendizagem.

A temática da Educação Especial Inclusiva sempre foi encarada com a sua devida importância, diante das possibilidades e complexidades que norteiam a aplicabilidade e o direcionamento das ações para manutenção da oferta dos serviços educacionais, bem como a permanência dos alunos no âmbito escolar.

Diante do exposto, a intervenção no *locus* da pesquisa, como estudante pesquisadora possibilitou a apreensão de aporte teórico e empírico frente a realidade que se apresenta e, a partir disso, possibilitou a identificação de potencialidades no âmbito escolar que, anteriormente, era o desconhecido.

Nesse sentido, a partir das políticas públicas de educação inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado tem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, no art. 59, preconizado que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, técnicas, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (Art. 24, inciso V) e “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Art. 37) (Brasil, 1996). No entanto, ao permear pela história da educação, notadamente, ao atendimento da pessoa com deficiência, observamos que o ensino para essas pessoas nem sempre ocorreu de forma equitativa e igualitária, ao das demais pessoas incluídas nas salas de ensino comum e regular a todos, tendo em vista a finalidade de frequentar à escola comum.

Diante dos desafios propostos, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, vêm confirmar e garantir os direitos de uma Educação Inclusiva, sobretudo, para aqueles que necessitam de um atendimento especializado, como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.

A escolarização dos alunos no ensino comum foi gestada com base no funcionamento capitalista da sociedade, assim, a educação ofertada gratuitamente por determinado período histórico não possibilitou o acesso de pessoas com deficiência. Dessa forma, as políticas implementadas pelos governos, promovem ao mercado o encaminhamento de soluções para a vida das pessoas, a partir de políticas públicas que se concretizam em serviços públicos, significa que retiram parte da rede de proteção social para as famílias (rede essa existente no imaginário coletivo brasileiro), para atender aos mais pobres.

Uma dessas implementações foi a Política de Educação Inclusiva, instituída em 2008, no território brasileiro, entre outras, a cidade de Maracanaú, estado do Ceará, também aliou-se a esta campanha, a qual consistiu em adotar um conjunto de ações com o objetivo de incluir estudantes com deficiências, considerando seus Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) entre outros, orientando o sistema para garantir: acesso e permanência no ensino regular, com participação e aprendizagem; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários,

nas comunicações e informações; participação da família e da comunidade; e articulação intersetorial na implantação das políticas públicas.

A oferta da Educação Especial e Inclusiva vem ocorrendo de maneira expansiva, como aponta o Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). No ano de 2020, demonstrou que o número de matrículas na educação especial e inclusiva apresentou uma elevação de 79,8% no período entre 2008 a 2019, crescendo de 696 mil em 2008 para mais de 1,25 milhões em 2019, no Brasil.

Nessas considerações, a escolha do tema abordado se deu pela urgência em se proporcionar uma educação que efetivamente possibilite o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência. Portanto, analisar a política de inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais de Maracanaú, pela perspectiva dos seus executores, é uma forma de identificar melhorias em seu desenho e garantir melhores resultados.

O estudo teve como norte o seguinte objetivo geral: Analisar a política de Educação Especial e Inclusiva em uma Escola da rede municipal de Maracanaú/CE, a partir da percepção do núcleo gestor e professores.

Para isso, delimitou-se os seguintes objetivos específicos:

- Descrever as ações que estão sendo desenvolvidas na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva na Escola José Martins Rodrigues;
- Investigar as principais dificuldades encontradas por professores e núcleo gestor da escola para a plena efetivação da política de educação inclusiva e;
- Identificar estratégias de melhoria dessa política.

Para tanto, alguns questionamentos foram essenciais para foco de investigação, ou seja, como está se efetivando a inclusão dos alunos com deficiência na escola municipal José Martins Rodrigues? Quais as ações estão sendo desenvolvidas nessa perspectiva? Quais as principais dificuldades encontradas pelo núcleo gestor para a sua plena efetivação? Quais estratégias de melhorias dessa política?

O estudo encontra-se dividido em 07 (sete) Capítulos indissociáveis, além dos aspectos metodológicos: Introdução; Capítulo I, trata, especificamente, das políticas públicas direcionadas para a efetivação da Educação num contexto de centralização da

crise estrutural do capital, compreendendo os processos regulatórios e de mercantilização da educação no contexto brasileiro; bem como explana, a proposição das políticas sociais para as Pessoas com Deficiência (PCD), diante das propostas de acessibilidade à educação sob a ótica do direito que, concomitantemente, atendem aos anseios do sistema capitalista.

O Capítulo II engloba, os ditames da Educação Especial e Inclusiva, sob a perspectiva do direito, da equidade e da integralidade da Educação Pública em todo o território brasileiro. O Capítulo III, aponta a perspectiva avaliativa da Educação Especial e Inclusiva na Escola José Martins Rodrigues em Maracanaú/CE, lócus da pesquisa em curso. O Capítulo IV, apresenta os aspectos teóricos metodológicos utilizados para apreensão dos resultados do estudo pesquisado; O Capítulo V, denota especificamente dos Resultados e Discussões da pesquisa, apresentando a percepção dos sujeitos inseridos na Educação Especial e Inclusiva da Escola José Martins Rodrigues em Maracanaú/CE, englobando as proposições e as limitações para a sua efetivação e; as Considerações Finais.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: REFLEXOS CENTRAIS DO SISTEMA DO CAPITAL

Esta seção busca apresentar uma análise da influência da crise estrutural do capital e do neoliberalismo para a política de Educação brasileira. A priori, dialogamos sobre a relação do capitalismo periférico brasileiro como subserviente aos países centrais, corroborando para uma perspectiva de desigualdade social, econômica, política e, com isso, influenciando nas relações educacionais.

Relacionamos as modificações no mundo do trabalho como determinantes nos processos formativos e no desenvolvimento populacional, tendo em vista a participação da Educação numa dualidade: por um lado, buscar atender as exigências do Estado, do Mercado de capitais e dos ditames neoliberais; por outro, se configura como uma política necessária para a modificação da vida dos sujeitos, apresentando sua potencialidade nessa dinâmica. Ademais, demonstramos a contribuição das políticas sociais para a viabilização dos direitos à Inclusão e a acessibilidade no contexto do capital.

2.1 Percepções da Crise estrutural do Capital e a influência na Educação Brasileira

Para adentrarmos no debate acerca das influências do capitalismo sob a dinâmica e/ou funcionamento da política de Educação no contexto brasileiro, é pertinente, inicialmente, compreendermos o significado da crise estrutural e o quanto isso impacta diretamente na oferta das políticas públicas para a população.

A crise estrutural se condiciona a partir de uma perspectiva “rastejante”, porém contraditoriamente acelerada e com contornos e ajustes recíprocos, cuja solução se dá após um longo contexto de perda, sendo necessária a utilização de mecanismos e uma reestruturação mais radical interligadas à própria contradição do capital (Mészáros, 2011).

A crise estrutural, por ser estrutural, acaba afetando todas nuances, seja econômica e política seja social e cultural, sob a ótica de uma crise de superprodução

de mercadorias com viés cíclico, mas sem atingir o lucro desejado devido à falta de consumidores em massa que possibilitasse o escoamento das mercadorias produzidas e alocadas.

E essa conjuntura, quando direcionada para a perspectiva da Educação, percebemos que a mesma foi ofertada com o intuito de promover uma determinada subordinação ao controle do capital, tendo em vista que quanto mais qualificada a classe trabalhadora estivesse, mas a força de trabalho seria explorada (Bruno, 2011).

Bruno (2011) ressalta que, a educação escolar proposta pela classe trabalhadora não era vista como necessária para crianças e jovens, pois o controle não estava sob a ordem burguesa nem pelo Estado, passando, assim, a repressão a nortear as perspectivas educacionais através do fechamento das unidades escolares. Desta maneira, o Estado articulado com a burguesia, passaram a propor espaços escolares com a necessidade do mercado de capitais.

Assim, a educação dita pública foi condicionada, não para o desenvolvimento da inteligência e da autonomia intelectual dos filhos de trabalhadores, mas para atender às necessidades de determinadas especialidades, da nova tecnologia, das novas estratégias de controle social e, acima de tudo, das necessidades oriundas do novo quadro disciplinar que se tornou dominante (Bruno, 2011, p. 547).

Silva (2015) ressalta que o capitalismo monopolista articulado com o Estado, passou a estabelecer mecanismos ardilosos de favorecimento ao Capital financeiro, como também aos determinantes neoliberais, impondo-o uma determinada responsabilização para a ampliação da supressão da força de trabalho, atingindo diretamente a classe trabalhadora e as políticas públicas.

Quando se analisa políticas educacionais, é imprescindível a reflexão sobre a articulação entre o Estado neoliberal e a administração da questão social. Essa relação revela um panorama complexo e multifacetado, permeado pelas transformações econômicas que surgiram a partir da década de 1970. Autores como David Harvey, Pierre Bourdieu e Naomi Klein oferecem ensinamentos valiosos para compreender esses processos e suas consequências para a estrutura social contemporânea.

Harvey (2008), em suas análises sobre o neoliberalismo, destaca como as profundas transformações econômicas desencadeadas a partir da década de 1970

resultaram em uma reestruturação do modelo de produção capitalista. Esse reordenamento não apenas alterou as relações de produção e consumo, mas também influenciou a maneira como a sociedade se organiza politicamente e culturalmente. O neoliberalismo emergiu como uma resposta à crise do capitalismo, promovendo a desregulamentação do mercado, a privatização de serviços públicos e a redução do papel do Estado na economia.

Bourdieu (1970), por sua vez, analisa como essas transformações econômicas afetam as estruturas sociais e a reprodução das desigualdades. Para Bourdieu, o neoliberalismo não apenas intensifica as disparidades econômicas entre as classes sociais, mas também promove uma lógica de individualismo e competição que mina os laços de solidariedade e coesão social. Nesse contexto, a administração da questão social pelo Estado neoliberal tende a privilegiar os interesses do capital em detrimento do bem-estar da classe trabalhadora, perpetuando assim a desigualdade e a exclusão social.

Klein, em sua obra (2007) "A Doutrina do Choque", examina como as políticas neoliberais se aproveitam de crises econômicas, políticas ou naturais para impor medidas de austeridade e desregulamentação que beneficiam as elites econômicas. A globalização econômica, por sua vez, tem ampliado as fronteiras do capitalismo, permitindo uma exploração ainda mais intensa da mão de obra e dos recursos naturais em países periféricos. Essa dinâmica contribui para o aumento da desigualdade social tanto a nível global quanto local.

As articulações entre o Estado neoliberal e a administração da questão social refletem as profundas transformações econômicas que moldaram a sociedade contemporânea. O avanço do neoliberalismo e da globalização econômica tem ampliado as desigualdades sociais, enquanto os interesses do capital são privilegiados em detrimento do bem-estar da classe trabalhadora. Diante desse cenário, é fundamental a realização de uma análise crítica e uma ação coletiva para enfrentar os desafios impostos por esse modelo de gestão do capitalismo.

A submissão do Estado à lógica neoliberal trouxe consigo uma série de reflexões sobre a gestão do capital e a administração da questão social, entendida como as desigualdades sociais geradas pelo processo de produção capitalista. Autores

renomados como Zygmunt Bauman, Anthony Giddens e Pierre Bourdieu oferecem estudos importantes para compreender esse fenômeno e suas ramificações.

Bauman (2001), em suas análises sobre a modernidade líquida, destaca como o Estado contemporâneo tende a se alinhar cada vez mais com a lógica neoliberal, priorizando a valorização do capital em detrimento da proteção social. Nesse contexto, a responsabilidade social do Estado é frequentemente negligenciada, o que resulta em um aumento da exclusão social e na fragilização das condições de trabalho. Bauman aponta para a crescente vulnerabilidade dos trabalhadores diante das demandas do mercado, o que alimenta a exclusão e a marginalização de grupos sociais vulneráveis.

Giddens (1991), por sua vez, examina as transformações do Estado e do papel do governo na era da globalização. Ele argumenta que o Estado intervencionista, que antes atuava como mediador das relações entre o capital e o trabalho, agora se tornou um ente ajustador submetido à lógica liberal. Esse Estado ajustador promove discursos de "solidariedade social" e "refilantropização" da questão social, através de parcerias com a sociedade civil, mas na prática acaba por encobrir o crescimento da pauperização e da miséria social.

Bourdieu (1970), em suas análises sobre a reprodução das desigualdades sociais, ressalta como a baixa responsabilidade social do Estado e o enfraquecimento dos movimentos sociais contribuem para a fragmentação das lutas sociais. Diante da falta de resposta efetiva por parte do Estado, os movimentos sociais se fragmentam em lutas de grupos específicos, como sem-terra, sem-teto, crianças e adolescentes, idosos, mulheres, negros, homossexuais, entre outros. Essa fragmentação enfraquece a resistência coletiva e facilita a perpetuação das desigualdades.

A submissão do Estado à lógica neoliberal tem profundas consequências para a administração da questão social e para a organização da vida social. A baixa responsabilidade social do Estado, aliada à crescente vulnerabilidade das condições de trabalho, propicia o aumento da exclusão social e a fragmentação dos movimentos sociais. Nesse contexto, é fundamental a realização de uma análise crítica e uma ação coletiva para enfrentar os desafios impostos pela lógica neoliberal e promover uma sociedade mais justa e igualitária.

A compreensão do papel desempenhado pelo Estado dentro do contexto do

capitalismo é uma questão central abordada por diversos autores conceituados ao longo da história. Teóricos como Karl Marx, Antonio Gramsci e Nicos Poulantzas oferecem insights valiosos para entender o Estado como uma estrutura social, política e econômica permeada por contradições e antagonismos.

Marx (1986), em suas reflexões sobre a estrutura do capitalismo, destaca o papel fundamental do Estado na organização e regulação das relações de produção. Para Marx, o Estado é uma expressão dos interesses da classe dominante, servindo como instrumento de manutenção da ordem social e da proteção dos privilégios dos detentores do capital. Nesse sentido, o poder político exercido pelo Estado reflete o poder da classe hegemônica, que subjugou as demais classes em favor de seus próprios interesses.

Gramsci (1999), por sua vez, desenvolve o conceito de hegemonia para compreender as relações de poder na sociedade capitalista. Para Gramsci, o Estado desempenha um papel central na construção e manutenção da hegemonia da classe dominante, através do controle ideológico e da coerção política. No entanto, Gramsci também reconhece a capacidade dos movimentos e lutas sociais de interferir nesse poder, tornando o Estado uma arena de disputa política onde diferentes interesses estão em jogo.

Poulantzas(1975), em sua análise sobre a teoria do Estado capitalista, enfatiza as relações de classe e a luta de classes como elementos essenciais na compreensão do Estado. Para Poulantzas, o Estado não é uma entidade neutra, mas sim uma estrutura que reflete as contradições e antagonismos inerentes ao sistema capitalista. Embora o Estado seja dominado pela classe dominante, as pressões e mobilizações das classes subalternas podem influenciar suas políticas e decisões, fazendo com que ele não esteja exclusivamente vinculado aos interesses das classes dominantes.

No tocante à reconfiguração das políticas sociais no contexto neoliberal, Bourdieu (1997), em sua análise sobre as desigualdades sociais, destaca a importância de superar a "indiferença às diferenças", no âmbito da educação.

O autor argumenta que as políticas sociais neoliberais muitas vezes reduzem os problemas de aprendizagem a abordagens psicologizantes, ignorando as dimensões sociais e políticas que influenciam a educação. Para ele, é fundamental reconhecer e

confrontar as desigualdades e discriminações presentes na sociedade, promovendo uma verdadeira política de igualdade que leve em conta as dimensões sociais da ação educativa.

Giroux (1986), por sua vez, analisa como o neoliberalismo afeta a sociedade civil e a educação, enfatizando o papel da pedagogia na reprodução ou transformação das estruturas sociais. O autor critica a aplicação das neurociências à educação, argumentando que ela muitas vezes busca oferecer uma suposta receita para a igualdade escolar, enquanto na verdade perpetua uma visão reducionista e psicologizante dos problemas educacionais. O autor destaca a necessidade de uma abordagem mais ampla e crítica que leve em consideração as dimensões sociais e políticas da educação.

Ademais, a compreensão das transformações nas políticas sociais e seus impactos na educação requer uma abordagem crítica que leve em conta as dimensões sociais, políticas e cognitivas envolvidas. Isso inclui a promoção da formação dos profissionais da educação em uma perspectiva sociológica mais ampla e crítica, capaz de enfrentar os desafios impostos pela lógica neoliberal.

A correlação entre a política de Educação e o Sistema Capitalista não é algo linear, que possa ser entendido como reflexo "causa-efeito". Mas, uma relação complexa, pois a "compreensão desses processos implica não só a dinâmica dos diferentes padrões de acumulação de capital que presidem o desenvolvimento econômico, como também transformações profundas e sem precedentes" (Santos, 2004, p. 80).

Quando analisamos a dinâmica da política de Educação no contexto brasileiro, o primeiro passo a ser compreendido é o de que, o Brasil, encontra-se intrínseco em uma relação de subalternidade periférica, em que todas as perspectivas de desenvolvimento seguem em passos lentos, dentro de um contexto desigual e combinado.

Assim, os processos educacionais no Brasil país, passaram a ter uma determinada funcionalidade diante das modificações ocorridas no mundo do trabalho, tendo como consequência o seu reconhecimento como política pública e, em contrapartida, passou a atender os ditames neoliberais, em que a subtração do fundo público norteou todo o processo de acumulação do capital (Santos Neto, Santos e

Nascimento, 2017).

O reflexo dessa articulação capitalista e o Estado, se dá na estruturação educacional, em que o *locus* de formação atende aos anseios do capital, sendo perceptível a imposição da escola como

elemento de desigualdade devido às condições de acesso, permanência e conclusão, que não se dão no mesmo patamar de igualdade para todos, o que faz da escola um local de perpetuação da desigualdade. A escola como agente educacional passa a ser um instrumento importante para a manutenção das condições de explorados e exploradores, o que coloca os homens em antagonismo (Santos Neto, Santos e Nascimento, 2017, p. 55).

O ideário neoliberal, efervescente na década de 1990, se colocou para as políticas públicas, instituídas na Constituição Federal de 1988, como um elemento de exploração dos recursos públicos, em que as ideias privatistas de Fernando Henrique Cardoso, passaram a criar consequências drásticas para a Educação pública brasileira. O cenário era tido como excludente e desigual, em que “a educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil” (Frigotto, 2011, p. 240).

Diante disso, a perspectiva contraditória da oferta da Educação nos ditames neoliberais é colocada à tona, quando vista como uma política capaz de formar e capacitar os sujeitos aptos para adentrarem no mercado de trabalho; bem como, é direcionado a Educação a culpabilização em não promover a progressão econômica da sociedade como um todo e, refletindo diretamente na estrutura econômica do país, como apontam Nascimento e Ferreira Barros (2018).

Nesse sentido, “a função social da educação é a socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos” (Martins, 2004, p. 65). Com isso, os processos educacionais ofertados nos ditames neoliberalizantes, passam a estabelecer o ensino e a escola como meios de transformar os sujeitos sem formação em produtores sociais alienados, em que a força de trabalho seja explorada em níveis absurdos, tendo como finalidade proporcionar riqueza para o Estado e para os detentores do capital.

Contudo, a política de Educação no Governo Lula, também, passou a atender as demandas do capital, diante das relações público-privada, promovendo, assim, a

abertura de novos espaços educacionais privados, montando estratégias de inserção de estudantes cuja rentabilidade financeira se enquadra no limiar entre a pobreza e a classe média; inseriu o Sistema de Cotas, proporcionando a inclusão das pessoas em situação de vulnerabilidade social, pessoas com deficiência e étnicos-raciais; como também, estabeleceu Programas e Políticas Educacionais que atendessem a demanda da população como um todo (Nascimento e Ferreira Barros, 2018).

Portanto, os pequenos avanços ocorridos no governo Lula também podem ser considerados contraditórios, na medida em que se percebe que a educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil, o que caracterizou a primeira década do século XXI, repleta de concepções e práticas educacionais mercantis típicas da década de 90 (Nascimento e Ferreira Barros, 2018, p. 1.784).

Podemos, de tal maneira, perceber que a política de Educação é norteadada por um leque de possibilidades e desafios, em que o sistema capitalista delimita quem acessa e a forma de acesso à Educação. Desta forma, quando olhamos para a Educação direcionada para a perspectiva Especial e Inclusiva, é a sociabilidade capitalista que a determina e quem assegura a efetividade do direito à educação (Verdum, Cunha e Lusa, 2021). Os autores ressaltam três processos indissociáveis dessa relação entre a Educação e as relações capitalistas, apontando que

[...], primeiro, o capitalismo usa a educação para garantir a reprodução social conforme os padrões de dominação de classe, a fim de assegurar a permanência dos níveis de lucratividade gerados pela apropriação privada da produção social coletiva, caracterizando um tipo indireto – todavia essencial – de lucratividade pela dominação da política de educação. Segundo, essa sociabilidade transforma a educação, cada vez mais, em mercadoria disponível no âmbito do mercado de serviços sociais, assegurando outra forma, agora direta, de lucratividade a partir da venda desse tipo de serviços. Terceiro que, nos países de capitalismo dependente, as políticas educacionais seguem um padrão subjugado e importado de educação. Portanto, não há nenhum estranhamento no fato de que o desenho da política educacional brasileira seja determinado pelos organismos internacionais (Verdum, Cunha e Lusa, 2021, p. 2-3).

Verdum, Cunha e Lusa (2021) oferece uma análise crítica sobre o papel da educação dentro do contexto do capitalismo contemporâneo. Primeiramente, aponta-se que o capitalismo utiliza a educação como uma ferramenta para perpetuar e legitimar

as estruturas de dominação de classe.

Isso ocorre ao moldar o sistema educacional de forma a reproduzir os padrões sociais e econômicos vigentes, garantindo a continuidade dos níveis de lucratividade através da manutenção da apropriação privada da produção social. Nesse sentido, a educação se torna um instrumento indireto, porém essencial, para a sustentação da lógica capitalista, exercendo influência sobre as políticas educacionais.

Em segundo lugar, a citação destaca a crescente mercantilização da educação, onde esta é cada vez mais tratada como uma mercadoria no mercado de serviços sociais. Esse fenômeno não apenas amplia a esfera de lucratividade direta, através da venda de serviços educacionais, mas também transforma a própria natureza da educação, colocando-a sob a lógica do lucro e da competição no mercado. Esse aspecto enfatiza como a educação está sujeita às dinâmicas do capitalismo globalizado, onde a busca pelo lucro muitas vezes se sobrepõe aos objetivos pedagógicos e sociais.

Por fim, a citação ressalta a influência dos organismos internacionais na formulação das políticas educacionais, especialmente em países de capitalismo dependente, como o Brasil. Essa dependência se manifesta na adoção de modelos e diretrizes educacionais impostos por tais organizações, sem considerar as especificidades locais e as necessidades reais da população.

Assim, a política educacional brasileira acaba sendo moldada por interesses externos, em detrimento da autonomia e da soberania nacional. Em suma, a citação oferece uma perspectiva crítica sobre a relação entre educação e capitalismo, destacando como esta última influencia e molda as estruturas e práticas educacionais em níveis globais e locais.

A discussão sobre igualdade em educação tem sido tema de reflexão para diversos teóricos renomados ao longo da história. Autores como Paulo Freire, Pierre Bourdieu e Amartya Sen oferecem *insights* valiosos sobre as questões pertinentes à igualdade educacional e suas implicações sociais.

Freire (2017), conhecido por sua pedagogia crítica, defendia uma educação libertadora que visava à conscientização e à transformação social. Para o teórico, qualquer política de igualdade real deve confrontar as estruturas de poder que

perpetuam a desigualdade educacional, seja através da negação das capacidades individuais com base em supostas formas de inteligência, seja por meio da imposição de tradições culturais que marginalizam determinados grupos sociais.

Bourdieu (1970) contribui para essa discussão ao analisar os mecanismos de reprodução social presentes na educação. Segundo o autor, as instituições educacionais tendem a reproduzir e legitimar as desigualdades existentes na sociedade, reforçando as hierarquias de classe e gênero. Portanto, qualquer política de igualdade em educação deve confrontar as estruturas de poder que privilegiam determinados grupos em detrimento de outros.

Sen (2000), por sua vez, traz uma perspectiva mais ampla ao considerar não apenas a igualdade de oportunidades educacionais, mas também a igualdade de capacidades e de resultados. O autor argumenta que a verdadeira igualdade em educação só pode ser alcançada se forem eliminadas as barreiras que limitam o acesso e a participação de todos os indivíduos no processo educacional, independentemente de sua origem social, gênero ou liberdade das famílias.

Ademais, as teorias desses autores destacam a importância de se combater as justificativas para a desigualdade educacional e de se promover políticas que visem igualar as condições concretas de educação nas famílias e entre os estabelecimentos. A acomodação frente aos fenômenos inigualitários apenas perpetua a hierarquização e a exclusão social, tornando as instituições de ensino cada vez mais alheias aos interesses das classes populares e às urgências ecológicas que afetam toda a humanidade.

É necessário romper com qualquer pressuposto que tente convencer de que a igualdade perante a educação é uma realidade. Autores como Michel Foucault, Pierre Bourdieu e Max Weber oferecem perspectivas essenciais para compreender essa questão.

Foucault (1979), em suas análises sobre poder e conhecimento, alerta para as estratégias de dominação que permeiam as instituições educacionais. Ele ressalta que, muitas vezes, a retórica oficial sobre igualdade esconde mecanismos de exclusão e controle que perpetuam as desigualdades de classe e discriminações étnicas dentro do sistema educacional. Foucault nos lembra que não basta proclamar a igualdade; é crucial

confrontar as estruturas de poder que a negam e perpetuam as desigualdades.

Weber (2004), por sua vez, traz uma análise das relações entre poder, saber e classe social. Para Weber, as desigualdades na ordem do ter, do saber e do poder estão intrinsecamente ligadas pela posição ocupada dentro do sistema de classes. Assim, as políticas educacionais devem considerar não apenas a igualdade de acesso, mas também a igualdade de oportunidades e resultados, levando em conta as múltiplas dimensões das desigualdades sociais.

A questão educacional é essencialmente uma questão social, e a luta por igualdade requer um rompimento radical com as narrativas oficiais que negam as desigualdades existentes. É fundamental reconhecer que as desigualdades de classe, etnia, gênero e outras dimensões estão interconectadas e reforçam-se mutuamente dentro de um sistema hierárquico. A busca por uma educação verdadeiramente igualitária exige um enfrentamento direto dessas estruturas de poder e uma transformação profunda das políticas educacionais e sociais.

A realidade dos estudantes das classes populares foi evidentemente transformada diante do “novo normal” estipulado pela recente pandemia da Covid-19. As condições precárias em que muitos desses alunos vivem se tornaram evidentes, revelando situações muitas vezes miseráveis que impactam diretamente no seu acesso à educação. O confinamento em moradias insalubres, apertadas e superlotadas expôs as dificuldades enfrentadas por esses estudantes ao tentarem acompanhar as aulas online, especialmente utilizando celulares como meio de acesso.

Essa crise sanitária teve um efeito simbiótico ao evidenciar a profunda crise da pobreza nos meios escolares públicos. As famílias das classes trabalhadoras enfrentam enormes dificuldades para garantir a educação de seus filhos em escolas públicas, que, longe de serem totalmente gratuitas, muitas vezes exigem gastos extras com material escolar, transporte e alimentação. As relações precarizadas de trabalho, necessárias para contribuir com a renda familiar, acabam por prejudicar seu desempenho e a regularidade escolar, tornando ainda mais difícil o acesso a uma educação de qualidade.

Em 2022, o UNICEF divulgou um Dossiê que apresenta dados alarmantes sobre o número de crianças abaixo da linha da pobreza no Brasil e que, na Pandemia da

Covid- 19,

O percentual de meninas e meninos na pobreza multidimensional caiu de 62,9%, em 2019, para 60,3%, em 2022. Tal percentual corresponde a 31,9 milhões de crianças e adolescentes brasileiros privados de um ou mais direitos, de um total de 52,8 milhões no País (UNICEF, 2022, p. 05).

Essas estatísticas reforçam a constatação da precariedade da vida dos sujeitos e a privação aos direitos sociais e fundamentais, a exemplo do direito à Educação. A preocupação constante com a sobrevivência torna difícil o processo de permanência do alunado no âmbito escolar e manutenção do interesse por parte dos pais e cuidados, refletindo diretamente no desempenho acadêmico e na permanência na escola.

É pertinente sinalizar que a oferta do ensino público e “gratuito”, porventura, não se configura totalmente como dentro dessa perspectiva da gratuidade, tendo em vista as relações que permeiam a vivência do alunado, as condições socioeconômicas, de acessibilidade, de traslado – a depender da localidade de moradia, da alimentação, do acesso aos materiais escolares.

A superação dessas barreiras exige não apenas políticas educacionais inclusivas, mas também medidas que combatam a desigualdade socioeconômica e garantam condições dignas de vida para todos os estudantes, independentemente de sua origem social.

Diante da conjuntura apresentada, partiremos para o diálogo a respeito das políticas sociais e a abordagem direcionada para a Educação Especial e Inclusiva, levando em consideração as possibilidades para as Pessoas Com Deficiência (PCD) e com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) dentro do contexto do capital.

2.2 Políticas Sociais e Inclusão: da acessibilidade à viabilização de direitos

Para iniciarmos o debate a respeito da Pessoa com Deficiência (PCD) e o processo de viabilização aos direitos sociais, principalmente, no âmbito das políticas

sociais, é pertinente abordarmos a conceituação normativo-legal de Deficiência apresentada na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015.

A referida LBI, considera-se pessoa com deficiência àquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

A LBI estabelece alguns critérios para avaliação da deficiência, enfatizando que a depender da necessidade, deverá ser considerado contexto biopsicossocial, sendo realizada por uma equipe multiprofissional, capacitada e qualificada, considerando: “os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades; e a restrição de participação” (Brasil, 2015).

Além disso, a LBI sinaliza a pertinência avaliativa acerca da acessibilidade, do desenho universal, a tecnologia assistiva ou ajuda técnica, as barreiras e suas especificidades, como também, as questões de comunicação, adaptações, elementos de urbanização, mobiliários, atendente pessoal, profissional de apoio escolar, entre outras (Brasil, 2015).

Compreende-se aqui, como desenho universal, os “produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva [...]” (Brasil, 2015, s.p.).

A promulgação da LBI ratifica a oferta de políticas educacionais que promovam a igualdade e não discriminação realizada contra as pessoas acometidas por algum tipo de deficiência. E, a partir dessa conceituação normativa, a Deficiência, os Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e as Altas Habilidades/Superdotação, se configuram como mais uma expressão da ‘questão social’, tendo em vista as implicações causadas pelas barreiras sociais, decorrentes da pobreza e da relação capital x trabalho, impondo para o contexto da deficiência uma relação desigual entre os sujeitos e a sociedade.

É importante refletir que a socialização dos corpos os molda para lógicas produtivas, e as pessoas com deficiência acabam sendo excluídas do mercado de trabalho e da sociedade em si. A exclusão não ocorre apenas pelo fato de as estruturas sociais serem desiguais, mas também porque os corpos não são considerados úteis à inclusão no sistema capitalista (Cunha, 2021, p. 306).

A partir dessa lógica, as políticas sociais são acionadas para contribuir com a inclusão das Pessoas com Deficiência, as pessoas com TGD's e Altas Habilidades/Superdotação nos mais variados espaços, promovendo cidadania e acesso ao âmbito social, corroborando para que a fragmentação de atos discriminatórios ocorra de forma efetiva.

Dentro dessa conjuntura, temos a inserção desses sujeitos nos espaços escolares que, no cotidiano, coloca para a escola o papel de se apresentar como um dos espaços sociais que podem potencializar a inserção das pessoas com deficiência que foram desrespeitadas pela sociedade, sendo levadas em consideração as barreiras e as limitações em conformidade com as suas particularidades, ofertando, assim, o processo de cidadania e dignidade humana.

Verdum, Cunha e Lusa (2021) explicam que a educação especial no Brasil, vem se tornando alvo de pesquisadores diante das possibilidades permitidas para a construção social diversificado(a) anteriormente existente; ambiente adverso à formação dos sujeitos, excludente e preconceituoso. O direcionamento dos estudos está focado na Educação Básica, principalmente, no Ensino Fundamental em que, a maioria dos alunos acometidos por alguma deficiência, TGD ou Altas Habilidades/Superdotação estão inseridos.

Os sujeitos inseridos no rol da Educação Especial e Inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação se colocam dentro da proposta educacional redigida pelo ato normativo.

O histórico educacional no país demonstra que, gradualmente, esse público tem se inserido na esfera da educação básica em uma perspectiva inclusiva, ainda que haja complexidades envolvidas nesse processo, as quais têm sido objeto de pesquisas científicas. Atualmente, a educação inclusiva tem sido a perspectiva que orienta as políticas de educação sobrepondo-se à educação especial, ainda que perdure significativas marcas desse sistema (Verdum, Cunha e Lusa (2021).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sinaliza que, a Educação Especial se apresenta como uma determinada modalidade de educação escolar, ofertada na Rede de Ensino Regular, para as pessoas com TGD, PCD e AH/S. Enaltecendo que, é dever da Educação ofertar, quando necessário, os serviços de apoio especializado em conformidade com a particularidade de cada indivíduo (Brasil, 1996).

Portanto, o ensino-aprendizagem dos mesmos, será realizado nas Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), "sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular" (Brasil, 1996, Art. 58, § 2º).

Em conformidade com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, estipuladas pela Resolução nº 04, de 02 de Outubro de 2009, às Salas de AEE tem como função "complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem" (Brasil, 2009).

A oferta do AEE deve ser realizada pela Escola de Ensino Regular, prevendo a organização e a adaptação do local, estruturando-a com espaço físico, materiais didáticos, mobiliários, equipamentos específicos, recursos pedagógicos e, principalmente, a acessibilidade. É nesse sentido que,

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão (Ropoli, 2010, p. 09).

Ropoli (2010) é enfática ao dialogar sobre esse contexto e sinaliza que é preciso que haja um Projeto Político Pedagógico que estabeleça um plano de trabalho que inclua os alunos nas atividades educacionais, levando em consideração que o processo

ensino- aprendizagem realizado para Educação Especial e Inclusiva não é a mesma realizada no Ensino Padrão.

A partir disso, a articulação e execução da oferta dos serviços educacionais inclusivos passam a ser colocados em prática, fragmentando a percepção de que a implementação das salas de atendimento educacional é algo realizado de forma isolada e, que isso, não é algo suficiente para definir o contexto de inclusão como alternativa para os membros da escola (Ropoli, 2010).

A organização de uma sala de aula é atravessada por decisões da escola que afetam os processos de ensino e de aprendizagem. Os horários e rotinas escolares não dependem apenas de uma única sala de aula; o uso dos espaços da escola para atividades a serem realizadas fora da classe precisa ser combinado e sistematizado para o bom aproveitamento de todos; as horas de estudo dos professores devem coincidir para que a formação continuada seja uma aprendizagem colaborativa; a organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE não pode ser um mero apêndice na vida escolar ou da competência do professor que nele atua (Ropoli, 2010, p.10).

O debate de Ropoli (2010) traz à tona a complexidade da organização da sala de aula e como as decisões da escola afetam diretamente os processos de ensino e aprendizagem. Ela ressalta que a estruturação dos horários e rotinas escolares não é uma questão isolada, mas sim um aspecto fundamental que influencia toda a dinâmica educacional. Os horários das aulas e o uso dos espaços da escola para atividades extracurriculares devem ser cuidadosamente planejados e coordenados para garantir o máximo aproveitamento por parte de todos os envolvidos.

Além disso, o autor destaca a importância de uma sincronização eficaz das horas de estudo dos professores, de modo que a formação continuada possa ser promovida de maneira colaborativa. Isso significa que a troca de experiências e conhecimentos entre os docentes é essencial para o aprimoramento profissional e, conseqüentemente, para a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Outro ponto crucial abordado é a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ropoli (2010) ressalta que esse serviço não pode ser tratado como um mero apêndice na vida escolar ou como responsabilidade exclusiva do professor que atua nele. Pelo contrário, sua organização e implementação devem ser

integradas de forma sistêmica e coordenada, considerando as necessidades individuais dos alunos com deficiência.

Para isso, é preciso que o processo de financiamento da política de Educação seja transferido para os Estados e Municípios e que contemple as necessidades dos serviços educacionais propostos. A partir disso, observamos a partir da tabela 01 que, os recursos destinados para a efetivação da Educação no país, entre os anos de 2019 a 2022, sinalizaram uma estagnação, como veremos a seguir.

Tabela 01 - Execução Orçamentária da Política de Educação entre os anos de 2019 a 2022 – Em bilhões (R\$) *

ANO	VALOR PAGO (R\$)
2019	138,8 bi
2020	130,0 bi
2021	130, 3 bi
2022	134,8 bi

Fonte: Portal Siga Brasil (2024). Adaptado pela autora. *indexados pelo IPCA.

É notória a estagnação na manutenção e disponibilização do pagamento dos recursos destinados à política de Educação brasileira, tendo em vista que entre os anos de 2019 e 2020, houve uma supressão dos recursos de R\$8,8bi (6,34%), permanecendo no ano subsequente.

Sabe-se que, durante o contexto indicado, o país encontrava-se em um processo pandêmico que, por sua vez, dificultava todo um processo educacional, desde a parte burocrática até a oferta do ensino. Contudo, é importante sinalizar que, apesar desse contexto, a oferta do ensino - apesar das peculiaridades – apresentou uma determinada continuidade, sendo necessário o recebimento de recursos para a sua efetivação.

E este cenário não é diferente quando analisamos os recursos direcionados à Educação Básica, em que há uma oscilação dos recursos pagos aos Estados e Municípios pelo Governo Federal entre os anos de 2019 a 2022.

Tabela 02 – Execução Orçamentária – Educação Básica – entre os anos 2019 a 2022
– em bilhões (R\$)

ANO	VALOR PAGO (R\$)
2019	100,7 bi
2020	95,6 bi
2021	116,0 bi
2022	136,0 bi

Fonte: Portal Siga Brasil (2024). Adaptado pela autora. *indexados pelo IPCA.

A tabela 02 nos chama atenção para o montante de recursos executados, entre os anos de 2019 a 2022, para a Educação Básica no país, sinalizando que dentre o montante estipulado, há uma oscilação orçamentária perceptível, a exemplo da diminuição de R\$5,1 bi do recurso, no ano de 2020, atingindo cerca de R\$ 95,6 bi, comparado ao ano anterior. Entre os anos de 2019 a 2022, houve um acréscimo de - 25,95%.

Diante do exposto, a Plataforma Siga Brasil do Senado Federal (2024), relata a destinação orçamentária dos recursos, apontando que no ano de 2019, R\$ 20,8 bi (69,97%) dos recursos foram direcionados para a complementação da União ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB); bem como, cerca de R\$ 1,1 bi (3,64%) para a concessão de bolsas de apoio à Educação Básica.

Além disso, cerca de R\$1,0 bi (3,45%) foram destinados para a execução de Exames e Avaliações; para a infraestrutura da Educação Básica, o montante de R\$257,8 milhões, correspondente a 0,87%; R\$ 102,9 milhões (0,35%) para o apoio a capacitação e a formação inicial e continuada para a Educação Básica; em relação a aplicabilidade do Censo Escolar, apenas R\$6,2 milhões, correspondendo a 0,02%.

Porém, dentre a destinação orçamentária, observou-se a existência da destinação para o apoio a iniciativas de valorização da diversidade, de promoção dos Direitos Humanos e de Inclusão, o montante de R\$20,9 milhões para todo o território

brasileiro, impactando na oferta dos serviços educacionais aos estudantes.

Aliamos a essa dinâmica, a articulação e promulgação do “Novo FUNDEB”, instituído pelo Art. 212, CF/1988 e regulamentado pela Lei 14.113 de 2020, se configurou como um marco histórico para o financiamento da Educação Básica brasileira, enraizando-se como um verdadeiro instrumento permanente de garantir a transferência de recursos para o funcionamento da Educação nos Estados e Municípios, englobando o contexto da Complementação da União, cuja estimativa até o ano de 2026, é o de atingir cerca de 23% (Brasil, 2020).

O FUNDEB é considerado como um dos maiores fundos entre as políticas sociais, tendo em vista que cerca de 60% da totalidade dos recursos é direcionado para a Educação Básica. Para o processo de transferência, a Lei 14.113 de 2020 estipula alguns critérios exequíveis para a sua efetivação, a exemplo da distribuição orçamentária em conformidade com o número de sujeitos matriculados na Educação Básica, seguindo uma lógica inclusiva e em prol da fragmentação das disparidades regionais.

Figura 01 – Distribuição dos Recursos conforme Segmentos da Educação Básica



Segmento da educação básica	Matrículas nas escolas			
	Estaduais	Distritais	Municipais	Conveniadas (*)
Educação infantil (creches)	★	★	★	★
Educação infantil (pré-escola)	★	★	★	★
Ensino fundamental regular	★	★	★	★
Ensino médio	★	★	★	★
Educação especial	★	★	★	★
Educação de jovens e adultos (fundamental)	★	★	★	★
Educação de jovens e adultos (médio)	★	★	★	★

Fonte: Manual do Novo FUNDEB (2021).

A figura 01, explícita como é realizada a distribuição dos recursos, correlacionando os segmentos da Educação Básica e as Matrículas realizadas nas instituições de ensino, enfatizando que apenas as creches, pré-escolas e a Educação Especial das Escolas Estaduais, Distritais, Municipais e Conveniadas terão uma repartição superior aos demais segmentos, tendo em vista que a oferta do ensino não são contempladas em toda Rede de Ensino.

Tabela 03 – Execução do FUNDEB – entre 2019 a 2022 – em bilhões R\$

ANO	VALOR PAGO (R\$)
2019	54,8bi
2020	50,7bi
2021	63,4bi
2022	71,4bi

Fonte: Portal Siga Brasil (2024). Adaptado pela autora. *indexados pelo IPCA.

No que tange aos recursos destinados ao FUNDEB, verificou que entre os anos de 2019 a 2022, foram direcionados cerca de R\$240,3bi (tabela 03). Sendo em 2019, distribuído cerca de R\$54,8bi; em 2020, R\$50,7bi; em 2021, R\$63,4bi e; em 2022, R\$71,4bi; demonstrando que, a partir do Novo FUNDEB a existência gradativa do aporte e distribuição de recursos para a Educação Básica (Brasil, 2024).

Além disso, o Novo FUNDEB amplia um avanço no que diz respeito aos recursos destinados para a continuidade da Educação Especial e Inclusiva, principalmente, no que diz respeito ao funcionamento das Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois, para a contemplação dos recursos será levada em consideração a dupla matrícula dos estudantes inseridos na Rede Pública de Ensino e atendidos nas Salas de AEE (Brasil, 2021).

Desse modo, no caso de o aluno estar matriculado na educação regular da rede pública, obrigatória a todas as crianças a partir dos quatro anos de idade, e, ao mesmo tempo, em atendimento educacional especializado, o orçamento e toda a sistemática educacional que lhe diz respeito deve contar como sendo duas matrículas simultâneas do mesmo educando.

Tabela 04 – Destinação Orçamentária Executada – Educação Especial – Entre 2019 a 2022 – em milhões R\$

ANO	VALOR PAGO (R\$)
2019	-
2020	-
2021	25,2 mi

2022	36,2 mi
------	---------

Fonte: Portal Siga Brasil (2024). Adaptado pela autora. *indexados pelo IPCA.

A tabela 04 enfatiza a informação promulgada no Novo FUNDEB, pois, somente a partir de sua efetivação, os recursos passaram a ser enviados, exclusivamente para a Educação Especial, nos anos de 2021. Contudo, os dados do Portal Siga Brasil possibilitaram perceber que, essa destinação, não era realizada diretamente para os Estados e Municípios, mas para 02 (duas) Instituições de Ensino e, posteriormente, redistribuída. São elas: O Instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Surdos que, em 2021, receberam respectivamente cerca de R\$14,8 milhões (58,64%) e R\$10,4 milhões (41,36%).

3. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: equidade e integralidade do direito à educação pública

Esta seção explana os processos estruturantes para a aplicabilidade da Educação Especial e Inclusiva, orientados através da Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva, sinalizando os aspectos metodológicos; os Recursos Multidimensionais utilizados nas Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE); a necessidade formativa do corpo docente e demais equipes pedagógicas, como meio de contribuir com os processos ensino e aprendizagem do alunado integrantes dessa modalidade ensino. Como também, traz a relevante perspectiva do uso da ludicidade como metodologia essencial para a formação das crianças com deficiência e/ou com Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e Alta Habilidades (AH). A ludicidade permeia o universo de vivência dos sujeitos, diante das complexidades e potencialidades que o ensino pode proporcionar aos estudantes.

Apresenta uma análise da aplicabilidade da Educação Especial e Inclusiva em todo o território nacional, apontando os dados estatísticos baseados no Censo Escolar entre os anos de 2013 a 2023, a partir das regulamentações do Conselho Municipal de Educação do Município de Maracanaú/CE, historicizando a implantação das normativas e resoluções para regulamentar as ações e seus desdobramentos no município.

3.1. Educação Especial e Inclusiva: intervenções legais para o acesso à educação no contexto brasileiro

O Decreto N°10.502, de 30 de setembro de 2020, trouxe uma nova roupagem para a efetivação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, trazendo elementos cruciais para a promoção e elaboração dos programas, projetos e ações que viabilize o acesso à educação às pessoas com algum tipo de deficiência, bem como a oferta do atendimento educacional especializado (AEE).

A política em questão enfatiza que os processos educacionais devem garantir

uma aprendizagem efetiva e de qualidade contando com o apoio dos entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), (re)definição dos mecanismos de cooperação técnica e de financiamento redistributivo de caráter supletivo, como aponta o art. 211 da Constituição Federal de 1988.

A educação especial tem sua definição fundamentada na LDB. Entre outros aspectos, institui os serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial e prescreve que o atendimento educacional seja feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua inclusão nas classes comuns de ensino regular. Desde 2018, por meio da Lei nº 13.632, de 2018, foi estabelecido que a oferta de educação especial tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, conforme o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60.

A Educação Especial é considerada como uma área da educação que engloba percepções teóricas que se utilizam de diversas metodologias, técnicas e instrumentos que possibilitem a criação de materiais didáticos que se adequem a realidade de cada aluno, respeitando as possibilidades e limitações postas pelas condicionalidades específicas de saúde. Desde 2008, por intermédio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que as estratégias de acompanhamento e atendimento educacional especializado vem sendo realizadas, porém a PNEE/2020 atualiza essa perspectiva.

Desta forma, as escolas públicas necessitam adaptar-se para instalar as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), local em que são realizados os atendimentos Educacionais Especializados, por um professor especializado,

que tenha como base da sua formação a atuação para a docência e ainda formação específica na área da educação especial, com competências para o atendimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem acentuadas decorrentes de algum tipo de deficiência (auditiva, visual, motora, intelectual), de transtornos do espectro autista ou de altas habilidades ou superdotação (Rossetto, 2015, p. 102).

Essas salas são compostas por uma infraestrutura diversificada, possuindo mobílias, aparelhos, equipamentos específicos de mobilidade, bem como materiais didáticos adaptados e readequados à necessidade de cada criança, devendo ser

ofertado em contraturno ao ensino regular de preferência no mesmo âmbito escolar em que o aluno esteja matriculado, pois o reconhecimento e assimilação do espaço educacional contribui para que o ensino-aprendizado ocorra efetivamente (Rossetto, 2015).

É importante frisar que a educação especial e inclusiva por possuir características próprias, não substitui a oferta do ensino fundamental e médio aos alunos em atendimento educacional especializado, colocando para o trabalho docente a perspectiva de realizar o trabalho de suporte, prover meios ao desenvolvimento do aluno nas sala de aula comum.

E, para isso, o professor passa por um processo formativo continuado para poder promover uma proposta político-pedagógico-didática em conformidade com a realidade dos estudantes. E, a partir disso, passa a identificar as necessidades individuais dos alunos inseridos nas salas de AEE, podendo ocorrer uma avaliação diagnóstica “elaborando posteriormente o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), fundamentando as suas demandas, depois organiza as atividades pedagógicas e os recursos necessário para as ações pedagógicas” (Souza *et. al.*, 2022, p. 349).

Salvini *et.al.* (2019) defendem que os professores que trabalham diretamente nas salas do AEE, tem por obrigatoriedade elaborar e executar o plano próprio do AEE de forma articulada e democrática, levando em consideração as percepções dos professores do ensino regular, a participação da família durante aplicabilidade das atividades, passando maior segurança para os sujeitos inseridos na Educação Especial e Inclusiva, bem como reverbera a participação das políticas intersetoriais como assistência social, saúde e demais setores defensores do direito da pessoa com deficiência.

é necessário ressaltar que o AEE é uma categoria que merece um estudo pormenorizado, dado o seu reconhecimento como uma das principais ações institucionalizadas e materializadas pela lei e que consegue, mesmo que de maneira tímida, e apesar de todas as mudanças, minimizar o impacto da falta de políticas públicas mais assertivas e/ou da falta de respeito às leis que já se encontram em vigência. Sua implementação representa, ao mesmo tempo, uma conquista e um avanço no atendimento ao seu público-alvo (Silva *et. al.*, 2022, p.66).

É através das possibilidades oportunizadas pelo AEE que os professores se utilizam da ludicidade para aprimorar o ensino-aprendizagem, almejando evoluir o desenvolvimento infantil através do brinquedo como instrumento pedagógico. Assim, a ludicidade, como aponta Luckesi (2014), não possui uma forma dicionarizada, não possuindo apenas um significado ou implementando apenas um objetivo “o brincar”, mas sendo algo próprio do sujeito, pois influencia e modifica as percepções ali pré-existentes.

é importante asseverar que a oferta do AEE na rede de ensino é dever dos órgãos públicos, mas opcional para os educandos. O atendimento deve ocorrer em outro turno, preferencialmente na própria escola em que o aluno está matriculado, ou ainda em centro especializado que realize o atendimento educacional. Este documento reconhece que os sistemas de ensino necessitam repensar e enfrentar práticas discriminatórias em relação ao processo de inclusão dos estudantes com e sem deficiência, a fim de buscar de forma coletiva propostas para alcançar uma educação com princípios inclusivos (Albuquerque, 2020, p. 9).

A ludicidade, só é percebida e vivenciada pelo sujeito, partindo da dimensão subjetiva do indivíduo, contrapondo-se ao domínio externo das atividades conceituadas lúdicas sejam elas das mais simples às mais complexas (Luckesi, 2014). O autor ressalta que nem todas as atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Especial podem ser consideradas como lúdica, “pode ser, ou não, a depender do estado de ânimo de quem está participando, assim como da circunstância em que participa da atividade” (Luckesi, 2014, p. 15).

A ludicidade no campo da Educação Especial objetiva desenvolver as atividades criativas, partindo da própria linguagem utilizada, da diversidade e perspectivas criadas, a partir de 05 (cinco) termos distintos: o brincar, o jogar, o recrear, o lazer e o brinquedo (Massa, 2005).

As transformações ocorridas no campo do saber não permitem mais que as estratégias e o planejamento realizado há décadas sejam utilizados no processo de formação das crianças em desenvolvimento. Diante disso, os alunos, atualmente, se deparam com o avanço tecnológico em todas as áreas da vida cotidiana, sendo necessário um novo olhar para as práticas utilizadas por parte dos educadores, como

aponta Massa (2015).

Os sujeitos inseridos no AEE, através da brincadeira, passam a construir o seu próprio meio, a ter o contato com novas possibilidades e sentir-se incluídos nas atividades repassadas pelo professor, trazendo novos significados para as suas vivências e as suas relações afetivas, aprendendo a desenvolver características autônomas, cognitivas, de mobilidade e sensorial. “O brincar se tornou uma importante ferramenta no trabalho pedagógico e psicopedagógico, [...], possibilitando descobertas, envolvimento, compreensão, desenvolvimento e aprendizado” (Modesto, 2014, p. 12).

Gomes e Gomes (2022) explicam que, cada brincadeira vai apresentar um determinado significado para o cotidiano infantil, seja histórico seja social, sendo renovada dentro de um contexto de criação, recriação e imaginação de cada indivíduo. Assim, qualquer meio de exercer a atividade lúdica, pode favorecer o processo de inclusão das crianças na Educação Especial, principalmente, nas salas de AEE, levando em consideração que, durante a realização da atividade lúdica, ocorre a integração e compartilhamento dos brinquedos, dos jogos, trabalhando a perspectiva sensorial, cognitivo e motor entre os sujeitos, respeitando os limites e as barreiras individuais.

ao brincar a criança se envolve na brincadeira se deixando levar por seus sentimentos e suas emoções, assim o brincar traz na criança que porte alguma necessidade especial uma incrível facilidade para a aprendizagem, o desenvolvimento social, cultural e pessoal e contribui para uma vida saudável, física e mental. O brincar é essencial na vida das crianças, seja com ou sem deficiência, todas elas se beneficiam. O ato de brincar deve ser prioridade diária em uma concepção inclusiva de educação (Gomes e Gomes, 2022, p. 32).

Com isso, as crianças com deficiência, independentemente das suas especificidades, ao serem inseridas no âmbito escolar, passam a desenvolver determinadas habilidades e oralidade, aprendendo a compreender algumas regras sociais e de interação social. Sabe-se que, esse processo de inclusão se configura como um desafio para a maioria das escolas, bem como para o corpo técnico-pedagógico, não havendo uma preparação adequada para atender esse público em alguns casos, como aponta Gomes e Gomes (2022).

Desafios estes, que vão muito além do despreparo da escola e do corpo docente ou da adaptação do projeto pedagógico. Se faz necessário conhecer o estudante e suas dificuldades de forma integral, fomentar um ambiente de integração e cooperação livre de preconceitos, e ainda incentivar a participação da família como parceira fundamental nesse processo. Em uma educação inclusiva íntegra, os alunos com deficiência em escolas regulares buscam uma abordagem humanística (Gomes e Gomes, 2020, p. 33).

Vieira (2022) ressalta a importância de realizar o trabalho com as crianças com deficiência e com transtorno global de desenvolvimento além da aparência, dos rótulos e dos preconceitos construídos socialmente, entendendo-os como sujeitos com direito à educação e ao desenvolvimento educacional conforme as limitações e barreiras por conta das suas particularidades.

As atividades lúdicas são de grande relevância para o desenvolvimento de um aluno, independente se esse tenha ou não alguma restrição. Por meio da realização de atividades lúdicas, não existe por parte de quem as pratica, um olhar para o desigual, sendo nesse caso a PCD (Vieira, 2022, p. 716).

Em todas as ações para a continuidade educacional inclusiva, é pertinente que haja mudanças metodológicas que proporcione ao professor/pedagogo conhecer a realidade de cada aluno diante das suas particularidades. Ribeiro e André (2018, p. 204- 205) ressaltam que a importância da realização de adaptação de materiais pedagógicos,

às vezes até mesmo a criação dos mesmos é uma atividade que deve ser realizada em parceria entre o professor que realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor da classe regular, visto que o professor do AEE possui conhecimento das questões relacionadas às deficiências e possui um olhar sensível às especificidades do indivíduo, visto que o objetivo do processo é desenvolver as habilidades e também as competências deste educando e o brinquedo ou brincadeira deve atender a esta demanda, enquanto que o professor da classe regular fica mais tempo com o aluno com deficiência, conhece suas limitações e potencialidades, além dos conteúdos curriculares que precisa trabalhar.

Desta maneira, a Educação Especial se apresenta como uma modalidade

educacional inclusiva e propositiva em que os professores atrelados a novas possibilidades e estratégias de ensino conseguem contribuir para o desenvolvimento daquele sujeito inserido no AEE que, por sua vez, supera e ultrapassa as barreiras da limitação tendo como umas das metodologias de ensino-aprendizagem, a ludicidade.

3.2. Aplicabilidade da Educação Especial e Inclusiva no território nacional

A partir dos dados postos anteriormente, apontaremos estatisticamente entre os anos de 2013 a 2022, baseados no Censo Escolar brasileiro, percebendo a evolução da Educação Especial e Inclusiva mediante a inserção gradativa dos sujeitos nos espaços escolares. Sabe-se que as prerrogativas da Educação Especial e Inclusiva corroboram com a inserção dos sujeitos, na trajetória de formação, com a promoção da cidadania e o acesso ao mercado de trabalho.

É pertinente perceber que, as políticas voltadas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, passou por dois momentos indissociáveis entre os anos de 1995 a 2010, tendo por orientação os ditames neoliberais, em que percebia a Educação escolar como uma forma de gerir e/ou controlar a pobreza e, por outro lado, dar-se-á espaço para a privatização da educação pública, como sinalizado por Garcia (2016).

Nessa perspectiva, o primeiro momento, é visto como um período crucial de inserção dos estudantes no Atendimento Educacional Especializado; o segundo, direciona-se para a elaboração de políticas voltadas para a Educação Especial articuladas às necessidades individuais dos sujeitos com deficiência, TGD e AH/S “em idade escolar nas redes de ensino e a implantação de um modelo padrão de atendimento educacional especializado” (Garcia, 2016, p. 12).

O Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) a partir do Censo Escolar, disponibiliza a base de dados como forma de orientação e transparência aos Gestores, Educadores e Sociedade no Geral tenham ciência da evolução e inserção dos alunos acometidos por alguma deficiência, TGD e AH/S, em Nível Nacional e Regional como aponta o Quadro 01 abaixo:

Quadro 01 - Total de escolas que ofertam a Educação Especial e Inclusiva no território brasileiro – Educação Infantil – Ano 2022

Localidade da Escola	Total Geral	Total de Urbana	Urbana				Total de Rural	Rural			
			Federal	Estadual	Municipal	Privada		Federal	Estadual	Municipal	Privada
▶ Brasil	183.510	169.768	137	1.779	133.122	34.730	13.742	1	103	13.273	365
▶ Centro-Oeste	12.622	12.348	3	1.511	8.085	2.749	274		36	235	3
▶ Nordeste	51.450	42.363	22	38	34.533	7.770	9.087		51	8.762	274
▶ Norte	14.452	12.997	7	180	11.116	1.694	1.455		1	1.453	1
▶ Sudeste	71.710	69.934	83	21	56.017	13.813	1.776	1	4	1.703	68
▶ Sul	33.276	32.126	22	29	23.371	8.704	1.150		11	1.120	19

Fonte: Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE). Censo Escolar (2022)

O Quadro 01 explicita o total de escolas que ofertam a Educação Especial e Inclusiva em todo território nacional no ano de 2022, apontando cerca de 183.510 mil unidades escolares, em que as Regiões Nordeste (51.450) e Sudeste (71.710) possuem o maior índice de escolas que ofertam a Educação Infantil para os alunos com algum tipo de Deficiência, TGD e/ou AH/S, representando 28,03% e 39,07%, respectivamente.

O quadro em questão, aponta também que as escolas da Zona Urbana possuem um número maior de acesso à Educação Especial no município, passando, assim, a configurar-se como o principal lócus de promoção ao ensino- aprendizagem com oferta de 133.122 mil.

Quadro 02 - Total de Escolas que ofertam a Educação Especial e Inclusiva no território brasileiro – Educação Básica – 2022

Localidade da Escola	Total Geral	Total de Urbana	Urbana				Total de Rural	Rural			
			Federal	Estadual	Municipal	Privada		Federal	Estadual	Municipal	Privada
▶ Brasil	1.527.794	1.378.438	6.653	442.728	705.594	223.463	149.356	685	22.778	123.523	2.370
▶ Centro-Oeste	122.261	117.111	462	53.654	42.188	20.807	5.150	105	2.290	2.720	35
▶ Nordeste	449.266	362.370	1.764	75.981	249.830	34.795	86.896	196	5.467	80.599	634
▶ Norte	144.948	120.617	691	49.162	61.387	9.377	24.331	48	5.397	18.651	235
▶ Sudeste	535.788	518.099	2.493	175.958	245.920	93.728	17.689	205	4.364	12.212	908
▶ Sul	275.531	260.241	1.243	87.973	106.269	64.756	15.290	131	5.260	9.341	558

Fonte: Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE). Censo Escolar (2022)

No que diz respeito a oferta da Educação Especial e Inclusiva, a Educação Básica expressa um contexto de possibilidades de oferta educacional, atingindo a marca de 1.527.794 mil unidades escolares. As Regiões Nordeste e Sudeste, continuam, segundo os dados, a ofertarem o maior número de escolas, atingindo cerca de 449.266 mil (29,40%) e 535.788 mil (35,06%).

O que nos chama atenção é que a oferta da Educação Especial e Inclusiva na Zona Rural vem ganhando espaços significativos para a promoção da Educação, totalizando a oferta de 149.356 mil.

O número de matrículas da educação especial chegou a 1,5 milhão em 2022, um aumento de 29,3% em relação a 2018. Considerando apenas a faixa etária de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns também vem aumentando gradativamente, passando de 92,0% em 2018, para 94,2% em 2022 (Brasil, 2022).

Quadro 03 - Total de Escolas que ofertam o Atendimento Educacional Especializado – Território Nacional – Categoria Exclusiva – 2022

Localidade da Escola	Total Geral	Total de Urbana	Urbana				Total de Rural	Rural			
			Federal	Estadual	Municipal	Privada		Federal	Estadual	Municipal	Privada
▶ Brasil	868	850		66	273	511	18			12	6
▶ Centro-Oeste	54	54		8	11	35					
▶ Nordeste	348	340		34	131	175	8			7	1
▶ Norte	89	88		22	25	41	1			1	
▶ Sudeste	151	147			62	85	4			2	2
▶ Sul	226	221		2	44	175	5			2	3

Fonte: Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE). Censo Escolar (2022)

Em relação à oferta Exclusiva de Atendimento Educacional Especializado nas unidades escolares, observa-se um número irrisório na oferta de Salas do AEE em todo território nacional, atingindo apenas 868 unidades disponíveis e ativas, como apontado no Quadro 03. A Região Nordeste se configura como o território com maior número de unidades escolares com a disponibilidade de 348 Salas Exclusivas de AEE.

Quadro 04 - Total de Escolas que ofertam o Atendimento Educacional Especializado – Território Nacional – Categoria Não Exclusiva

Localidade da Escola	Total Geral	Total de Urbana	Urbana				Total de Rural	Rural			
			Federal	Estadual	Municipal	Privada		Federal	Estadual	Municipal	Privada
▶ Brasil	33.754	28.973	63	9.282	18.828	800	4.781	11	769	3.996	5
▶ Centro-Oeste	2.534	2.363		1.084	1.229	50	171		74	97	
▶ Nordeste	9.056	6.853	16	1.226	5.522	89	2.203	1	68	2.134	
▶ Norte	4.076	3.094	2	1.126	1.900	66	982		172	809	1
▶ Sudeste	10.234	9.685	27	3.104	6.423	131	549	5	147	394	3
▶ Sul	7.854	6.978	18	2.742	3.754	464	876	5	308	562	1

Fonte: Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE). Censo Escolar (2022)

O Quadro 04, demonstra o quantitativo de unidades de Salas do AEE em todo o território nacional e regional de Categoria Não Exclusiva, apontando a disponibilidade de 33.754 mil Salas, sendo a Região Sudeste, o território com maior número de Salas do AEE com 10.234 mil (30,32%) unidades.

Quadro 05 - Total de Escolas que ofertam o Atendimento Educacional Especializado – Território Nacional – Categoria Não Oferece

Localidade da Escola	Total Geral	Total de Urbana	Urbana				Total de Rural	Rural			
			Federal	Estadual	Municipal	Privada		Federal	Estadual	Municipal	Privada
▶ Brasil	144.592	96.616	544	15.048	41.485	39.539	47.976	82	4.437	42.790	667
▶ Centro-Oeste	7.816	6.428	53	1.184	2.687	2.504	1.388	15	336	1.014	23
▶ Nordeste	51.080	25.899	180	3.910	11.818	9.991	25.181	31	1.215	23.551	384
▶ Norte	17.950	5.465	71	1.224	2.538	1.632	12.485	10	1.381	11.054	40
▶ Sudeste	49.955	44.222	154	6.862	17.250	19.956	5.733	17	700	4.839	177
▶ Sul	17.791	14.602	86	1.868	7.192	5.456	3.189	9	805	2.332	43

Fonte: Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE). Censo Escolar (2022)

Em relação às unidades que não oferecem Salas de AEE no território nacional e regional, apontando que cerca de 144.592 unidades escolares não ofertam esse tipo de serviço educacional especializado. Apesar da Região Nordeste e Sudeste ofertarem maiores números de Salas de AEE, na mesma proporção, possuem um índice elevado de unidades escolares que não ofertam, contabilizando cerca de 51.080 mil e 49.955 mil escolas, respectivamente.

A partir disso, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (INEP), com base nos metadados disponibilizados pelo Censo Escolar 2022, divulgou uma série de dados educacionais referentes a Educação Especial no contexto brasileiro, demonstrando que o “percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 04 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e AH/S atingiu a meta de 94,2%, cujo índice de variação entre os anos de 2013 a 2022, atingiu um aumento de 8,9 (Brasil, 2022).

Esses dados são considerados positivos, pois são vistos como reflexos da acessibilidade e viabilização de direitos na Educação Pública e Privada.

Tabela 05 – Percentual de alunos de 04 a 17 anos da Educação Especial incluídos em classes comuns por dependência administrativa – Brasil – entre de 2018-2022¹

Ano	Dependência Administrativa					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2018	92,0%	97,3%	87,6%	98,0%	97,0%	50,9%
2019	92,7%	97,6%	91,2%	98,3%	97,3%	55,7%
2020	93,2%	97,8%	90,9%	98,6%	97,5%	57,6%
2021	93,5%	98,0%	91,9%	98,7%	97,6%	56,8%
2022	94,2%	98,2%	93,2%	98,9%	97,8%	63,6%

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar (2022).

Os dados da Tabela 05, apontam o percentual de matrículas realizadas, entre os anos de 2018 a 2022, na Educação Especial e Inclusiva por Dependência Administrativa – Instituições Públicas Federais, Estaduais e Municipais, bem como da Rede Privada de Ensino -, em que ocorreu uma elevação significativa no número de matrículas ativas nas unidades tanto públicas quanto privadas. As matrículas entre os anos de 2018 a 2022 no nível municipal manteve uma estabilidade percentual, com margens de 97,00% a 97,8%.

¹ É pertinente frisar que, os dados disponibilizados pelo INEP Data, advindos do Censo Escolar, não sinalizam as informações da Tabela 05 e Figura 02, por Região e Estado. Os dados são referenciados ao contexto nacional.

Figura 02 – Percentual de matrículas da Educação Básica de alunos de 04 a 17 anos de idade com Deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação que recebem o Atendimento Educacional Especializado



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar (2022).

A Figura 02 nos remete a progressão da Meta 2024 da PNE, em que busca atingir 100% do número de crianças e adolescentes com deficiência, TGD e/ou AH/S matriculadas na Educação Básica e que estejam inseridas no AEE. Contudo, observa-se que, entre os anos de 2013 a 2022, houve um declínio de -4,5% p.p. no acesso à Educação Especial, resultando, até o prezado momento, em 45,1% no número de vagas educacionais ocupadas.

Diante disso, os dados se colocam como preocupantes, pois reflete que as estratégias de acesso desses sujeitos à Educação devem ser implementadas, a exemplo da formação e qualificação docente para realizar o atendimento educacional especializado conforme a particularidade de cada indivíduo; a oferta de cuidadores capacitados; a abertura de novas Salas de AEE; estruturação dos ambientes escolares viabilizando a acessibilidade; bem como valorização profissional para a acolhida dos alunos com deficiência, TGD e AH/S.

3.3. Perspectivas da Educação Especial e Inclusiva no Município de Maracanaú/CE: a partir da regulamentação do Conselho Municipal de Educação

O Conselho Municipal de Educação de Maracanaú/CE (CME) se configura como uma instância deliberativa de controle social, direcionado a estabelecer as diretrizes de funcionamento da Política de Educação no município em questão, com função normativa, deliberativa, consultiva, propositiva e mobilizadora.

O CME conta com a participação tanto dos representantes da sociedade civil quanto da Gestão Municipal, configurando, assim, a Gestão Democrática e descentralizada no que diz respeito às decisões que percorrem o Sistema de Educação Municipal.

Portanto, a caminhada do poder público e da sociedade civil em consonância com os atos normativos vigentes direcionam para a aprimorar e fortalecer a prática educacional vigente e, assim, viabilizar o acesso e a garantia ao direito social legalmente constituído.

Diante disso, as Resoluções estipuladas pelo CME delimitam os tipos de necessidades educacionais que atingem os alunos a serem inseridos na Educação do Município.

A primeira resolução deste colegiado que “fixou as normas direcionadas para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito do Sistema de Ensino do Município de Maracanaú, Estado do Ceará”, foi a de nº 03/2006. Essa resolução foi criada diante da identificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos com dificuldades educacionais e especiais compreendendo que há barreiras e limitações que interferem na escolarização de todo e qualquer aluno, seja na perspectiva temporária seja na permanente.

Considerando as questões conceituais tratadas na resolução supracitada, temos:

[...], a dificuldade acentuada na aprendizagem ou limitações no desenvolvimento, que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares próprias do nível de ensino no qual está inserido, vinculadas ou não a uma causa orgânica específica; [...], as dificuldades físicas e biológicas que comprometem o seu desempenho normal; [...], comunicação diferenciada dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; [...], notável desempenho e elevada potencialidade na capacidade intelectual e acadêmica, no pensamento criativo na liderança nas artes na psicomotricidade ou em outro aspecto, de forma isolada ou combinada (Resolução CME nº 03/2006, art. 2, I, II, III e IV).

A Resolução CME nº 03/2006 aponta que, é de responsabilidade do Município articular para que haja uma contínua formação para os professores da Rede de Ensino do Município como meio de ofertar uma Educação inclusiva e de qualidade. Além disso, estipula que haja uma reestruturação dos prédios públicos e escolares, como

forma de adaptabilidade e acessibilidade dos alunos com algum tipo de deficiência, seguindo os padrões mínimos de infraestrutura estabelecidos pelas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (CME/2006).

É de responsabilidade do Município e da Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú/CE estipular, criar e analisar, um banco de dados² que reúna todas as informações a respeito das crianças e adolescentes com necessidades educacionais e especiais, estimulando, assim, o fomento às pesquisas e estudos acerca do assunto em questão.

A Resolução CME nº 03/2006 especifica que a Educação Especial será oferecida tanto nas redes públicas quanto privadas a partir da Educação Infantil levando em consideração os princípios que norteiam a instituição da educação inclusiva expressos nas diretrizes nacionais para Educação Especial e as necessidades de mudança nas formas de acesso e atendimento escolar com base em novos paradigmas educacionais e, quando necessário, com apoio especializado.

A Resolução CME nº 03/2006 foi revogada pela nº 09/2010, que “estipula as normas para educação de estudantes com deficiência com os transtornos globais do desenvolvimento e/ou com altas habilidades/superdotação no âmbito do sistema de ensino do Município de Maracanaú Estado do Ceará”. Essa resolução define o público-alvo da Educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Maracanaú/CE:

- I. Estudantes com transtornos globais de desenvolvimento aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor comprometimento nas relações sociais na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem nessa definição estudantes com autismo clássico, Síndrome de Asperger e de Rett, transtorno Desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- II. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade - TDAH;
- III. Estudantes com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança psicomotora, artes e criatividade.
- IV. Estudantes com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual e/ou sensorial (Resolução CME nº 09/2010, Art. 1).

² Atualmente, a Secretaria de Educação do Município de Maracanaú/CE, disponibiliza de um Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE) implementado a partir de 2019, cujo objetivo é o de gerenciar as matrículas dos alunos e identificar a aprovação, reprovação e os possíveis quadros de evasão escolar.

A Resolução em questão reafirma a necessidade da formação continuada para os professores do magistério que já estejam inseridos no sistema de Educação do município bem como para aqueles que estão sendo inseridos no âmbito educacional.

Progressivamente, o Conselho Municipal de Educação (CME) do Município de Maracanaú/CE com o objetivo de aprimorar a oferta de serviços às crianças e adolescentes acometidas por algum tipo de deficiência ou de Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades e Superdotação, nas modalidades de Educação Básica nas Escolas públicas e privadas, promulgou a Resolução CME N° 22/2015, como objetivo de aprimorar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), revogando a anterior.

Para isso, foram levadas em consideração as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Estadual de Educação (CEE), as anteriormente aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação (CME), e ainda, demais atos normativos do Poder Legislativo, bem como da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A partir dessas prerrogativas, a Educação Especial é compreendida como uma modalidade da educação escolar que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) definido por uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços para apoiar e orientar os processos de ensino e de aprendizagem das turmas comuns do ensino regular.

A Resolução CME n° 22/2015 define, também, o AEE como um serviço que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminação de Barreiras viabilizando a participação dos estudantes, de acordo com as necessidades específicas de cada deficiência além das existentes no ensino regular (Brasil, 2015).

A Resolução em questão, especifica a responsabilidade da oferta da Educação especial como um dever constitucional do estado e da família e tem início na Educação

infantil, cabendo ao Sistema Municipal de Ensino estabelecer políticas efetivas e adequadas ao seu pleno funcionamento em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino de sua jurisdição.

Em relação ao Sistema Municipal de Ensino de Maracanaú/CE sob a responsabilidade da Secretaria de Educação, fortalecerá a equipe de Educação Especial e Inclusiva, com técnicos e especialistas na área dotados das condições materiais e humanas necessárias para propor e implementar políticas públicas para as pessoas com deficiência na perspectiva da Educação Inclusiva.

Essa equipe terá como atribuições: elaborar programas e projetos favorecer formação continuada para professores acompanhar, avaliar e encaminhar os estudantes público-alvo da Educação Especial prestando Assessoria aos professores das salas de Recursos Multifuncionais - SRM e profissionais de apoio e mantendo articulação com o núcleo gestor e famílias (Resolução CME nº 22/2015, art. 7).

Em 2021, foi atualizada pela última vez, até a presente data, a normativa do município acerca do tema. Foi aprovada a Resolução CME nº 39/2021, que “fixa as normas para a aplicação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e AH/S, nas etapas e demais modalidades da educação básica, das escolas públicas e privadas (educação infantil)”.

A referida Resolução, inicialmente, sinaliza a definição de Educação Especial, o AEE, o Instituto Polo na área da Surdez e a Educação Inclusiva e, com isso, apresentando a diferenciação para melhor compreensão para a viabilização do acesso à educação no município. Assim, compreende-se como Educação Especial

é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado definido por uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços para apoiar e orientar o processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Resolução CME nº 39/2021, Art. 1º, inciso I).

Em relação ao AEE, se configura como um serviço em que passa a identificar, construir e elaborar recursos pedagógicos que contribuem com o acesso à educação, dirimindo as possíveis barreiras do cotidiano dos estudantes, levando em consideração

as particularidades individuais de cada sujeito a ser atendido (Resolução CME n° 39/2021). Isso coloca para as Instituições de Ensino a possibilidade de criar estratégias fundamentadas nos aportes teórico-metodológicos interventivos em sala de aula, possibilitando ao alunado novos mecanismos de apreender o assunto que lhe é repassado.

Referente a Instituição Polo na área de Surdez é direcionado à Escola que atende esses estudantes objetivando valorizar e respeitar a identidade surda. Com isso,

Incluir surdos em salas de aula regulares inviabiliza seu desejo de construir saberes, identidades e culturas a partir das duas línguas (a de sinais e a língua oficial do país) e impossibilita sua consolidação linguística. Não se trata de apenas aceitar a língua de sinais, mas de viabilizar, pois todo trabalho pedagógico que considere o desenvolvimento cognitivo deve considerar a aquisição de uma primeira língua natural (este é o eixo fundamental do chamado “bilinguismo”, tal como defendemos) (Araújo, 2010, p.87).

Essa legislação representa um importante avanço na promoção da inclusão escolar de estudantes surdos, reconhecendo a importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua de instrução e garantindo o acesso a uma educação de qualidade em um ambiente inclusivo.

É fundamental que as políticas educacionais continuem avançando no sentido de garantir o direito à educação inclusiva para todos os estudantes surdos, respeitando sua cultura e identidade linguística, e promovendo uma sociedade mais igualitária e acessível para todos.

A educação para o aluno surdo demanda uma metodologia pedagógica que seja baseada em experiências concretas e que proporcione um aprendizado eficaz. Para os surdos, a comunicação é essencial e, portanto, é de extrema importância que o professor e a família priorizem o uso da LIBRAS como meio de comunicação principal. No entanto, a maior dificuldade que enfrentam está direcionada à escola, por não conseguir tratar o aluno com deficiência auditiva com a mesma capacidade de aprendizagem de um aluno ouvinte, porém com uma comunicação e linguagem diferenciada.

No sentido de fortalecer o processo de inclusão dos estudantes com surdez, há um contrato entre a Prefeitura e a Associação dos Surdos de Maracanaú (ASM) que disponibiliza 3 (três) instrutores e 21 intérpretes, lotados em 19 escolas da rede e no Centro de Línguas de Maracanaú – CLM para atender essa população (Ceará, 2021, p. 99).

De fato, os alunos com deficiência auditiva têm enfrentado diversos desafios no sistema educacional, especialmente em relação à forma como a educação é abordada. O antagonismo encontrado nas escolas se manifesta em diferentes discursos e práticas, o que pode dificultar o acesso ao ensino e aprendizagem efetiva para os alunos surdos. A perspectiva da Educação Inclusiva referenciada na Resolução N° 39/2021, enfatiza, a concepção de ensino que busca inserir todos aqueles que possuam algum tipo de deficiência, TGD e AH/S em todos os espaços escolares de ensino regular, objetivando promover a equidade entre os estudantes, levando em consideração suas individualidades (Ceará, 2021).

A oferta da Educação Especial e Inclusiva, instituída no município de Maracanaú/CE, deve promover uma educação equitativa e de qualidade para todos, em que o Ensino Regular deve ser ofertado em um ambiente físico pautado na acessibilidade, humanidade, empatia e no fortalecimento pedagógico. As Salas de Recursos Multifuncionais deverão ser ofertadas dentro dessa realidade, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, respeitadas as exigências pedagógicas recomendadas (Resolução CME n° 39/2021).

Quando a unidade de ensino da rede não for contemplada com Sala de Recursos Multifuncionais, o estudante poderá ser encaminhado pela escola e/ou pelo setor de Educação Especial Inclusiva, acordado com a família, para atendimento em outra instituição educacional (Resolução CME n° 39/2021, art.11 – Parágrafo Único).

Braun e Viana (2011) explica que o AEE está inserido nas Salas de Recursos Multifuncionais e, com isso, deve viabilizar a permanência do alunado no ensino regular, levando em consideração, a priori, do acesso ao currículo, em que há a efetivação da acessibilidade física, a partir das adaptações e estruturas arquitetônicas; bem como o acesso aos sistemas de comunicação condizentes com a realidade de

cada indivíduo.

No interior dessa dinâmica, o AEE passa a elaborar e ofertar materiais didáticos, “estratégias diferenciadas, instrumentos de avaliação adequados às necessidades do aluno para que, de fato, sua permanência na escola lhe proporcione desenvolvimento acadêmico e pessoal” (Braun e Viana, 2011, p. 03).

No que diz respeito a escolha das turmas de ensino regular, os alunos com deficiência, TGD e AH/S, serão inseridos em conformidade com os critérios estabelecidos na Resolução N° 39/2021 e conforme a idade cronológica dos alunos. Será permitida a inserção de apenas 02 (dois) alunos com deficiência na mesma sala de ensino e, no caso de avaliação pedagógica do profissional da Sala do AEE, os alunos terão o apoio de um cuidador capacitado para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem e sala de aula (Brasil, 2021).

A partir dessas perspectivas, o professor e demais equipes pedagógicas devem passar por uma formação continuada, configurando como o primeiro passo para se colocar como agente transformador na realidade social em que os alunos estão inseridos, moldando a didática estabelecida a partir dos novos conhecimentos necessários para a sua intervenção em sala de aula, como apontam Isayama e Silva (2011).

O MEC, em parceria com a Prefeitura, através do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, formou três professores da rede para serem multiplicadores em AEE. Hoje, contamos com 40 profissionais em formação para realizar o AEE nas escolas regulares. Ressalta-se, ainda, a parceria com a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Federal do Ceará (UFC), que ofertaram a 14 professores um curso de especialização em AEE (Ceará, 2021, p.99).

Desta maneira, o professor deve estar em constante atualização, buscando apreender novos saberes, novas estratégias e metodologias de ensino, para poder oportunizar o acesso à educação frente aos desafios identificados no fazer profissional.

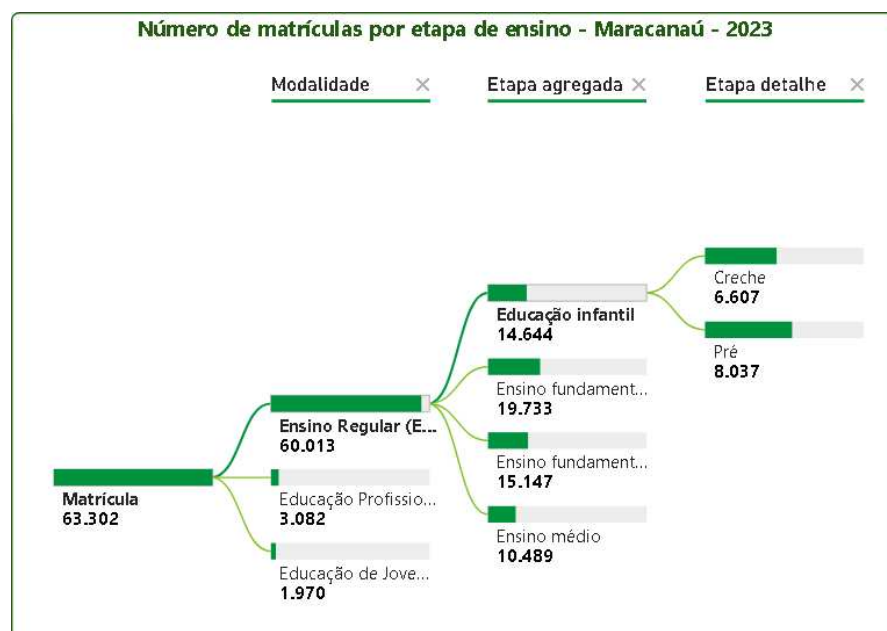
A formação dos sujeitos não deve se basear exclusivamente em currículos centralizados em disciplinas acadêmicas, uma vez que os conteúdos e conhecimentos necessários para atuação em campo

podem emergir de diferentes formas. [...]. Sendo assim, o currículo pode ser considerado um facilitador das ações docentes, mas não deve se apoiar na ideia de conteúdos essenciais ou na noção de construção livre, sem parâmetros ou diretrizes (Isayama e Ungheri, 2017, p. 396).

As novas exigências postas aos professores para a realização da formação continuada frente aos desafios postos à Educação Especial e Inclusiva, possibilitando aos docentes, modificar alguns processos pedagógicos engessados, passando a enxergar determinadas potencialidades diante dos novos contextos educacionais e sociais que possam vir a contribuir com a forma de ensinar e de fazer educação.

A figura 3, nos apresenta o quantitativo de matrículas realizadas, entre os anos de 2014 a 2023, no Município de Maracanaú, apontando que, para o ano de 2023, cerca de 35.651 mil estudantes encontravam-se matriculados, sendo 34.158 mil no Ensino Regular, 6.572 mil na Educação Infantil, 14.816 mil no Ensino Fundamental I e 12.770 mil no Ensino Fundamental II. Dentre essas matrículas, 35.062 mil encontram-se na Zona Urbana e 589 na Zona Rural.

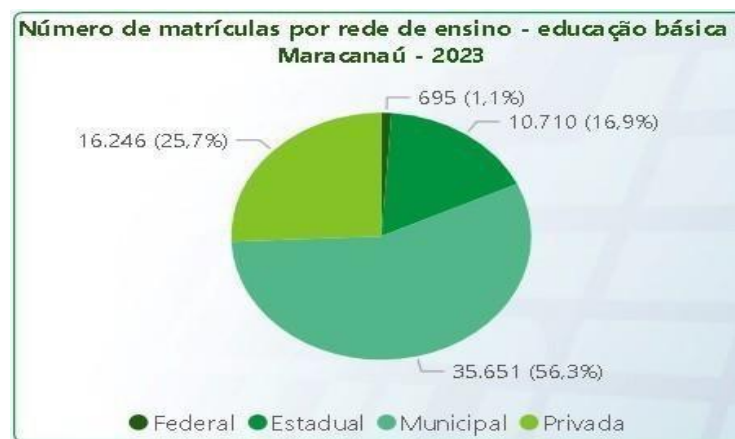
Figura 3 – Número de matrículas por etapa de ensino – Rede Municipal de Maracanaú/CE – 2014 a 2023



Fonte: InepData (2023).

A figura 02 B, apresenta o percentual das matrículas por rede de ensino, sinalizando que cerca de 35.651 mil (56,3%) dos estudantes se encontram da Rede Municipal de Ensino; 16.246 mil (25,7%) na Rede Privada; 10.710 mil (16,9%) na Rede Estadual e; 695 (1,1%) na Rede Federal de Ensino. Percebe-se que, a maior concentração de estudantes matriculados é da Rede Municipal, colocando para o município a responsabilização articulada e viabilização dos direitos dos estudantes maracanaenses.

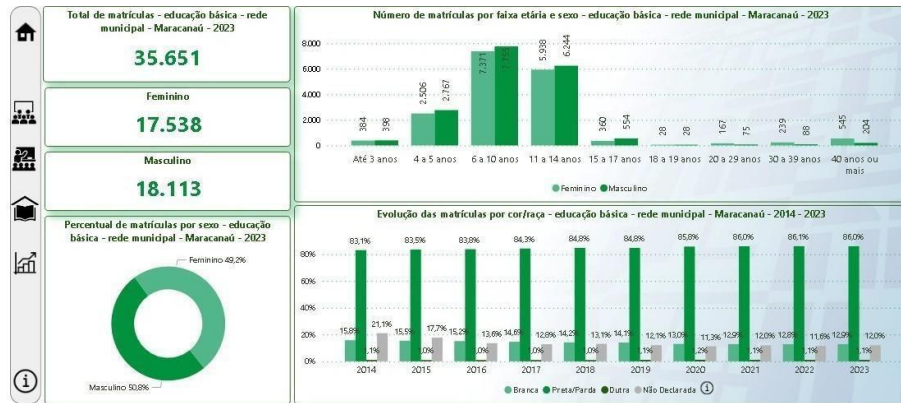
Figura 4 – Número de matrículas – por Rede de Ensino de Maracanaú/CE – 2014 a 2023



Fonte: InepData (2023).

A figura 03, explica o quantitativo de matrículas realizadas em conformidade com a faixa etária, sinalizando que, os alunos com idades entre 0 a 03 anos, tem-se 384 alunos do sexo feminino e 398 do sexo masculino; entre 04-05 anos, cerca de 2.506 alunos são do sexo feminino e 2.767 do sexo masculino; de 06 a 10 anos, 7.371 são do sexo feminino e 7.755 do sexo masculino e; entre 11 a 14 anos, 5.938 são femininos e 6.244 do sexo masculino.

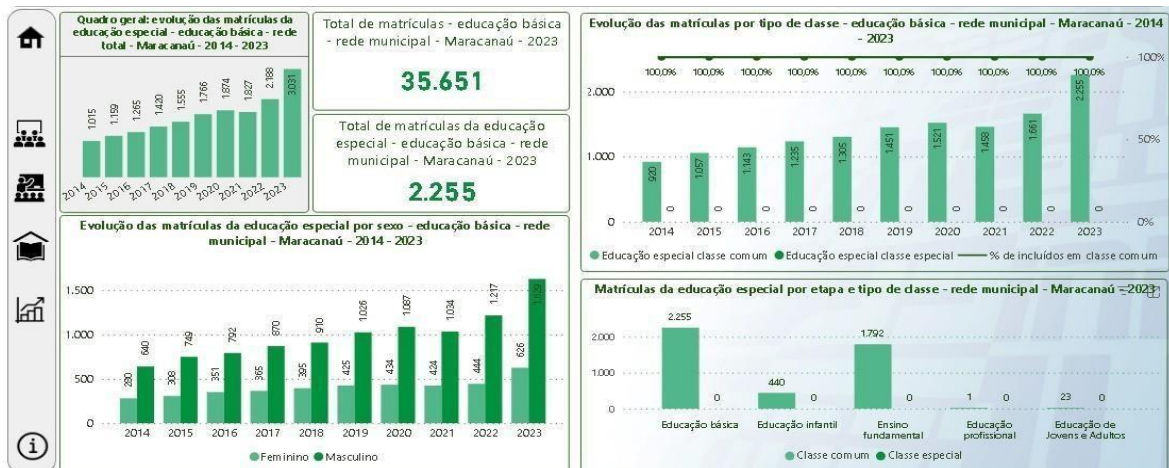
Figura 05 – Total de matrículas por faixa etária e sexo – Educação Básica – Rede Municipal - Maracanaú/CE – 2023



Fonte: InepData (2023).

No que tange a cor e raça, percebe-se que, os alunos considerados pretos e pardos atingem, no ano de 2023, 86,09% das matrículas, enquanto 12,9% são Brancas e 12,09% não declararam.

Figura 06 – Evolução das matrículas da Educação Especial por Sexo – Educação Básica – Rede Municipal – Maracanaú – 2014 a 2023

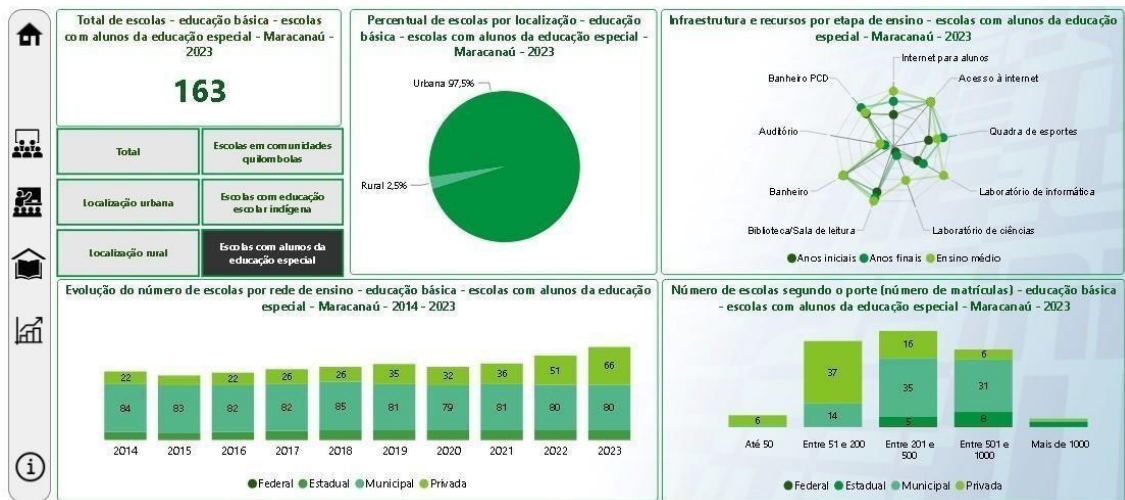


Fonte: InepData (2023).

De acordo com a Figura 04, percebemos um avanço significativo na inserção dos alunos com algum tipo de deficiência ou TGD/AH e/ou Superdotação, no ano de 2023, sinalizando que cerca de 1.629 mil alunos do sexo masculino e 626 do sexo

feminino estão inseridos na Educação Especial. Além de que, observa-se que, 2.255 estão inseridos na Classe Comum, 440 na Educação Infantil, 1.792 no Ensino Fundamental, 01 na Educação Profissional e 23 na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Figura 07 - Total de Escolas - Educação Básica - Escolas com Alunos da Educação Especial - Maracanaú/ CE - 2023



Fonte: InepData (2023).

Conforme os dados disponibilizados pelo INEPData, no ano de 2023 (Figura 05), cerca de 163 escolas municipais ofertam a Educação Especial no município, sendo 97,59% situam-se na Zona Urbana e 2,59% na Zona Rural. As escolas que ofertam a Educação Especial no referido município, possuem Banheiro adaptado para Pessoas com Deficiência, Auditório, Biblioteca/Sala de Leitura, Internet para os alunos, Quadra de esportes, Laboratório de Informática e Laboratório de Ciências, abrangendo os anos iniciais e finais.

A figura 05, também, demonstra o número de escolas por Rede de Ensino que, por sua vez, atinge cerca de 80 escolas municipais e 51 da Rede Privada, no ano de 2023. Em relação ao porte escolar, para a inserção dos alunos na Educação Especial, observa-se que: as escolas que comportam 50 alunos, tem-se 06 alunos matriculados na Rede Privada; entre 51 a 200, 37 são da Rede Privada e 14 da Rede Municipal; Entre 201 a 500, 16 são da Rede Privada, 35 da Rede Municipal; entre 501 a 1000, 6

são privados e 31 da rede municipal.

4. PERSPECTIVAS AVALIATIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NA ESCOLA JOSÉ MARTINS RODRIGUES EM MARACANAÚ/CE

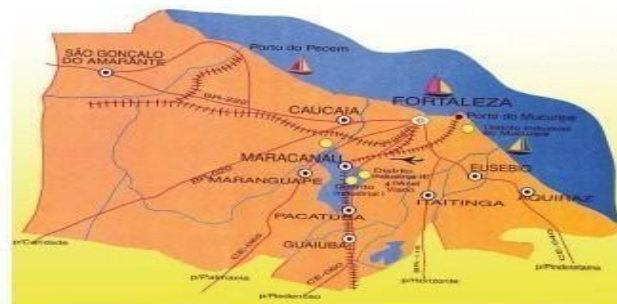
Esta seção aborda as correlações que permeiam a Educação Especial e Inclusiva na Escola José Martins Rodrigues em Maracanaú/CE (objeto de estudo) apresentando o lócus de investigação, baseados no Plano Municipal de Educação do referido município, a composição do Sistema Educacional no território, o público-alvo atendido, a oferta educacional, a estruturação e composição escolar, a operacionalização da Educação tendo por base o Plano Político Pedagógico (PPP); como também, apresenta os dados disponibilizados pelo Censo Escolar entre os anos de 2013 a 2022.

O estudo em questão tem como propositura realizar uma análise acerca da Educação Especial na Escola Municipal José Martins Rodrigues, localizada no município de Maracanaú/CE.

O Município de Maracanaú/CE, instituído pela Lei nº 10.811, de 04 de julho de 1983, encontra-se localizado na Região Metropolitana de Fortaleza/CE. De acordo com os dados disponibilizados pelo IBGE (2022), o referido município possui uma estimativa de 234.392 mil habitantes.

De acordo com os dados disponibilizados no Plano Municipal de Educação de Maracanaú/CE, o nome da cidade é de origem Tupi, cujo significado ressalta à “Lagoa onde bem as Maracanãs”. Em relação a localização geográfica, o referido município limita-se ao Norte de Fortaleza/CE, em uma distancia de 20Km. Atualmente, possui uma área territorial de 111.334 Km², cuja altitude é de aproximadamente 48m² (Figura 06).

Figura 08 – Localização Geográfica do Município de Maracanaú/CE



Fonte: Plano Municipal de Educação de Maracanaú/CE (2021).

Em conformidade com o Plano Municipal de Educação de Maracanaú/CE (Ceará, 2021), há uma estimativa populacional de crianças e jovens inseridos na Educação Básica do Município de aproximadamente 74.884 mil. O Sistema Educacional do referido município é composto pela seguinte estrutura:

- Secretaria de Educação: Órgão Executivo da Educação;
- Conselho Municipal de Educação: Órgão Normativo do Sistema Educacional;
- Conselho do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e,
- Conselho de Alimentação Escolar e demais órgãos de Controle Social.

Em relação a Escola Municipal José Martins Rodrigues, encontra-se localizada na Avenida VI S/N, no Bairro Jereissati I, no Município de Maracanaú/CE, ofertando as séries do 1º ao 9º ano, nos três turnos: manhã, tarde e noite; bem como, o processo de ensino- aprendizagem destinado a Correção, Distorção, Idade e Série (CDIS) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em conformidade com o Plano Político Pedagógico (PPP) da instituição de ensino (2018).

A Escola em questão, atende as crianças, adolescentes e adultos, advindos da zona periférica do Municípios em que, a maioria, fazem parte de famílias da classe trabalhadora ligados a indústria; por outro lado, há uma elevação na taxa de desemprego, em que as famílias em situação de vulnerabilidade social são as mais atingidas. As expressões da questão social – desemprego, miséria, drogadição, alcoolismo, violência, entre outros – (Ceará, 2018).

De acordo com o PPP (2018), para o ano de 2018, a referida unidade escolar, atendia cerca de 871 alunos matriculados regularmente, 47 professores e 35 funcionários. Contudo, em conformidade com o Censo Escolar (2022), atualmente, a Escola encontra-se com 925 matrículas ativas, sendo 278 alunos matriculados nos anos iniciais; 526 nos anos finais, 72 na Educação de Jovens e Adultos e; 49 alunos inseridos na Educação Especial (Brasil, 2022).

Estruturalmente, a Escola Municipal José Martins Rodrigues, avançou consideravelmente, possuindo cerca de

14 (quatorze) salas de aulas regulares; 01 (uma) sala para professores climatizada e ampla com banheiro masculino e feminino; 01 (uma) sala para servidores (auxiliares de serviço); 01 (uma) sala de leitura e vídeo climatizada; 01 (uma) sala de informática (LIEM) climatizada; **02 (duas) salas amplas multifuncionais - AEE, climatizadas com divisórias**; 01 (uma) sala para o Programa Novo Mais Educação; 01 (uma) secretaria ampla e climatizada com banheiro; 01 (uma) sala para direção climatizada; 01 (uma) sala para coordenação climatizada com banheiro; 01 (uma) sala para coordenação (atualmente cedida ao Cursinho 6 de Março); 01 (uma) cantina com depósitos para alimentos; 02 (dois) almoxarifados; 01 (um) depósito para guarda de material inservível; **02 (dois) banheiros adaptados para estudantes com deficiência**; 02 (dois) banheiros amplos para uso exclusivo dos estudantes; Amplo estacionamento para carros, motos, e demais veículos, incluindo bicicletário; Quadra poliesportiva com cobertura, bebedouro, banheiros, vestiários, arquibancadas, iluminação com refletores adequados, etc; **Espaço físico com acessibilidade aos estudantes com deficiência**; Amplo espaço para horta escolar; Amplo pátio e áreas arborizadas para recreação. A escola possui uma ampla estrutura de qualidade e atendendo a regulamentação da acessibilidade (PPP, 2018, p. 06-07, grifos do autor).

Essa estruturação³ aponta que, com o passar dos anos, significativamente, a Escola Municipal foi crescendo progressivamente, buscando atender todos os públicos cabíveis, levando em consideração a adaptabilidade para as crianças e adolescentes acometidos por algum tipo de deficiência ou Transtorno Global de Desenvolvimento e/ou com Altas Habilidades/Superdotação.

O PPP (2018) é bem enfático ao apontar que a organização e operacionalização do currículo escolar deverá, obrigatoriamente, seguir o princípio da flexibilidade, tendo em vista a necessidade de atender e ofertar o ensino aprendizagem aos estudantes que se enquadram dentro da Educação Especial e Inclusiva. Essa flexibilidade do currículo engloba determinadas reestruturações, sejam físicas sejam comunicativas, compreendendo as “medidas adotadas para a superação das barreiras arquitetônicas, propiciando recursos físicos, materiais e ambientais, além de sistemas adaptados de comunicação, promovidos pelo poder executivo nas escolas” (PPP, 2018, p. 19).

Essa flexibilidade se coloca como um determinante propositivo para a formação dos alunos com deficiência, TGD, AH/SD, o sistema de avaliação passa a compreender as possibilidades e as barreiras individuais de cada sujeito, a exemplo daquele estudante com alguma barreira motora, em que a unidade escolar deverá adaptar

³ A estruturação sinalizada em ato normativo, em um contexto global, não se encontra em aplicabilidade na Instituição de Ensino.

desde o espaço físico até o mobiliário, respeitando, assim, as necessidades físicas e pedagógicas (PPP, 2018, p. 19).

Aos estudantes que apresente forma de comunicação diferenciada dos demais será assegurado o acesso tanto às informações quanto aos conteúdos curriculares, conforme padrões de aprendizagem requeridos na instituição escolar, mediante linguagens e códigos aplicáveis, como o Sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais, recursos de informática e outros meios técnicos, sem prejuízo da Língua Portuguesa (PPP, 2018, p. 20).

Diante do exposto, a Escola, conforme explanado no PPP (2018), adequou-se para atender as crianças e adolescentes que necessitam de acompanhamento educacional, seguindo as Diretrizes propostas pela Base Nacional Comum Curricular (2018). A promoção à Educação Especial e Inclusiva é algo que, estruturalmente, deve ser ofertada pelos entes federados – Municípios, Estados, Distrito Federal e União -, levando em consideração a necessidade da população em curso.

A Escola Municipal em questão, em relação ao IDEB, atingiu a média de 5,9 no ano de 2021, apontando a trajetória evolutiva da educação ofertada na instituição de ensino, como aponta a Figura 07 abaixo.

Figura 09 – Evolução do IDEB da Escola Municipal Dep. José Martins Rodrigues entre os anos de 2005 a 2021



Fonte: IDEB (2021). INEP (2021).

Observa-se na Figura 07, que a Escola Municipal José Martins Rodrigues desde o ano de 2007 vem progressivamente evoluindo no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), passando de 3.7 para 5.9 no ano de 2021. O referido índice é

calculado com base nas notas das disciplinas de Português e Matemática, adquirida na Prova Brasil e a taxa de aprovação decorrente do fluxo escolar.

Essa realidade, articula-se ao contexto do fluxo de aprovações nos anos iniciais, baseado no indicador de aprendizado entre 0 a 10, em que, quanto maior o indicador, melhor será. Contudo, o indicador nota 10 se coloca como “quase” intangível, pois significaria que todos os alunos matriculados nos anos iniciais, obtiveram o rendimento esperado.

Nesse contexto, uma das metas estabelecidas pela Dimensão Pedagógica, cujo objetivo é o elevar os Índices de aprendizagem dos estudantes, a expectativa da unidade escolar é a de aumentar em 10% dos anos finais, entre os anos de 2019 a 2022, através da efetivação de um conjunto de estratégias pedagógicas direcionadas aos estudantes com algum tipo de dificuldade de aprendizagem anualmente, a exemplo da realização de oficina de Português e Matemática com o intuito de suprimir as defasagens de aprendizagem que ocorrem na unidade escolar.

No que diz respeito à Educação Especial/Inclusiva, os índices do município podem ser obtidos por meio dos Relatórios⁴ emitidos pelo Sistema de Gestão Escolar – SGE do Município de Maracanaú/CE. Nesses documentos é possível verificar por escola as quantidades de alunos atendidos e no segundo, as deficiências por escola e os tipos de deficiência (Altas Habilidades/ Superdotação, Baixa Visão, Cegueira, Deficiência Auditiva, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla, Não Informado, Surdocegueira, Surdez, TEA).

No Quadro 06 a seguir é possível verificar o total de alunos atendidos, na atualidade, pelo Município nas Salas de AEE.

⁴ Os dados são apresentados na íntegra nos Anexos 03 e 04, referente a Quantidade de estudantes no AEE por escola no ano de 2023 e 2024 e Anexos 05 e 06, referente Quantidade de deficiências por escola nos anos de 2023 e 2024.

Quadro 06 - Relatório de Atendimento no AEE no Município

Ano	Quantidade
2023	1670
2024	1755

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os índices da referida escola obtido por meio do Relatório supracitado são apresentados no Quadro 07 abaixo, contudo, indicamos apenas o valor total do ano de 2023 e 2024.

Quadro 07 - Relatório da quantidade de deficiências na EMEIEF José Martins Rodrigues

Ano	Quantidade
2023	55
2024	66

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Relatório do SGE

Apreende-se, através dos resultados identificados, que a Educação Especial e Inclusiva encontra-se em processo de mudanças, necessitando de mudanças significativas para ofertar um sistema educacional efetivo e de qualidade, promovendo cidadania, a garantia ao acesso à educação e, conseqüentemente, a permanência do alunado na instituição de ensino.

5. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Adentrar no âmbito da pesquisa social requer de o estudante/pesquisador estabelecer critérios, formular hipóteses, observar o conteúdo a ser explanado, entre outras variáveis, com o intuito de suprimir um resultado aproximado com a realidade social em sua totalidade concreta. A presente pesquisa de natureza teórico descritiva, com abordagem qualitativa, descreve as características de determinada população ou fenômeno como principal objetivo (Gil, 1999); é exploratória, pois possui o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema (Gil, 2002) e do tipo estudo de caso, pois é limitada a uma unidade de ensino, possuindo caráter de profundidade e detalhamento (Vergara, 2004).

Esse estudo possibilitou ao longo de sua efetivação, a realização dos devidos ajustes, como forma de fundamentar a perspectiva do objeto de pesquisa e, com isso, adentramos o debate acerca da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Como gestora durante 12 (doze) anos neste Município, a temática da Educação Especial Inclusiva sempre foi encarada com a sua devida importância, diante das possibilidades e complexidades que norteiam a aplicabilidade e o direcionamento das ações para manutenção da oferta dos serviços educacionais, bem como a permanência dos alunos no âmbito escolar.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar a política de Educação Especial e Inclusiva em uma Escola da rede municipal de Maracanaú/CE, a partir da percepção do núcleo gestor e professores.

Neste capítulo foi inicialmente destacada a avaliação de profundidade (AP) na pesquisa antropológica/etnográfica, em seguida, o caminho metodológico da pesquisa, incluindo as escolhas teóricas e suas justificativas, os procedimentos, bem como o *lôcus* da pesquisa, os sujeitos e as formas de análise escolhidas para apresentar os resultados.

5.1. A avaliação de PP na pesquisa antropológica/etnográfica

Para realizar a avaliação de profundidade, partimos de três contextos indissociáveis: a avaliação de conteúdo, avaliação de contexto e análise de trajetória; processos esses, baseados na perspectiva de Gussi (2016) e Rodrigues (2018), em que percebem a avaliação das políticas públicas sob a ótica multidimensional e através da interdisciplinaridade, levando em consideração os processos sociopolíticos, culturais, econômicos e territoriais em que são aplicados.

A defesa pelo uso da avaliação em profundidade está integrada à abordagem interpretativa que Rodrigues (2008) aponta ser necessária para compreendermos a trajetória, implementação, aplicabilidade e efetivação das políticas públicas em uma relação entre o Estado, o Capital e a Sociedade.

Esse tipo de avaliação permite realizar durante a aplicabilidade da pesquisa “entrevistas em profundidade, aliadas à observação, análise de conteúdo de material institucional e apreensão e compreensão dos sentidos e significados atribuídos no decorrer do processo descrito” (Gussi e Oliveira, 2016, p. 93-94).

É importante frisar que, ao escolhermos o método de avaliação em profundidade não o compreendemos como algo estático, imutável, levando em consideração as modificações cotidianas, possibilitando ao pesquisador conhecer a essencialidade do objeto de estudo, ficando aquém de processos subjetivos, individuais e particularizados, que virão a surgir durante o levantamento dos dados da pesquisa.

Nesse sentido, a avaliação de profundidade possibilitou percorrer as principais correlações que articulam a Educação Especial e Inclusiva no Município de Maracanaú/CE usando como meio a EMEIEF José Martins Rodrigues, escola em pesquisa.

A perspectiva da Avaliação em Profundidade contribuiu com a aproximação à realidade, principalmente no que diz respeito às relações sociais que permeiam a vida dos sujeitos que se encontram inseridos na unidade educacional – lócus de pesquisa -, observando os determinantes sociais, econômicos, culturais que adentram a perspectiva da política de Educação do Município.

Para isso, foram utilizadas as seguintes categorias de análises propostas por

Rodrigues (2008, p. 12): a) análise de conteúdo; b) análise de contexto da formulação da política; c) trajetória institucional de um programa; e d) espectro temporal e territorial da política.

Assim, a análise de conteúdo parte de três processos indissociáveis: a formulação, bases conceituais do estudo e a coerência interna que, por sua vez, direciona-se para a não contradição das bases conceituais, como afirma Rodrigues (2008), podendo ser percebida nos atos normativos, nos documentos internos e, principalmente, nos dados estatísticos.

No que diz respeito a análise de contexto da formulação da política, podemos considerar o levantamento dos dados “sobre o momento político e as condições socioeconômicas em que foi formulada a política em estudo, com atenção para a articulação entre as instâncias local, regional, nacional [...] (Rodrigues, 2008, p. 12).

Em relação a Trajetória Institucional, é colocado para o pesquisador a necessidade da realização de uma pesquisa de campo acompanhada por um roteiro de entrevista, objetivando apreender as percepções dos sujeitos da pesquisa, respeitando as opiniões repassadas acerca da implementação da política participativa.

O Espectro Temporal e Territorial, corresponde a etapa da pesquisa mais avançada, pois, é o período em que o pesquisador realiza a sistematização dos dados coletados, estando aberto “à manipulação de uma série de instrumentos metodológico-analíticos que possibilitem atingir um maior nível de abstração, síntese e criatividade” (Rodrigues, 2008, p. 12).

5.2. Sujeitos da Pesquisa

A população pesquisada no nosso estudo são: os gestores da referida escola, incluindo o Gestor Geral e Coordenador Pedagógico; os profissionais que atendem na Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE); os professores que atuam nas salas regulares de ensino, tendo ou não alunos com deficiência incluídos, para compreender a sua percepção acerca da política de educação especial/inclusiva.

No que tange aos sujeitos da pesquisa, optamos por considerar toda a população descrita anteriormente, alternando apenas o instrumento de coleta de dados, o que será especificado em subseção subsequente, vejam no Quadro 08.

Quadro 08 – Sujeitos da pesquisa

Segmento	Quantidade	Instrumental
Gestor Geral	01	Questionário
Coordenadores pedagógicos	02	Questionário
Professores de salas de atendimento educacional especializado (AEE)	02	Questionário
Professores de salas regulares de ensino	04	Questionário
Pai e Mãe de Aluno	02	Entrevista

Fonte: Elaborado pela autora.

5.3. Coleta dos dados

Para o desenvolvimento do estudo de caso, Yin (2001) ensina que existem seis formas de coletar evidências, sendo as principais: a documentação, registro em arquivos, entrevistas, observações diretas, observação participante e artefatos físicos.

Para a realização deste trabalho foram utilizadas quatro técnicas de coleta de dados: a observação sistemática, a entrevista, o questionário e a análise documental.

5.3.1 Análise documental

Considerando que este trabalho busca analisar a política de Educação Especial e Inclusiva em uma Escola da rede municipal de Maracanaú/CE, foi fundamental a utilização de documentos escritos para a identificação e análise de políticas de autonomia escolar de Maracanaú.

Conforme Neves (1996), a pesquisa documental gera dados oriundos do exame de documentos e outros materiais que não sofreram um processo analítico, sendo de grande utilidade para conseguir informações de objetos de estudo que não são mais acessíveis.

No que diz respeito a análise documental, podemos compreendê-la como um “processo que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos. [...] [...] que se utiliza de técnicas e

instrumentos para apreensão, compreensão e análise de documentos” (Fávero e Centenário, p. 172). No caso deste estudo, os dados secundários provenientes da pesquisa documental foram apropriados a partir de materiais previamente divulgados em plataformas digitais de ensino e demais atos normativos, que abordam acerca do processo de implementação da Educação Especial e Inclusiva nas instituições de ensino; bem como, resoluções, Decretos, Leis e demais documentos que complementam o debate em questão, e ainda, os documentos de gestão da escola em tela: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar etc.

Desta forma, através da análise dos dados coletados, oriundos da observação sistemática, entrevista e documentos relacionados acima, foi possível atingir o objetivo proposto por este estudo.

5.3.2 Observação Sistemática

A observação é um recurso que possibilita a análise de fenômenos, eventos e comportamentos. Conforme Danna e Matos (2015), a observação é uma ferramenta utilizada para a coleta de dados, que se utiliza de informações com o intuito de interpretar suposições que, possivelmente, possam ocorrer na realidade. As autoras destacam o método observacional como a técnica de coleta de dados que possibilita uma melhor interpretação da natureza e do indivíduo e que permite descobrir quais comportamentos podem ser influenciados pelas consequências que o ambiente propicia.

Rúdio (2002) ensina que o termo observação possui um sentido mais amplo, pois não trata apenas de ver, mas também de examinar e é um dos meios mais frequentes para conhecer coisas, pessoas, fenômenos e acontecimentos.

A utilização da observação como método investigativo de coleta de dados neste trabalho deve-se à necessidade de examinar os aspectos que compõem a realidade, ou seja, os fenômenos e fatos que permeiam a rotina dos alunos.

Foi possível observar o cotidiano dos alunos em sua rotina habitual e ainda, os estudantes com deficiência sendo atendidos na Sala de AEE e na sala de aula regular. Os resultados serão apresentados no próximo capítulo.

5.3.3 Questionários

Os questionários também fizeram parte dessa pesquisa como instrumento de coleta dos dados, o qual como destacado anteriormente foram aplicados ao gestor geral, aos coordenadores pedagógicos, aos professores da Sala de AEE e aos professores das salas de aula regulares.

O questionário é “uma técnica de coleta de informações que supõe um interrogatório em que as perguntas estabelecidas de antemão são administradas sempre na mesma ordem e se formulam com os mesmos termos” (Gómez, Flores; Jiménez; 1996, p. 186). O investigado responde por escrito a quesitos de um formulário, o qual pode ser entregue pessoalmente, enviado pelo correio, ou por meio de formulários digitais. As questões podem ser abertas (quando podem expressar livremente opiniões), fechadas (quando as opções das respostas são fornecidas) e mistas (uma fusão dos dois tipos mencionados) (Vieira e Matos, 2001).

Nesta pesquisa utilizar-se-á o *Google Forms*, que é uma das mais populares ferramentas para criação de formulários online. Embora seja um serviço gratuito, ele conta com muitas funcionalidades, permitindo a coleta de dados para pesquisas, a criação de cadastros e até a realização de provas.

Vieira e Matos (2001) afirmam que o questionário deve conter um cabeçalho com explicações acerca da pesquisa, seus objetivos e importância, fazendo referências, também ao sigilo das informações, bem como deve ser realizado um Pré-teste com uma escola presente as mesmas características da escola em foco, como meio de aprimorar o questionário a ser aplicado no campo da pesquisa. Desta maneira, o pré-teste foi realizado na Escola Municipal José Assis situada no mesmo Município e apresentando sujeitos e contextos similares à escola pesquisada.

5.3.4 Entrevista semiestruturada

As entrevistas são a forma mais comum de conseguir dados qualitativos (Cedro, 2011; Boni; Quaresma, 2005; Duarte, 2004). Assim, considerando o objetivo da pesquisa, optamos pela técnica de entrevista semiestruturada, pois a principal

vantagem da entrevista aberta e também da semi-estruturada é que essas duas técnicas quase sempre produzem uma melhor amostra da população de interesse. (Selltiz *et al.*, 1987).

De acordo com Manzini (2004), a entrevista semiestruturada é aquela que possui um roteiro de questões básicas previamente estabelecidas e que fazem referência aos interesses da pesquisa. Ela diverge da estruturada pela sua flexibilidade quanto às atitudes e compreensão do pesquisador, podendo alterar as perguntas no decorrer das respostas dadas.

O roteiro de entrevista semiestruturada foi aplicado com os pais de alunos e os alunos. E ainda, foram acrescentadas algumas indagações aos gestores, coordenadores pedagógicos, professores da Sala de AEE e professores das salas regulares para dirimir algumas dúvidas que permaneceram ao serem respondidos os questionários.

5.4 Análise dos dados

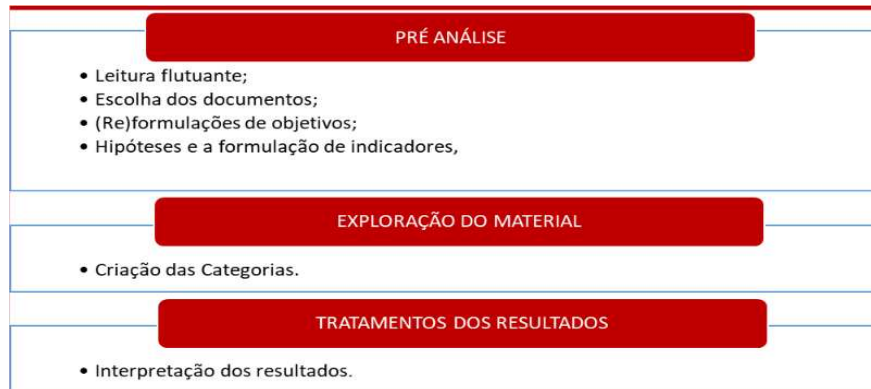
Após a consolidação dos documentos descritos na subseção anterior, foi iniciado o processo de análise dos dados. Considerando a configuração da abordagem qualitativa deste trabalho e sua articulação no universo da pesquisa científica, tipos de pesquisas, instrumentos e técnicas de análise de dados precisam estar articulados com essa abordagem. Nessa perspectiva, os dados coletados neste trabalho foram apreciados a partir da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).

A técnica de análise de conteúdo é compreendida como um conjunto de técnicas de “análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2004, p. 41).

A análise de conteúdo é entendida como um arcabouço de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que visa examinar diferentes aportes de conteúdo, sejam eles verbais ou não-verbais, por meio de uma sistematização de métodos empregados em uma análise de dados e, de acordo com Bardin (2011), se

estrutura em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização e codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação (Figura 08).

Figura 10 - Fases das técnicas de análise de conteúdo



Fonte: Bardin (2011).

A primeira fase, denominada de “pré-análise”, corresponde à etapa da organização da Análise de Conteúdo. É por meio dela que o pesquisador inicia o processo de organização do material. Na sequência, temos a “exploração do material”, fase que objetiva a categorização ou codificação no estudo. A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada à busca de significação de mensagens através ou junto da mensagem primeira. Vejamos o relatório dessa análise no próximo capítulo.

6. DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1. Gestão Geral e Coordenação Pedagógica

A Lei Municipal N° 3.147, de 22 de fevereiro de 2020, estipula que a composição da Gestão das Escolas Municipais do Município de Maracanaú/CE deve ser realizada com a participação dos Gestor Geral⁵, dos Coordenadores Pedagógicos, dos Coordenadores Administrativos e Financeiros e, do Secretário Escolar. Além disso, a referida Lei estipula os critérios e normas para a nomeação e exoneração dos membros partícipes do Núcleo Gestor.

Diante do exposto, o estudo em questão, identificou a existência de 01 (um) Gestor Geral (GG) e 02 (duas) Coordenadoras Pedagógicas (CP1, CP2) e que, por sua vez, contribuíram para a consolidação dos dados a serem apresentados a seguir, como também são responsáveis pelo acompanhamento da prática profissional dos professores do Município e os respectivos alunos.

Mota et al. (2021) explicam que, a participação do Gestor Escolar, no interior dos espaços educacionais, corrobora para a promoção ético-política profissional dos professores e demais equipes pedagógicas, cuja centralidade volta-se para uma perspectiva democratizante e cidadã, como também contribui para o distanciamento das práticas tecnicistas.

o processo de democratização da gestão escolar é construído coletivamente e tomando a autonomia e a participação como princípios indispensáveis para que os espaços escolares seja realmente democratizados, compreendemos a necessidade de desenvolver futuros trabalhos que possam aprofundar os estudos no âmbito dos mecanismos de participação na escola apontando a importância da inserção da comunidade nos processos de gestão fomentando a descentralização do poder (Mota et al., 2021, p. 08).

Para isso, o Gestor Escolar deve estar alinhado às prerrogativas educacionais estipuladas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), bem como com as normativas e princípios estipulados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principalmente, na aplicabilidade de uma Gestão Democrática. Contudo, sabe-se que,

⁵ Refere-se Gestor Escolar ao Diretor Escolar.

em sua maioria, os Gestores Municipais ocupam os espaços escolares através de uma indicação político-partidária e que, podem contribuir para uma limitação dos processos educacionais.

Nesse sentido, durante a aplicabilidade da entrevista semiestruturada realizada com o Gestor Geral das Escolas Municipais de Maracanaú/CE, não foi possível identificar em quais circunstâncias a ocupação do cargo ocorreu, seja por indicação político-partidária, seja através de Concurso Público ou Processo Seletivo. Logo, o perfil do Gestor Geral (GG), participe do estudo, se caracteriza como uma pessoa com idade entre 41-50 anos, pardo, experiente na área da Educação Especial e Inclusiva há mais de 05 (cinco) anos, possui Especialização, porém em área adversa da prática profissional.

Essa relação sinaliza a importância da capacitação e formação continuada dos profissionais inseridos no contexto educacional, pois, é necessário o conhecimento prévio para que a oferta do ensino inclusivo seja aplicada em conformidade com os anseios do alunado.

No que diz respeito às Coordenadoras Pedagógicas (CP1/CP2), é pertinente salientar o seu papel enquanto profissional no campo educacional, tendo em vista que sua prática direciona-se para a perspectiva do planejamento, da observação, da orientação e do aprimoramento das ações pedagógicas. Além disso, proporciona ao corpo docente/pedagógico uma articulação entre os membros da comunidade escolar, bem como realiza a intervenção mediadora dos possíveis conflitos existentes.

Diante disso, ao realizarmos o estudo no lócus interventivo, identificamos que, as duas Coordenadoras Pedagógicas (CP1/CP2), possuem idades entre 41-50 anos e 51- 60 anos, se consideram branca e parda, ambas possuem Especialização em áreas adversas à Educação Especial e Inclusiva, mas que possuem experiência acima dos 05 (anos), conforme apresentado no Quadro 09, a seguir:

Quadro 09 - Indicadores – Coordenadoras Pedagógicas

INDICADORES	CP1	CP2
Idade	Entre 41 e 50 anos	Entre 51 e 60 anos
Raça ou Etnia	Branca	Parda
Formação	Especialização	Especialização
Experiência em Educação Especial/inclusiva	Sim - mais de 5 anos	Sim - mais de 5 anos
Especialização em Educação Especial/inclusiva	Não	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O processo formativo dos profissionais da Educação, é considerado como um dos desafios para a promoção da Educação Especial e Inclusiva de forma equitativa, pois, as relações subjetivas e objetivas que norteiam o processo de trabalho, em muitos casos, corroboram para a ocorrência de uma determinada abjeção e interesse em adentrar nos espaços inclusivos, a exemplo do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Além disso, a falta de incentivo e de valorização da categoria profissional se colocam como desafios contínuos, fazendo com que os profissionais se vejam desmotivados em relação a um trabalho dinâmico e proativo.

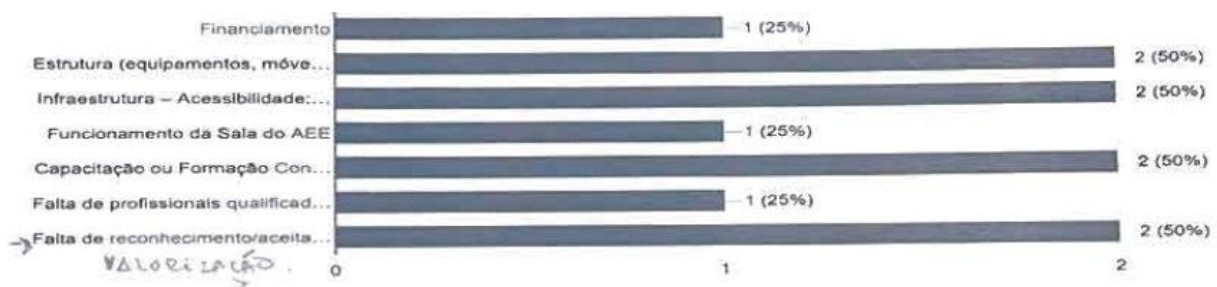
Dentro dessa perspectiva, os profissionais inseridos na Educação Especial e Inclusiva, se veem diante de um desafio macro, o financiamento da política de Educação que, por sua vez, vem em um processo regressivo, como sinalizado anteriormente.

Os sujeitos da pesquisa GG, CP1 e CP2, caracterizam o financiamento como uma das problemáticas centrais para o fornecimento de uma educação e capacitação continuada a respeito da Educação Especial e Inclusiva, bem como impacta diretamente na aquisição dos equipamentos, móveis, na infraestrutura, principalmente, no processo de adaptabilidade e acessibilidades, a exemplo da construção das rampas, do piso tátil e barras de apoio.

Para CP1, *“a falta de financiamento, de profissionais habilitados nas Instituições de Ensino, da oferta de uma equipe multidisciplinar estruturada que realize um*

atendimento em conformidade com as particularidades dos indivíduos atendidos e, a não realização participativa dos pais”, podem ser considerados como expressões limitantes para a Educação. A CP2, acrescentou que “o funcionamento da Sala do AEE, a falta de profissionais qualificados e a aceitação da família”, são considerados como motivações desafiantes para a oferta do ensino (Gráfico 01).

Gráfico 01 - Principais desafios para a aplicabilidade da Política de Educação Especial inclusiva



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para os sujeitos da pesquisa, é necessário que haja, no Município de Maracanaú/CE, uma política educacional especial e inclusiva que, de fato, atenda às necessidades da população, que promova políticas públicas que fortaleça a permanência dos estudantes com algum tipo de Deficiência e/ou Transtornos Globais de Desenvolvimento nos espaços da escola.

A percepção de GG, contraditoriamente às percepções de CP1 e CP2, acredita que

“a política garante a implementação de ações de inclusão, promovendo uma escola acolhedora para todos, que respeita e valoriza a diversidade, desenvolvendo ações colaborativas e uma rede de apoio, promovendo a participação de toda a comunidade escolar” (GG, 2024).

Essa disparidade de percepções pode ser compreendida dentro de uma lógica tênue, pois, o Gestor está ligado diretamente às perspectivas da Gestão Municipal, atende as demandas administrativas institucionais, apesar de apresentar uma prática profissional democrática. Já as Coordenadoras Pedagógicas, estão atuando diretamente com a equipe pedagógica, possuindo um maior contato com as

necessidades do alunado.

Em relação a articulação entre a Escola Municipal e a Secretaria de Educação, para o aprimoramento e a oferta da Educação Especial e Inclusiva, GG, CP1 e CP2, demonstram que *“é preciso um maior contato, havendo uma relação de colaboração e parceria, devendo a Secretaria de Educação, oferecer às Escolas um apoio técnico, uma formação continuada, o apoio financeiro necessário para a efetivação das práticas de ensino”*. CP1 e CP2 acrescentaram que *“a relação deve ser colaborativa, participativa, integradora e democrática”*.

No que diz respeito à atuação perante o trabalho realizado com os estudantes acometidos por algum tipo de deficiência e/ou TGD/AH/S, para GG, *“o primeiro passo a ser realizado é a acolhida das famílias e dos estudantes no ato da matrícula e; o segundo, conhecer e apoiar as dificuldades de cada estudante”*. O Gestor acredita que essa relação deve ser realizada de forma conjunta, tendo em vista a sua prática valorativa e cultural de atendimento e acolhimento às diferenças humanas.

A falta do GG, corrobora com a percepção das CP1 e CP2, pois, ambas percebem a interação e o anseio do GG em realizar o trabalho de forma coletiva, buscando realizar uma participação democrática, com a comunidade escolar, incluindo as ações estipuladas no *“PPP da Escola, de forma colaborativa, criativa e inovadora (CP1); buscando integrar todos os segmentos da Comunidade Escolar, permitindo a convivência construtiva e pedagógica (CP2)*.

Outro ponto abordado por CP1 e CP2, direciona-se para a efetivação das políticas públicas da Educação Especial e Inclusiva, em que ambas sinalizam como

ações “a realização das palestras com a comunidade escolar e o acompanhamento pelos profissionais do AEE”. Para CP2, *“houve um determinado avanço, mas não é suficiente para atender à grande demanda das crianças matriculadas no sistema educacional do município”*.

Porém, percebe-se uma distorção de entendimento do que seria política pública, pois, de acordo com Loureiro e Silva (2021), são mecanismos públicos que necessitam de financiamento para a sua aplicabilidade, cujo objetivo é o de corrigir as distorções sociais, políticas, econômicas e culturais que permeiam a vida dos sujeitos. As práticas profissionais de atendimento, por si só, não podem ser consideradas como políticas públicas, como também, não podem ser pormenorizadas com ações mínimas de intervenção.

O GG pontua alguns elementos pertinentes para a promoção da Educação Especial e Inclusiva, a exemplo da elaboração do PPP da Escola desenvolvido com a participação de toda comunidade escolar, assim como a realização da Semana do Autismo, da Oficina de Libras, considerados como experiências exitosas⁶.

Em relação ao processo e acompanhamento da inclusão de estudantes com Deficiência na Escola desde a matrícula até o desenvolvimento em sala de aula, CP1 e CP2, enfatizaram que

o processo e o acompanhamento da inclusão de estudantes com deficiência se dão na interlocução com a família, através das atividades adaptadas, notas e relatórios (CP1) e; através do acompanhamento de um profissional especializado, que atende individualmente os estudantes, conversa diariamente com os professores, orientando e dando suporte para melhor atender aos alunos em sala de aula (CP2) (CP1; CP2; 2024).

Diante das informações postadas por GG, CP1 e CP2, percebemos a necessidade de analisar os Relatórios Anuais da Escola que foram entregues ao Conselho Municipal de Educação (CME). Observou-se que, a frequência dos alunos acometidos com algum tipo de Deficiência, e/ou TGD/AH/S, ocorrem de forma pontual e, isso só pode acontecer mediante a intervenção do Projeto Busca Ativa Escolar⁷,

⁶ O Projeto Experiência Exitosa, há 10 (dez) anos, é desenvolvido pelo Núcleo de Educação Especial (NEEI), cuja periodicidade é anual, ao final de cada ano letivo. As Escolas Municipais são convidadas a participar e trocar experiências entre si, bem como, assistir palestras relevantes sobre o tema; Esse processo ocorre para que as vivências sobre a Educação Inclusiva sejam reforçadas e aprimoradas com os alunos.

⁷ De acordo com Novais e Mendonça (2021, p. 195) “A ação é promovida pela união intersetorial, especialmente as Secretarias de Educação, Saúde e Ação Social, em parceria, buscando crianças em situação de vulnerabilidade social e vítimas da desigualdade educacional”.

implementado e em execução pelo município. Assim,

A educação precisa ser tratada como prioridade tanto pelo poder público quanto pela sociedade, com a efetivação de políticas públicas que garantam que nenhum aluno fique fora da escola. No bojo das ações educacionais, destaca-se a Busca Ativa Escolar, projeto inserido no âmbito do “Fora da escola não pode!”. O Fora da Escola Não Pode! é uma iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (Novais e Mendonça, 2021, p.191).

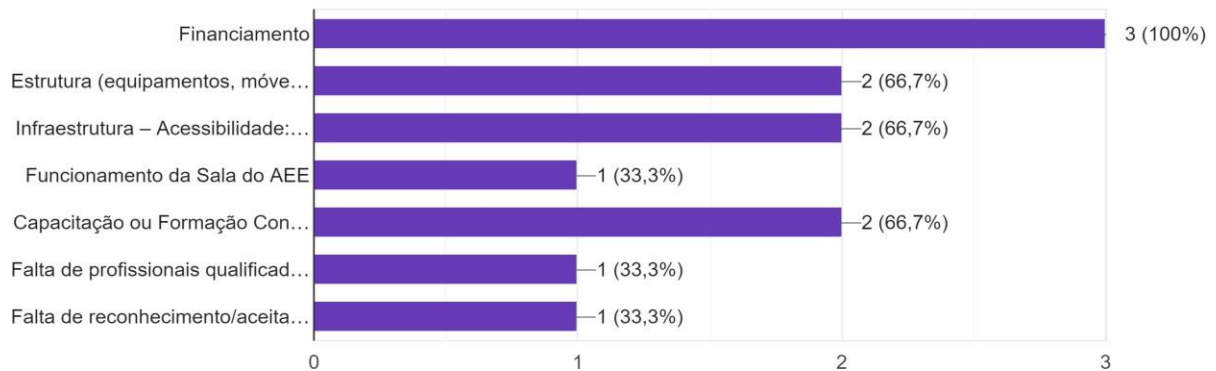
Os registros das ações do Projeto Busca Ativa Escolar se apresentavam em torno das ligações para os pais e cuidadores; da realização de visitas e atividades domiciliares (CP1; GG) com o intuito de promover o fortalecimento de vínculos. No interior desse processo, há um recorte preciso e pertinente para a compreensão das ações realizadas, a exemplo *“da dificuldade de adaptação, por parte de alguns professores, à sala de aula regular (GG); o envolvimento da área de Saúde com a Escola (CP1) e; a falta de suporte multiprofissional (CP2)”*.

Qual a percepção dos sujeitos ao avaliar a Política de Educação Especial/Inclusiva?

Foram identificados inicialmente pelo Gestor Geral (GG) e Coordenadoras Pedagógicas (CP) os desafios para a aplicabilidade da Política de Educação Especial/Inclusiva na referida Escola. São caracterizadas como as principais motivações para a não efetivação da política: o Financiamento, o qual foi citado pelos 3 sujeitos (GG, CP1 e CP2); a Estrutura (equipamentos, móveis) e Infraestrutura – Acessibilidade: Rampas, piso tátil, barras de apoio, etc; Capacitação ou Formação Continuada, foram indicadas pelo GG e CP2; e o CP2 acrescentou o Funcionamento da Sala do AEE, a Falta de profissionais qualificados, e a Falta de reconhecimento/aceitação da família (Gráfico 02).

Gráfico 02 – Principais desafios para aplicabilidade da Política de Educação Especial/Inclusiva

7. Entre os desafios identificados para a aplicabilidade da Política de Educação Especial/Inclusiva na referida Escola, quais você... como principais motivações para a não efetivação?
3 respostas



Fonte: Elaborado pela autora via Google forms.

As respostas do Núcleo Gestor relatam a importância do financiamento/estrutura física e acessibilidade que é deliberado aos Estados e Municípios e posteriormente às escolas, para que haja realmente uma Educação Equitativa e Democrática na implementação das ações da unidade de ensino citada.

Dessa forma, podemos analisar e refletir como acontece todo o processo desde a arrecadação dos impostos para que as unidades de ensino possam planejar de forma organizada e estruturar seu funcionamento com o objetivo de alcançar resultados positivos em seu fazer pedagógico.

Sabemos que de acordo com a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996 e Lei do Novo Fundeb, nº 14.113/2020, a União (Governo Federal) é responsável pela suplementação e complementação dos recursos da educação. Em sua arrecadação de impostos delibera o mínimo de 18% de todos os seus impostos federais para a aplicação em Educação, devendo ampliar para 23% até 2026.

O Fundeb nasceu da importância da redistribuição dos recursos para a educação. Da composição de seu 100%, o percentual de 70% é para remuneração dos profissionais ativos da educação, e os 30% restantes são destinados à aquisição, construção e manutenção de serviços e equipamentos de ensino.

Porém, sabemos que todo o caminho desses recursos até a chegada à escola retrata uma situação difícil nas escolas, consoante com as respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, pois o Censo Escolar é realizado anualmente, contudo, o montante repassado tem como referência o ano anterior, o que ocasiona distorções como exemplo: o valor real da transferência na maioria das vezes é menor que a quantidade de alunos do ano vigente.

Para exemplificar com dados da modalidade de Educação Especial, que é nosso objeto de estudo, na escola em pesquisa, podemos comparar as matrículas de 2023 e 2024 (Quadro 10).

Quadro 10 – Comparativo de Matrículas na Modalidade Educação Especial 2023-2024

ANO	Nº DE MATRICULAS
2023	51
2024	65

Fonte: Adaptado pela autora (2024).

Esse aspecto também se reproduz em outros programas federais, como Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), os quais são repassados anualmente por nível de matrícula de alunos, contudo, os valores repassados são inferiores ao que escola precisa para custear a educação. A dotação orçamentária para custeio é 70% e para Capital é 30%, podendo o Gestor Geral adequar o montante/percentual, de acordo com a sua necessidade.

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que tem como forte financiamento o Salário Educação, mesmo sendo articulado à mesma ótica, não traz muitos prejuízos ao estudante, pois a orientação é que o ente municipal complemente com seus próprios recursos. É importante ressaltarmos o PNAE haja visto que o contexto escolar analisado, de acordo com o PPP em sua linha de base demonstra o perfil das famílias que compõem a escola. Na sua maioria são alunos cadastrados no Programa Social Bolsa Família – Sistema Presença, onde a insegurança alimentar é tremenda. É certo que para obtermos uma educação de qualidade é necessário

estarmos com as mínimas condições alimentares saciadas. A Coordenadora-geral do PNAE, Karine Santos, afirma que é essencial que o programa se preocupe com a introdução de hábitos alimentares mais saudáveis desde os primeiros anos de vida. Acrescenta dizendo que “a formação de hábitos alimentares mais saudáveis vai ter consequências em toda a vida do indivíduo. Esse trabalho deve ser feito em parceria com professores, diretores de escola, e os pais e a comunidade escolar devem participar” (MEC, s/d).

Existe ainda o PDDE Escola Acessível, cujo objetivo é a promoção da acessibilidade como medida estruturante para consolidar um sistema educacional inclusivo, promovendo condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e a comunicação e informação nas redes públicas de ensino regular.

O recurso do PDDE Escola Acessível é oferecido para as escolas que foram contempladas pelo Programa Implantação das salas de recursos multifuncionais. As ações financiadas são relacionadas à adequação arquitetônica: rampas, banheiro acessível, sanitários acessíveis, barra de apoio, vias de acesso, instalação de corrimão e sinalização visual, tátil e sonora. O recurso também poderá ser utilizado para aquisições de dois pontos cadeira de rodas materiais esportivos recursos de tecnologia assistiva bebedouros imobiliários acessíveis.

Para dirimir as dificuldades de Estrutura e Acessibilidade temos como Política Municipal o Programa de Autonomia Escolar (PAE), que é uma política voltada para adequação, reforma de prédios e aquisição de materiais de custeio, e com isso é possível promover acessibilidade e inclusão dos alunos público-alvo da modalidade educação especial que estejam matriculados em classes comuns de ensino regular. Assegurando o direito de compartilhar os espaços comuns de aprendizagem por meio da acessibilidade. Porém recai sobre o Censo escolar como mencionado anteriormente.

É importante, porém, que o projeto referente ao programa seja realizado por profissionais da área, ou seja, engenheiro civil e arquiteto, os quais são capacitados para realizar planejamento da utilização do espaço físico, objetivando suprir as necessidades especiais propostas; projetando de forma racional e estética o ambiente

escolar; sendo também responsável por projetos estruturais e hidráulicos.

O engenheiro trabalha em conjunto ao arquiteto e busca soluções técnicas para que o projeto seja realizado. O que podemos verificar é que o assessoramento desses profissionais ainda é insuficiente para a grande demanda do município, ocasionando situações em que por vezes há adequações grosseiras do que se é proposto, haja vista que o recurso é escasso para tal finalidade.

Mesmo diante de todo o viés apresentado, podemos testificar que o financiamento, a acessibilidade existem, mas ainda há muito a se fazer para atender a todos os estudantes, principalmente os estudantes dessa modalidade de ensino.

Outro ponto ressaltado pelos sujeitos foi a questão da Capacitação e Formação dos professores, componente necessário e urgente. O artigo 62, parágrafo primeiro da LDB diz que: “A União, Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração deverão promover a formação inicial continuada e a capacitação dos profissionais do magistério”. Ressalta ainda que a formação de professores deverá incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos”.

A formação continuada se faz necessária para que seja permitido aos profissionais da educação estarem atualizados sobre os métodos, técnicas, melhores práticas de ensino, etc., para que estejam atualizados em sua sala de aula e em suas áreas de atuação.

No parágrafo 4º respalda que: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na Educação básica pública.” Portanto, é uma garantia na letra da lei que os profissionais docentes tenham acesso aos cursos de pós-graduação na educação especial com perspectiva inclusiva para a realização de um trabalho pedagógico mais elaborado, com viés de uma construção ação-reflexão-ação para desvelar um novo conhecimento. Que busquem aprimoramento de seu trabalho pedagógico, haja vista as classes serem cada vez mais heterogêneas e demonstrando que cada vez mais saímos da ideia fantasiosa que o ambiente escolar não é complexo.

A capacitação voltada para provas tecnologias assistivas, bem como o

desenho universal, ratifica a grandiosidade da diversidade, quanto seres humanos que somos, abraçando as suas particularidades dos estudantes para a execução de um trabalho pedagógico com mais individualidades, buscando incluir a todos de forma coletiva.

Não podemos esquecer da importância da afetividade como resalta Wallon (1986) para que os professores possam perceber como as crianças estão chegando ao ambiente onde acontece o aprendizado, preconizando pois uma ruptura do papel dos meros transmissores para mediadores de ensino e aprendizagem.

O objetivo dessa nova perspectiva pautada em prover meios mais acessíveis para os alunos incluídos, enfim para conciliar o trabalho docente e trilhar caminhos para uma escola mais afetiva, atraente e plural. De acordo com o Documento Curricular Referencial do Ceará, 2019, a transformação da escola para atender ao paradigma da diversidade

implica em mobilizar esforços de mudança, em pelo menos três dimensões: no plano físico/estrutural, nas atitudes e formas de atender e lidar com os sujeitos e na melhoria das ações educativas. Para tanto, é importante a promoção da mudança de valores, de atitudes e de transformações nos aspectos das práticas pedagógicas. A escola como um todo precisa se implicar no sentido da mudança para se tornar, de fato, inclusiva
(Ceará, 2019, p. 39)

A percepção dos sujeitos sobre a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no município de Maracanaú é “como uma política que é desenvolvida e vem atendendo o seu público” (CP1); “como um grande desafio. Falta financiamento, profissionais habilitados nas instituições de ensino, equipe multidisciplinar para atendimento aos estudantes e pouca participação da família na escola” (CP2). É possível perceber que a questão das dificuldades foram reforçadas na resposta da CP2.

O Gestor Geral na sua resposta disse que a Política garante e implementa ações de inclusão, “promovendo uma escola acolhedora para todos, que respeita e valoriza a diversidade, desenvolvendo ações colaborativas e rede de apoio à inclusão promovendo a participação de toda a comunidade escolar” (GG).

Sobre a relação entre a escola e a Secretaria de Educação para a implementação eficiente e eficaz da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, os sujeitos em foco disseram que deve ser uma relação “de colaboração e parceria que favoreça a Política de Educação Especial na escola. A Secretaria deve oferecer às escolas, apoio técnico, formação continuada, apoio financeiro, apoio de práticas de ensino e todo o apoio necessário para a efetivação da política da educação especial/inclusiva” (GG); que é importante “trabalhar em parceria, elevando as formações de todos os agentes da escola” (CP1); e, o CP2 disse que era “colaborativa, participativa, integradora e democrática”.

Ao falar sobre a sua atuação perante o trabalho realizado com os estudantes com deficiência, o GG disse que “o primeiro passo é acolher as famílias e os estudantes (no ato da matrícula). Em seguida, conhecer e apoiar as dificuldades de cada estudante juntamente com o AEE. O gestor é líder na criação da cultura de valorização das diferenças humanas.

Sua fala corrobora com a das coordenadoras, que informaram que o Gestor é “sempre disposto a trabalhar no coletivo com os professores e estudantes incluindo ações no PPP da escola” (CP1); “de forma colaborativa, criativa e inovadora, buscando integrar todos os segmentos da comunidade escolar, permitindo a convivência construtiva e pedagógica” (CP2).

As ações das políticas públicas da educação especial/inclusiva na escola são desenvolvidas, de acordo com as coordenadoras, “através de palestras com a comunidade escolar e acompanhamento pelos profissionais do AEE” (CP1). O CP2 disse que “muito já se tem avançado, mas não o suficiente, para atender a grande demanda de crianças matriculadas no Sistema. Falta profissionais, espaço físico e humano e formação para toda equipe de professores que lidam em sala com esses estudantes”.

O Gestor informa que “as ações da política da educação especial constam no PPP da escola. São desenvolvidas com a participação de toda a comunidade escolar: semana do autismo, oficina de libras, relato de experiência exitosa, dentre outras” e frisou que o acompanhamento “começa no ato da matrícula, os pais e estudantes são encaminhados para o AEE, lá recebem todo o acompanhamento e orientações”.

Como se dá o processo de acompanhamento da inclusão de estudantes com deficiências na escola, desde a sua matrícula até seu desenvolvimento em sala de aula? As coordenadoras disseram que o processo de acompanhamento da inclusão de estudantes com deficiência se dá na “interlocução com a família, atividades adaptadas, notas e relatórios”. (CP1), e “através do acompanhamento com um profissional especializado, onde atende individualmente os estudantes, conversa diariamente com os professores, orientando e dando suporte para melhor atender os alunos em sala de aula” (CP2).

Ao analisarmos os Relatórios de Atividades Anuais da Escola - RAA, processo entregue ao Conselho Municipal de Educação – CME todos os anos, que retrata além de outras coisas, a situação acadêmica dos estudantes, percebemos que a infrequência dos estudantes com deficiência é alta. Perguntamos então aos sujeitos da pesquisa, quais são as intervenções feitas nesses casos. Elas informaram que o Projeto Busca Ativa implantado pelo município tem ajudado muito nessas situações. Assim, disseram que as intervenções são “ligações, atividades domiciliares” (CP1), “visitas às famílias” (GG) para “fortalecer os vínculos e buscar garantir a frequência do estudante” (CP2).

Para finalizar acrescentaram que é muito complicada a “adaptação de atividades por parte de alguns professores de sala de aula regular” (GG), o “envolvimento da área da saúde com a escola” (CP1) e a “falta de suporte multiprofissional” (CP2).

6.2. Professores da Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Qual a percepção dos sujeitos ao avaliar a Política de Educação Especial/Inclusiva?

A LDB 9394/1996, Art. 59, inciso III prevê que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
(...)

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.

No município de Maracanaú são preconizadas no Edital nº 12 de 02 de agosto de 2023, que trata do Processo seletivo simplificado para compor cadastro de reserva de Professores para o AEE, Profissionais que atuarão nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no âmbito da rede municipal de ensino de Maracanaú. algumas exigências para a escolha dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado que atuam na modalidade Educação Especial/Inclusiva.

Ao analisarmos esse processo seletivo, vimos que no ato da inscrição se faz necessário uma “Carta de Intenção” contemplando os itens abaixo:

- Interesse pelo trabalho com o AEE;
- Relação com estudantes com deficiências/transtornos (sala comum, instituições, outras vivências);
- Perspectivas de trabalho a ser desenvolvido com os estudantes da Educação Especial atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais.

A Carta de Intenção tem como objetivo discorrer sobre a pretensão da vaga, porém, para além disso acreditamos que subjetivamente o documento tem como fator prioritário a análise do perfil profissional, a atuação do profissional em sua prática pedagógica desde suas pretensões como professor pesquisador da área em questão, bem como sua visão estratégica e de atuação no campo de educação inclusiva.

Essa exigência se dá devido à necessidade desse profissional elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) para sua turma e o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) ou Plano de Ensino Individualizado (PEI) de cada criança, para que o aluno possa ter acesso às competências curriculares de forma que as habilidades para sua participação na escola sejam garantidas.

Como preconiza a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146 de 6 de julho de 2015, em seu artigo 28, esses documentos devem contemplar as habilidades individuais de cada estudante com o objetivo de obter ferramentas para o ensino e aplicação

pedagógica adaptada de forma colaborativa.

Em seguida, de acordo com o edital, é realizada a análise do currículo onde em sua estruturação observamos que o município prioriza que o professor para ser aprovado deve ter em seu currículo diploma de Curso de Especialização na área de Educação Especial, acompanhado do histórico acadêmico com carga horária mínima de 360 h/a; diploma, certidão ou declaração de conclusão de curso em especialização na área da Educação; curso na área da Educação especial com carga horária mínima de 80h/a; tempo de experiência em sala de aula; tempo de experiência como professor de AEE.

Por fim, é realizada a entrevista, segunda e última fase, onde a Equipe da Educação Especial com o apoio de uma banca examinadora realiza aos professores que pleiteiam a vaga questionamento com objetivo de avaliar suas competências habilidades e atitudes além de analisar a trajetória pessoal e profissional dos candidatos às vagas do processo dada aprovação o professor será lotado em uma unidade de ensino para exercer a função por dois anos.

Após realizada a lotação, cabe ao professor do AEE as seguintes funções: elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias (em articulação com os demais professores de ensino regular, com a participação das famílias e realizando a intersetorialidade entre a saúde, assistência social, entre outros), serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as deficiências dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.

Os profissionais que atuam na escola em pesquisa passaram por todo esse processo de seleção, realizado pelo Edital supracitado e atuam na escola desde de 2023. Elas falaram sobre os desafios para a aplicabilidade da Política de Educação Especial/Inclusiva na referida Escola.

No lócus da pesquisa, atualmente, encontram-se duas professoras aptas para a realização do trabalho na Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Ambas se encontram em exercício desde o ano de 2020, após a realização de um Concurso Público para a função específica.

De acordo com a entrevista semiestruturada foi possível identificar o perfil de ambas professoras: com idades entre 41-50 anos; uma se considerada amarela e a outra parda; possuem Especialização e experiência na área da Educação Infantil e Inclusiva há mais de 05 (cinco) anos.

As Professoras do AEE (PAEE01/PAEE02), ao falarem da trajetória experiencial na Educação Especial e Inclusiva, relataram que tiveram o primeiro contato, ao atuar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE).

PAEE01 trabalhou no período de 2002 a 2012, e PAEE02 não informou por quanto tempo atuou na APAIE, mas mencionou que, posteriormente, assumiu temporariamente uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) em uma Escola do Estado do Ceará/CE e, atualmente, encontra-se lecionando em uma Sala de AEE na Prefeitura Municipal de Maracanaú/CE.

A partir daí, assumi uma sala de aula comum onde também contribui com o processo de aprendizagem tanto de alunos Neurotípicos⁸ quanto Neuroatípicos⁹. Em 2020, saí da Sala de Aula Comum e passei na Seleção para assumir uma Sala de Atendimento Educacional Especializado no Município de Maracanaú/CE, onde permaneço atualmente (PAEE02; 2024).

Entre os desafios identificados para a aplicabilidade da Política de Educação Especial e Inclusiva na referida escola, PAEE01 e PAEE02 indicaram a não realização das capacitações e formações continuadas. PAEE01 acrescentou que são necessárias informações que abordem, junto ao professor de sala de aula comum, as especificidades dos alunos com deficiência.

PAEE01 e PAEE02 entendem que

a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Município de Maracanaú/CE é uma referência, porém é uma política com uma característica desafiadora, mas apta para a inserção de toda comunidade no processo de ensino-aprendizagem de forma igualitária (PAEE01; PAEE02; 2024).

⁸ São consideradas aquelas pessoas que não possuem nenhum tipo de problema neurológico.

⁹ São consideradas aquelas que possuem alguma condição neurológica, que afetam diretamente o processo de desenvolvimento.

Além de PAEE01 e PAEE02, ambas lotadas na Escola lócus da pesquisa, tivemos contato com a antiga professora (PAEE03¹⁰) do AEE, que atuou nessa função por 07 (sete) anos. Sua percepção da política desenvolvida no município é a seguinte:

Em relação a outros municípios, estamos à frente. No entanto, poderia ser bem melhor. Ainda existem escolas sem salas e professores de AEE, necessitamos de estrutura e um Centro de Saúde Especializado com Neuropediatra e Equipe Multidisciplinar, para que nossos alunos sejam atendidos com dignidade e possam realizar todos os atendimentos necessários sem se preocupar com deslocamento. A medicação disponível para o tratamento se dá com a realização de terapias, farmacoterapia, acompanhamento Médico e por uma Equipe Multidisciplinar, envolvendo a escola e a família (PAEE03; 2024).

PAEE03 informou que “ocorriam formações mensais, de acordo com a necessidade dos professores para o atendimento ao público-alvo - os estudantes com Autismo”. Contudo, muitos professores realizam os Cursos por conta própria, com o intuito de ampliar seus conhecimentos e melhorar o atendimento ao crescente número de estudantes nas Escolas do Município de Maracanaú/CE.

A partir das respostas, percebemos que, as professoras PAEE01, PAEE02 e PAEE03, têm uma visão positiva da política que está sendo desenvolvida no município e a veem como referência e oportunidade para todos. Ainda percebem o município à frente de outros, contudo destacam diversos problemas que ainda são latentes no cotidiano escolar, como a estrutura física e a possibilidade de atendimento aos estudantes sem necessidade de deslocamento.

o que se propõe é que os currículos de formação docente contenham, não apenas disciplinas específicas à temática da inclusão, mas também que esta seja abordada de forma transversal em várias outras disciplinas dos cursos de formação. Acredita-se que assim, a inclusão não mais será vista de forma fragmentada e ainda poderá se tornar assunto cada vez mais natural em discussões, em cursos de graduação. Aliado a isso, sugere-se que os cursos ofereçam mais oportunidades de práticas com crianças com deficiência, como estágios em salas inclusivas e vivência com essas pessoas, para que a experiência e a discussão possam inclusive promover uma visão de fato inclusiva (Tavares, Santos e Freitas, 2016, p. 538).

Outros desafios foram apontados pelas professoras PAEE01, PAEE02 e PAEE03,

¹⁰ PAEE03 não se encontra na atuação de suas funções por motivos de Saúde.

a exemplo da parceria com a família e com alguns professores que não desenvolvem atividades e as potencialidades individuais do aluno com deficiência, além da falta de materiais lúdicos, inovadores e tecnologias avançadas.

PAEE01 complementa que *“a falta de estrutura técnica, estrutura física, recursos financeiros, profissionais na área da saúde, profissionais de apoio”* são bastante limitantes para a efetivação da política educacional; já para PAEE02, há a urgência da implementação de *“Cursos gratuitos e formação continuada para professores de sala comum e de AEE”* (PAEE2).

Importante ressaltar que, o aumento da procura por vagas para estudantes com Deficiência/TGD/AH/S nas Escolas do Município é algo bastante evidente nos últimos anos, devido às oportunidades que a política educacional vem proporcionando desde a sua institucionalização.

Em relação as Salas de AEE, PAEE01, PAEE02 e PAEE03, sinalizam alguns objetivos pertinentes:

“identificar; dá suporte aos professores; promover a acessibilidade e organizar recursos pedagógicos que estimulem as habilidades cognitivas e motoras do aluno” (PAEE01);

“é um apoio à sala de aula comum que complementa e suplementa o aprendizado dos alunos com deficiência”(PAEE02).

“identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (PAEE03).

A partir desses objetivos, as PAEE01, PAEE02 e PAEE03, disseram que o público- alvo atendido na Sala do AEE são os estudantes com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (Transtorno do Espectro Autista - TEA); Altas Habilidades e Superdotação- AH-SD; desde que *“estejam matriculados na escola municipal de ensino regular”*(PAEE2).

De acordo com as professoras, *“os estudantes com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) ainda não são contemplados nessa política”*(PAEE1). Além disso, as professoras sinalizaram, de forma aproximada, o quantitativo/tipologia de alunos com deficiência atendidos pela Escola (Quadro 11).

Quadro 11 – Número de alunos e respectivas Deficiências/Transtornos

Tipologias	CID-10	Quantitativo/Alunos
Transtorno do Espectro Autista	F84.0	19 alunos
Deficiência Intelectual	F70.0	38 alunos
Outras comorbidades	F79.0	02 alunos
Total	-	59 alunos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os Relatórios das Atividades Anuais da Escola (RAA) entregues ao CME, também sinalizam os dados quantitativos a respeito do número de matrículas, tipos Deficiência/Transtornos, coadunando com as informações repassadas pelas professoras entrevistadas, havendo o acréscimo da Deficiência Visual (CID H54) e da Síndrome de Down (CID Q90.2) (Quadro 12).

Quadro 12 – Quantitativo de alunos/alunas inseridos na Educação Especial e Inclusiva – E.M.E.I.E.F. José Martins Rodrigues

9º ANO D	02	F84.5; F70+F90
9º ANO E	01	F84
EJA CI2	01	F84
EJA CF1	02	F70
EJA CF2	02	F90; F71; F90
TOTAL	50	

Fonte: Dados do RAA – CME. Adaptado pela autora (2024).

Importante ressaltar que, o RAA analisado corresponde ao ano 2023, tendo em vista que, o do ano de 2024 será enviado ao CME, seguindo as orientações estipuladas pela Resolução CME n. 31 ano 2017, que trata da Escrituração Escolar, 60(sessenta) dias após o término do ano letivo.

Os dados do RAA corroboram, em parte, com as informações apresentadas, anteriormente, no Quadro 07 – Capítulo 04, devido a existência de uma diferença no

quantitativo entre os Relatórios do SGE e o RAA de um total de 05 (cinco) alunos. Os dados do Relatório do SGE informam a existência de 55 (cinquenta e cinco) alunos atendidos no ano de 2023. Nos dados preliminares do Censo escolar, referente ao ano 2023, são indicados o total de 46 alunos. Tais divergências ocorrem porque as matrículas podem ser realizadas no decorrer do ano letivo, havendo mudanças paulatinamente.

É importante ressaltar que, embora o SGE seja bem mais próximo da situação da escola, tendo em vista a sua recorrente atualização, como apresentado no Censo Escolar realizado no final do Mês de Maio de cada ano¹¹.

Percebemos então que as matrículas no decorrer do ano letivo oscilam de 46/50 alunos em 2023 a 66 alunos em 2024. Identificou-se um aumento de 16% dos dados apresentados, reflexo das ações de todas as Escolas do Município, nas quais as matrículas aumentaram 5.1%.

Em relação às organizações e o desenvolvimento dos processos de Ensino e de Aprendizagem e, os trabalhos realizados na Sala do AEE. PAEE02 informou que "é avaliado o nível de aprendizagem dos alunos e a adaptação curricular". PAEE01, além de falar a respeito das prováveis adaptações, acrescenta como é realizado o trabalho na própria sala do AEE:

As atividades e as avaliações são adaptadas pelo professor de Sala Comum com o apoio do professor da Sala do AEE, sempre quando há necessidade do suporte. O trabalho na Sala de AEE é organizado em atendimentos de preferência individual, com duração de 50 minutos, salvo em alguns casos, em que o estudante com deficiência não possua tolerância para a execução desse tempo. Esses atendimentos podem ser 2 (duas) vezes na semana, para cada aluno, exceto, quando a demanda for muito grande, nesse caso, ocorre apenas 1 vez (PAEE01;2024).

A professora PAEE03 da Sala de AEE, acrescentou que neste ambiente:

São utilizados exemplos práticos de introdução, formação e utilização de recursos assistidos como: a comunicação alternativa, os recursos de informática (computador), orientação, preparação, material pedagógico-didático acessível, entre outros métodos e técnicas de ensino. Cabe aos professores do AEE elaborar e executar o plano de AEE do aluno, identificando suas habilidades e necessidades educacionais

¹¹ Diante disso, não foi possível a utilização do Relatório Final para a pesquisa em curso.

específicas; definir e organizar estratégias pedagógicas; programar e avaliar a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, bem como dar suporte à sala comum (PAEE03;2024).

Sobre a relação entre o professor da Sala do AEE e o professor da Sala Regular, as professoras disseram que deve ser *"estreita, em prol da evolução do aluno" (PAEE01) e, ainda, deve haver "colaboração, articulação e intervenção."*

Diante disso, entendemos que é imprescindível uma articulação com o professor da Sala Regular, pois, esse entrosamento promove um ambiente de respeito e cooperação, em que serão trabalhadas as dificuldades dos alunos com Deficiência, dando suporte pedagógico adequado e, ao mesmo tempo, inserindo-os ao grupo dos demais alunos.

A professora PAEE03, explica que

"essa é a melhor parte, pois os colegas ajudam bastante em todos os momentos na escola, desde a acolhida ao desempenho em sala de aula. Quando ocorre alguma eventualidade, os professores fazem a ponte para minimizar a situação".

Na Sala de aula, as atividades pedagógicas relacionadas aos estudantes com Deficiência são realizadas com *"o apoio direto do professor, pois, mesmo adaptadas, alguns alunos apresentam dificuldades para executá-las"*(PAEE01), pois, no geral, são realizadas *"no âmbito coletivo com a participação de todos"* (PAEE02).

PAEE01 acrescenta que *"quando o aluno tem cuidador, o mesmo muitas vezes pode também dar suporte na realização da atividade, caso se disponha, pois não faz parte de suas atribuições".*

A professora PAEE03, que atuou anteriormente nesta escola, respondeu que

o professor da Sala de Aula Regular, tem o papel de auxiliar o estudante com deficiência para que ele avance tanto intelectual quanto socialmente. Dessa forma, esse aluno pode superar as expectativas e barreiras que lhe são criadas, podendo usufruir de seus direitos (PAEE03; 2024).

Esse é um processo muito delicado, pois, a inclusão acontece de forma integral (família, professores, estudantes, gestores e funcionários) induzindo a realização de

um trabalho colaborativo, tendo em vista que ninguém faz nada sozinho. “E essa colaboração, pode ser vista durante a Pandemia da Covid-19, em que os professores, através do Projeto de Busca Ativa, contribuíram para a assiduidade do aluno” (PAEE01).

PAEE02 acrescentou que, dentro dessa realidade, “a importância das conversas com os pais e responsáveis sobre a importância da escola na vida dos alunos” (PAEE02) contribuíram para a minimização da evasão escolar.

Vários fatores interferem na frequência desse aluno em sala, desde a falta da medicação até a distância da escola até sua casa, bem como a criança se encontra naquela ocasião. Mas a busca ativa tem ajudado muito nesse processo de retorno do aluno em sala. Seria necessário um olhar mais ampliado para que esses impasses fossem resolvidos para garantir que os alunos não fiquem fora da escola (PAEE02).

As professoras PAEE01, PAEE02 e PAEE03, finalizaram a entrevista sinalizando

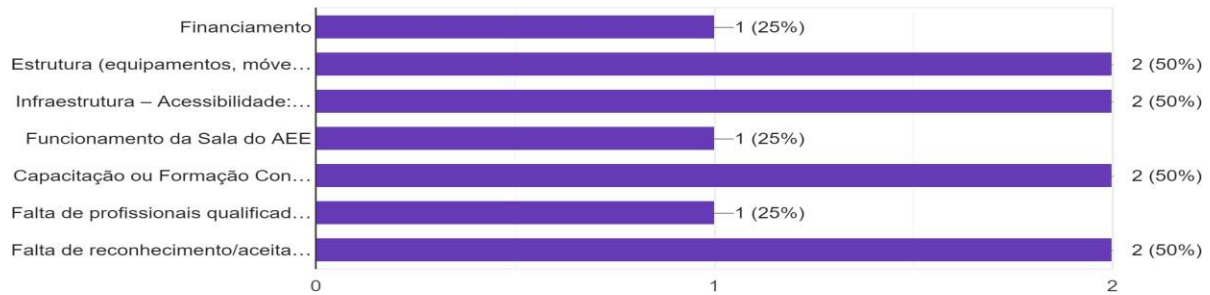
ser necessária a conscientização do corpo docente e discente sobre o tema inclusão, pois é preciso melhorar os processos de ensino e de aprendizagem; o investimento na formação de professores na área de atendimento educacional especializado e inclusão e; a participação dos pais e cuidadores que, majoritariamente, são ausentes, tendo em vista no decréscimo do potencial dos seus filhos, embora alguns sejam muito esforçados no desenvolvimento de seus filhos.

6.3. Professores da Sala de Aula Regular

Ao identificar os desafios na aplicação da política, os professores das salas de aula regulares responderam de forma diversificada, em relação à Infraestrutura, relacionada à acessibilidade (Rampas, piso tátil, barras de apoio, etc), a Estrutura (equipamentos, móveis), a Capacitação ou Formação Continuada, e a Falta de reconhecimento/aceitação da família, foram citadas duas vezes pelos sujeitos. O funcionamento da Sala do AEE, o financiamento e a falta de profissionais qualificados foram citadas apenas uma vez.

Gráfico 3 – Principais desafios para aplicabilidade da Política de Educação Especial/Inclusiva

7. Entre os desafios identificados para a aplicabilidade da Política de Educação Especial/Inclusiva na referida Escola, quais você ... como principais motivações para a não efetivação?
4 respostas



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

De acordo com o Gráfico 05, podemos verificar os desafios sinalizados pelos Professores para a aplicabilidade de uma Educação Especial e Inclusiva no Município de Maracanaú/CE. Dentre elas, percebemos que as questões de Estrutura, Infraestrutura, Falta de profissionais qualificados e, principalmente, a falta de reconhecimento e aceitação da Deficiência/TGDAH/S.

Quadro 13 – Principais desafios para aplicabilidade da Política de Educação Especial/Inclusiva

SUJEITOS	PRINCIPAIS DESAFIOS
PSR1	Infraestrutura – Acessibilidade: Rampas, piso tátil, barras de apoio, etc
PSR2	Estrutura (equipamentos, móveis); Funcionamento da Sala do AEE; Capacitação ou Formação Continuada
PSR3	Financiamento; Estrutura (equipamentos, móveis); Falta de reconhecimento/aceitação da família
PSR4	Infraestrutura – Acessibilidade: Rampas, piso tátil, barras de apoio, etc; Capacitação ou Formação Continuada; Falta de profissionais qualificados; Falta de reconhecimento/aceitação da família

Fonte: Elaborado pela autora a partir de respostas dos questionários.

Importante destacar que, diferentemente dos demais sujeitos, os professores

das salas regulares citaram apenas uma vez a questão do financiamento. Registramos que o foco desses profissionais é o “chão da sala de aula”, sendo destacados desafios que são diretamente ligados às suas práticas. Contudo, vemos que todas as indicações recaem sobre a ausência ou presença do financiamento. Como destacada anteriormente, política, programas e projetos vem sendo desenvolvidos para atender tais desafios, contudo, ainda tem sido insuficientes.

Indagamos aos professores “Como você entende a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no município de Maracanaú?”

“Muita coisa escrita e pouca efetividade. Entretanto, vi avanços em alguns aspectos como no transporte e cuidadores de sala” (PSR1).

“Vejo que mesmo tendo uma política educacional inclusiva o município ainda está se desenvolvendo. Observo que ainda é preciso realizar um bom planejamento que promova a diversidade nas escolas, melhorar as políticas públicas em consonância com uma gestão escolar mais participativa e que se utilize de estratégias pedagógicas para uma inclusão da família e discente no convívio democrático da escola” (PSR2).

“Vejo que a célula da Educação Especial é muito empenhada e qualificada, assim como os profissionais do AEE que estão na escola. A gestão municipal deixa um pouco a desejar, poderia apoiar mais” (PSR3).

“Precisa de mais investimento e mais profissionais” (PSR4).

No que diz respeito a formação continuada como meio de auxílio e aprimoramento do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes inseridos na Educação Especial e Inclusiva da Escola lócus de pesquisa, os sujeitos sinalizaram que:

“Não conheço!” (PSR1).

“Se dá através do desejo do docente de mitigar as necessidades não só do aluno mas também dele, professor. O município muitas vezes tem espaços pequenos e muito singelos para o professor se desenvolver nesse campo epistemológico, já que as ofertas de cursos sempre são básicas e não focam realmente no cotidiano escolar” (PSR2).

“Há algumas falhas tanto na formação inicial do professor, como na formação continuada. O que temos são momentos esporádicos e de pouca profundidade devido ao tempo” (PSR3).

“Muito superficial. Poderia ser mais complexa” (PSR4).

Em relação ao processo de inclusão dos estudantes com deficiências em salas de aulas regulares, os professores enfatizam que é necessária a

“Presença em sala, atividades e avaliações adaptadas” (PSR1).

“Na teoria se deve incentivar o protagonismo de seu conhecimento e a participação do grupo. Porém a realidade fica bem longe disso. Vemos um grupo excluído e pouco adaptado em suas relações interpessoais, onde o professor tenta habilmente manter o equilíbrio entre seus alunos” (PSR2).

“Em linhas gerais elas são bem aceitas por seus pares, fazem amizade e interagem ao seu modo” (PSR3).

“Acho que é de qualquer forma e sem critérios claros, pensados e construídos para ter o melhor ao aluno” (PSR4).

Sobre o desenvolvimento das atividades para estudantes com deficiências na escola, os professores explicitaram:

“Há muito cuidado. A gestão e os colegas levam a sério” (PSR1).

“Sempre em desvantagem, já que a escola se depara com esses alunos, porém na grande maioria das vezes a sua estrutura de pessoas e acessibilidade são precárias visto que não tem recursos operacionais disponíveis para contratação de pessoal e adequação de espaços (PSR2) A escola procura fazer a inclusão acontecer em todas as atividades e

culminância de projetos que ocorrem no espaço escolar. Há um esforço para sempre estar presente, por exemplo: há apresentações, interação dos alunos do AEE nos eventos” (PSR3).

“Deficitário. Falta mais vontade política” (PSR4).

Quanto às principais dificuldades dos professores da sala de aula regular para

promover atividades que atendam aos estudantes com deficiência, os professores responderam:

“Muitos alunos. Isso dificulta o trabalho” (PSR4).

“A principal é não ter apoio, é sentir-se jogado, sem saber como agir para promover o melhor desenvolvimento cognitivo e pessoal de seu aluno” (PSR4).

“A nossa formação e a qualidade da formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação” (PSR4).

“Os professores já estão sobrecarregados e penso que essas atividades são feitas sem os professores terem informações necessárias para que realmente essas atividades gerem aprendizado nos respectivos alunos” (PSR4).

Os professores citaram alguns projetos que são desenvolvidos pela escola ou rede municipal que promovem a inclusão de estudantes com deficiência nas atividades regulares da escola:

“Programa mês de conscientização do autismo, práticas exitosas” (PSR1).

“Práticas Educacionais Inclusivas promovidas pela Secretaria de educação, Palestra sobre Atendimento Educacional Especializado” (PSR2).

“O dia da pessoa com deficiência, o dia do autismo, o dia da pessoa com síndrome de down, o dia da pessoa surda e nos projetos da escola como feira das nações, gincana escolar” (PSR3).

“Desconheço projetos desenvolvidos” (PSR4).

Consideramos importante questionar sobre “como os estudantes com deficiência participam das atividades propostas pela escola e em quais momentos isso acontece?”

O PSR1 informou que existem “atividades adaptadas”, da mesma forma que o PSR3, que disse que eles *“participam na assistência às aulas, com perguntas (alguns são muito participativos) e fazendo atividades adaptadas em alguns casos”*.

Contudo, os PSR2 e PSR4 destacaram algo que acende as luzes de atenção, seguem as respostas com grifos nossos: *“A tentativa de interação é frequente em todos*

os momentos do aluno na escola **porém há de se considerar que essas relações entre discentes nem sempre são eficazes e proveitosas** (PSR2); e, o PSR4 foi mais direto: **“Acho que de forma muito pífia. Pode ser melhor”**.

No que diz respeito a relação dos estudantes com deficiência com os demais alunos da Sala Regular, disseram, em geral, que é *“relativamente boa”* (PSR1, PSR3, PSR4), acrescentar que eles *“se respeitam e são bem aceitos pelo grupo”* (PSR3), destacaram que o *“problema é falta de estrutura a esses alunos”* (PSR4).

Apenas 01 (um) professor respondeu de forma diferente, afirmou que

“o convívio nem sempre é harmonioso, há em todas as salas a questão latente do bullying, da negação de aproximação, e em alguns casos até repúdio por parte dos alunos regulares. Já o docente sofre com sua baixa ou nenhuma experiência” (PSR2).

Em relação a participação dos pais e/ou responsáveis pelos estudantes com deficiência no cotidiano escolar, os professores compreendem que

“As vezes esperam mais que o que podemos oferecer e em outras vezes não permitem que trabalhemos o desenvolvimento do aluno” (PSR1).

“Os pais em geral têm a escola apenas como um local onde podem deixar seus filhos com segurança. Na grande maioria das vezes não se preocupam com as reais necessidades de seus filhos e querem que a escola assuma os diversos papéis que deveriam ser compartilhados” (PSR2).

“Geralmente eles têm mais contato com os profissionais do AEE e com a gestão escolar” (PSR3).

“São na sua maioria bem presentes” (PSR4).

Por fim, os professores acrescentaram que

“O modelo atual de educação inclusiva exclui os melhores alunos. É um modelo fantasioso e falho que deveria ser repensado” (PSR1).

“Considero que todos os tópicos relacionados à temática já foram abordados” (PSR2).

“A importância se buscar ajuda para a criança o quanto antes, não

deixar de procurar um profissional e de mantê-la na escola para seu desenvolvimento ao seu próprio ritmo” (PSR3).

“Penso que políticas públicas acerca dos alunos com deficiência deveriam ser mais intensas e melhor pensadas” (PSR4).

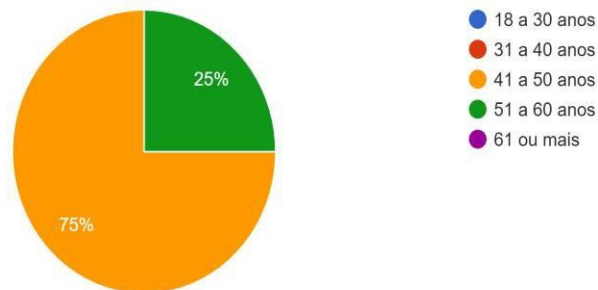
6.4. Os professores das Salas de Aula regulares

Um dos sujeitos em foco na pesquisa foram os professores das salas de aula regulares. O objetivo foi compreender a percepção deles em relação à Política e ao atendimento aos alunos com deficiência nas salas de aula regulares. No que tange ao perfil dos professores das Salas Regulares, observamos que, a maioria, possuem idades entre 41 – 50 anos e; cerca de 25% (vinte e cinco por cento) estão entre 51 a 60 anos de idade (Gráfico 04).

Gráfico 04 – Idade dos professores das salas de aula regulares

1. Qual a sua idade?

4 respostas



Fonte: Elaborado pela autora via Google forms.

Os professores ao dialogarem durante a entrevista, se autodeclararam como pessoas do sexo masculino, sendo: 02 (dois) pardos, 01 (um) branco e 01 (um) não soube informar ou não quis realizar o processo de heteroidentificação.

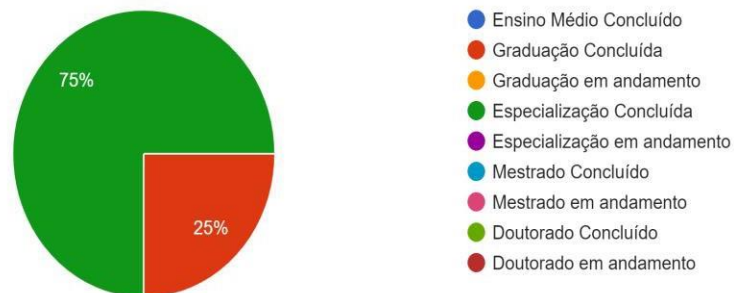
Um dos processos significativos para a Educação Especial e Inclusiva norteia-se pela perspectiva da formação e da qualificação profissional, pois, a complexidades e aplicabilidade do processo de ensino e de aprendizagem, são consideradas divergentes das salas regulares de ensino. Nesse sentido, 75 % (setenta e cinco por

cento) dos professores declararam possuir algum tipo de Especialização Concluída e; 25% (vinte e cinco por cento) possui algum tipo de Graduação¹² (Gráfico 05). Porém, nenhum dos professores entrevistados possuem Especialização na Educação Especial e Inclusiva.

Gráfico 05 – Formação dos professores das Salas de Aula Regulares

4. Qual sua formação?

4 respostas



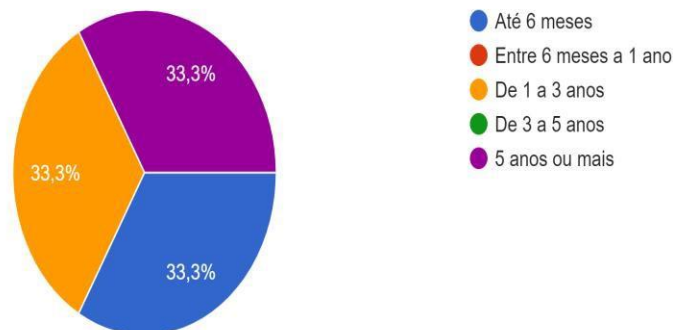
Fonte: Elaborado pela autora via Google forms.

No que tange a Experiência Profissional, 03 (três) professores possuem experiência com Educação Especial/Inclusiva, sendo 1 (um) com mais de 5 anos; 1 (um) com experiência entre 1 (um) a 3 (três) anos e; 1 (um) até 06 (seis) meses trabalhando com esse público-alvo (Gráfico 06).

Gráfico 06 – Tempo de Experiência

5.1. Se sim, quanto tempo de experiência?

3 respostas



Fonte: Elaborado pela autora via Google forms.

¹² O professor entrevistado optou por não sinalizar a área de Conclusão.

Ao falar sobre a Trajetória na Educação Especial/Inclusiva, os Professores PSR2 e PSR3, relataram que tiveram

“a oportunidade de trabalhar com pessoas com deficiência auditiva, graças ao NAPNE (Núcleo de Acessibilidade às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) do IFCE. Lá tivemos acompanhamento de intérprete para aulas de matemática” (PSR2)

“muitos alunos, especialmente surdos, ao longo de minha trajetória profissional em Maranguape e principalmente em Maracanaú. Na Escola Dep. José Martins Rodrigues deparei-me com dois públicos simultaneamente, a saber, alunos com múltiplas deficiências e alunos surdos” (PSR3)

6.5. Pai e Mãe de Aluno

Para enriquecer os dados que foram coletados com o Núcleo Gestor da escola e os professores da Sala de AEE e das salas regulares, entrevistamos o pai e a mãe de um aluno.

Em geral para entender a percepção que eles, como família, tinham da escola, dos professores e da Política de Educação Especial desenvolvida no município.

A família é a primeira célula (Célula Mãe) da sociedade. É na relação familiar que acontece a formação da personalidade, do caráter, do respeito à convivência no coletivo, estimulando assim o respeito ao outro. Por isso, entendemos que a inclusão se inicia em casa. Como é detalhado na Constituição Federal de 1988 que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente com o absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária além de colocá-los a salvo de todos (Art. 227).

Destacamos ainda o Código Civil Brasileiro, Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002, em seu Artigo 1.634 e seu inciso I que: “Compete a ambos os pais qualquer que seja a sua situação conjugal, o pleno exercício do poder familiar que consistem quanto aos filhos: I – Dirigir-lhes à criação e à educação; (...)”.

É necessário que a família e a escola estreitem essa relação para a oportunizar aos pais, mães e/ou responsáveis para que ambos possam conhecer suas realidades, e suas limitações, e busquem apoio entre si para que a trajetória escolar da criança, público-alvo da educação especial seja de diálogo, interação, permanência, participação e sucesso escolar.

A Constituição Federal/1988 em seu artigo 205 assegura que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

O fato é que sem dúvida sabemos que a função da escola é ensinar os conhecimentos elaborados e, à família cabe “educar”, ou seja, estimular o comportamento positivo junto ao seu filho para a participação na escola.

A busca pelo aprendizado e a autonomia de suas crianças é um fator que foi relevante na entrevista com os pais. Em suas respostas foi relatado a forte presença das famílias na unidade de ensino logo pela manhã para deixar os filhos no ambiente escolar. Eles relatam como são bem acolhidos por todos e que os profissionais que executam suas atividades diariamente os tratam de forma natural, desde a entrada na escola (Porteiro), brincando e conversando com as crianças de forma cortês e acolhedora.

Percebemos também, na nossa observação sistemática, que as crianças da escola acolhem muito bem as crianças com deficiência/transtorno. Brincam no recreio e participam dos projetos escolares como gincana cultural, etc.

Durante a entrevista percebemos que a família tem conhecimento de algumas leis, principalmente àquelas que tratam da deficiência ou transtorno ao qual seus filhos foram diagnosticados.

A mãe do aluno ressalta toda sua história desde o início da relação com o pai das crianças, que foi um pouco conturbada, sofrendo muito durante a gravidez. Contudo, acrescenta que, após a descoberta das significativas dificuldades que os filhos demonstravam, o pai mudou totalmente o seu comportamento e passou a acompanhar e fazer valer toda a trajetória na busca pelos direitos de suas crianças.

Segundo os relatos dos pais, as dificuldades são tremendas, pois o poder público ainda não consegue assegurar todos os direitos que as crianças têm, como por exemplo:

acompanhamento de uma equipe multidisciplinar, como fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, psicólogos, assistente social, etc.

Como não conseguiram esse suporte, resolveram pagar um plano de saúde para que seus filhos pudessem ter os atendimentos citados. É importante dizer que a Secretaria de Educação conta com uma equipe de Psicólogos e Assistentes Sociais para atender as escolas, contudo, o atendimento ainda é insuficiente, pois, conta com 12 (doze) psicólogos e 12 (doze) Assistentes Sociais para atender 82 (oitenta e duas) escolas municipais.

Diante da situação apresentada, percebemos que a realidade relatada é similar a de muitos brasileiros, que muitas vezes sequer conhecem seus direitos, colocam-se em estado letárgico, sem conseguir recursos para trabalhar com os seus filhos.

Os pais entrevistados demonstram conhecer sobre a Terapia ABA, pois um de seus filhos é não verbal e outro ainda não tem maturidade/entendimento para algumas questões individuais como higiene.

Só explicando um pouco melhor, a Terapia ABA é a abreviação do termo em inglês "*Applied Behavior Analysis*". Traduzindo para o português: Análise do Comportamento Aplicada. O modelo visa abordar os comportamentos importantes para a vida social das pessoas atípicas.

Quanto ao cotidiano escolar, os pais relataram que devido ao número expressivo de alunos com deficiência e às questões de saúde (arboviroses), as crianças tiveram poucas aulas com a professora do AEE na sala de Recursos Multifuncionais, devido a quantidade de alunos atendidos. Mas eles destacam a importância desses profissionais para o ensino e aprendizagem de suas crianças.

Os pais relataram também sobre o profissional de apoio, chamado de cuidador no município. Em uma das falas sobre a inclusão de seus filhos nas salas regulares eles relataram a importância de cada sala de aula ter um profissional para apoiar o professor. Percebemos em geral que os pais entrevistados, apesar de destacar todas as dificuldades encontradas para sanar as necessidades específicas dos seus filhos, entendem que a escola é o melhor lugar para o crescimento e amadurecimento deles. E que, embora não suficiente, as medidas estão sendo paulatinamente implantadas para a melhoria no atendimento das crianças com deficiência.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com deficiência no contexto da escola regular é um grande sonho que foi preconizado pela legislação brasileira desde a LDB passando por legislações específicas. O caminho percorrido não tem sido fácil, principalmente pelos ditames impostos pela sociedade capitalista em que vivemos.

Ao se aproximar um pouco mais dessa realidade percebemos que existem iniciativas, por vezes isoladas, em outras mais padronizadas, como em municípios como o da pesquisa em foco, contudo, é preciso considerar que ainda não estão atendendo a toda a demanda desse público-alvo.

Encerrar um relatório de pesquisa é um grande desafio, pois os dados dispostos, no momento da análise nos saltam aos olhos e nos provocam à reflexão, porém, sintetizá-los para apresentá-los como últimas considerações é por demais desafiador. Mas, é neste capítulo que assumimos esse desafio.

Este desfecho expõe não somente a síntese do escrito, como também as suas considerações finais, os problemas que permearam todo o trajeto, e ainda, as questões que porventura não tenham sido objeto de discussão ou mesmo que não foram possíveis de serem respondidas e podem vir a ser tratadas em outros estudos. Este capítulo representa, assim, parte do que foi aprendido durante o curso de mestrado e os saberes compostos no processo de elaboração deste trabalho.

O objetivo deste trabalho foi analisar a Política de Educação Especial e Inclusiva no Município de Maracanaú - CE, considerando a percepção do núcleo gestor, professores das Salas de Atendimento Educacional Especializado, professores das salas de aula regulares e pais de alunos.

Buscamos, por meio de pesquisa bibliográfica, um referencial que nos ajudasse a entender e fundamentar a temática estudada. Primeiro, tratamos das políticas públicas direcionadas à efetivação da Educação num contexto centralizado da crise estrutural do capital, compreendendo os processos regulatórios e de mercantilização da educação no contexto brasileiro, e explanando a proposição das políticas sociais para as Pessoas com Deficiência (PCD).

Depois, apresentamos os ditames da Educação Especial e Inclusiva, sob a perspectiva do direito, da equidade e da integralidade da Educação Pública em todo o

território brasileiro. Apresentamos ainda a Escola José Martins Rodrigues em Maracanaú/CE, lócus da nossa pesquisa, e por fim, antes de chegar na análise e discussões dos dados tecemos os aspectos teóricos e metodológicos que utilizamos para a realização da pesquisa.

Realizamos um estudo de caso, de abordagem qualitativa, cujos procedimentos nortearam-se na pesquisa documental, de campo, exploratória, e de avaliação em profundidade.

O caminho percorrido para chegar a esta análise foi, inicialmente descrever as ações que estão sendo desenvolvidas na perspectiva da Educação Especial e Inclusiva na Escola José Martins Rodrigues; investigar as principais dificuldades encontradas por professores, núcleo gestor da escola e pais para a plena efetivação da política de educação inclusiva; e, identificar estratégias de melhorias dessa política.

Foram apontadas as principais dificuldades/desafios encontrados pelos professores, núcleo gestor da escola e pais para a plena efetivação da política de educação inclusiva. Foram destacados pelo Núcleo Gestor (Gestor Geral e Coordenadoras Pedagógicas) a importância do financiamento/estrutura física e acessibilidade. Fator extremamente necessário para que as escolas possam planejar de forma organizada o seu funcionamento e formas de atendimento, objetivando alcançar resultados positivos nas suas práticas pedagógicas.

Embora saibamos que existem recursos direcionados, entendemos que o valor real das transferências na maioria das vezes é menor que a quantidade de alunos do ano vigente, devido o repasse do recurso ter como referência o Censo Escolar do ano anterior.

Os professores das salas regulares citaram apenas uma vez a questão do financiamento, entendemos que, como o foco desses profissionais é a sala de aula, são citados os os desafios diretamente ligados às suas práticas. Contudo, percebemos que todas as suas indicações recai sobre a ausência ou presença do financiamento.

Como discorrido na análise, para dirimir as dificuldades apontadas, relacionadas à Estrutura e Acessibilidade, o município faz um repasse por meio de uma política denominada Programa de Autonomia Escolar (PAE), voltada para adequação, reforma de prédios e aquisição de materiais de custeio, e com isso é possível promover

acessibilidade e inclusão dos alunos público-alvo da modalidade educação especial que estejam matriculados em classes comuns de ensino regular.

Os pais dos alunos relataram que as dificuldades são enormes, principalmente na disponibilização de equipe multidisciplinar para atendimento aos seus filhos. Embora seja disponibilizado, pelo menos o Professor Especializado para a Sala de AEE, Psicólogos e Assistentes Sociais, o mesmo é diminuto diante da demanda.

Podemos testificar que o financiamento e a acessibilidade existem, a Política tem sido desenvolvida por vários braços, mas, ainda há muito a se fazer para atender a todos os estudantes, principalmente os dessa modalidade de ensino. Políticas, programas e projetos vêm acontecendo para atender tais desafios, contudo, ainda têm sido insuficientes.

Entendemos que o ato demandado pelos sujeitos é que as formações sejam ampliadas para todos os professores, tendo em vista que os mesmos precisam estar atualizados sobre os métodos, técnicas, melhores práticas de ensino, etc., para que estejam atualizados em sua sala de aula e em suas áreas de atuação.

Os pais entrevistados estão cientes de todas as necessidades de cada um dos seus filhos e ainda conhecem a legislação que aponta os seus direitos. Destacam a importância do atendimento na escola, principalmente dos profissionais do AEE, embora não atenda a todas as necessidades devido a quantidade de alunos atendidos.

Apesar de destacar todas as dificuldades encontradas para sanar as necessidades específicas dos seus filhos, os pais entendem que a escola é o melhor lugar para o crescimento e amadurecimento deles. E que, embora não suficiente, as medidas estão sendo paulatinamente implantadas para a melhoria no atendimento das crianças com deficiência.

A partir das respostas dos sujeitos e da observação dessa pesquisadora, as estratégias de melhorias dessa política seriam: 1) Financiamento: a existência de um recurso destinado diretamente a essa modalidade de ensino, haja vista a grande lacuna histórica que houve durante anos; e que os recursos advindos fossem “rubricas” públicas para compras de equipamentos modernizados e jogos apropriados para o público-alvo; 2) Capacitação e Formação Continuada realizada pela Secretaria de Educação: pensamos ser importante o conhecimento da premissa do Desenho

Universal, modelo prático que visa ampliar as oportunidades/desenvolvimento dos estudantes, por meio de um planejamento pedagógico contínuo somado ao uso das tecnologias assistivas e a Terapia ABA.

O Desenho Universal preconiza processos cerebrais que se baseiam em três redes cerebrais: a) Rede de Conhecimento: receber e analisar as informações ideias e conceitos; b) Rede Estratégica: planejar, executar e monitorar; c) Rede afetiva: avalia padrões de significância emocional. A Terapia ABA tem como foco uma intervenção de práticas e atitudes com o objetivo de trazer melhorias no cotidiano.

Essas, são práticas que estão sendo realizadas e repercutindo de forma positiva na educação das crianças com deficiência. Dada a abrangência do público-alvo da Educação Especial ser pouco conhecida e estudada em seu “cerne”, em sua essência, e, entendendo que a escola tem como função social abranger a todos, porém, considerando as peculiaridades da modalidade da Educação Especial, tendo como base a pesquisa, acreditamos que seja necessário e preponderante que os Estado reformule a Política da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no sentido de garantir recursos próprios para esta modalidade.

Tal medida proporciona uma reestruturação das escolas com equipamentos acessíveis e pessoal de apoio qualificado e material pedagógico, bem como em infraestrutura para garantir a acessibilidade. Ainda, seria possível custear a formação de professores. Esses aspectos são preponderantes para que seja fortalecido o ambiente e a cultura escolar inclusiva.

É preciso garantir acesso, permanência e participação dos alunos para que a inclusão não seja meramente estatísticas representadas numericamente em gráficos, ou por “força da lei”, mas propiciar um ambiente onde haja políticas públicas, cultura inclusiva e práticas pedagógicas voltadas para que ocorra no o desenvolvimento de habilidades e competências, não só dos alunos incluídos, mas de todos aqueles que fazem parte do contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Edneia Rodrigues de. **Prática pedagógica inclusiva**: um estudo de caso em escola com atendimento educacional especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes-PE. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Pernambuco (UFPE), Recife, 2020.

ARAÚJO, Maria Teresa Abrahão de. **Alfabetização e letramento**: o aprendizado da língua portuguesa por sujeitos surdos. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**.

Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2022.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. Senado Federal. Portal Siga Brasil. Dispõe da Execução Orçamentária da Política de Educação brasileira. **Senado Federal**, Brasília, DF, 2024. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/orcamento/sigabrasil>.

BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 10.502**. Institui a Política

Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 30 set. 2020. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm.

BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.406/02**. Institui o Código Civil. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm.

BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146/15**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/cCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

BRASIL. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. *In*: PLETSCHE, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan. **Educação especial e inclusão escolar**. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2011.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 545-562, 2011.

CEARÁ. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 0410/2006**. Dispõe sobre a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, e dá outras providências. Fortaleza, CE: Governador do Estado, 2006. Disponível: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RES-0410-2006.pdf>.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CUNHA, Ana Carolina Castro P. Deficiência como expressão da questão social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 141, p. 303-321, maio 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/pykStjJty9FMZZTDCdgGCcy#>.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, 2011.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

GOMES, Maxwell da Silva; GOMES, Eli Shalon dos Santos Cunha. A importância da ludicidade na educação especial e inclusiva. **Revista PsiPro**, Caruaru, v. 1, n. 1, p. 26-39, 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: introdução ao estudo da filosofia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque**: a ascensão do capitalismo de desastre. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

LOUREIRO, Célia Regina Machado Jannuzzi; SILVA, Rosilene Lima da. Políticas públicas de educação inclusiva: desafios à formação de estudantes público-alvo da educação especial. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 2, n. 3, p. 196-210, 2021. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8090>. Acesso em: 21 mai. 2024.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade, Salvador, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em: 28 fev. 2023.

MANDEL, Ernest. **A crise do capital**: os fatos e sua interpretação marxista. Campinas: Editora Ensaio, 1990.

MARACANAÚ. Ceará. **Resolução CME nº 03/2006**. Fixa as normas direcionadas para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito do Sistema de Ensino do Município de Maracanaú. Maracanaú: Câmara Municipal, 2006.

MARACANAÚ. Ceará. **Resolução CME nº 09/2010**. Revoga a Resolução CME nº 03/2006. Maracanaú: Câmara Municipal, 2010.

MARACANAÚ. Ceará. **Resolução CME nº 22/2015**. Dispõe sobre o aprimoramento da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Maracanaú: Câmara Municipal, 2015.

MARACANAÚ. Ceará. **Resolução CME nº 39/2021**. Fixa as normas para a aplicação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e AH/S, nas etapas e demais modalidades da educação básica, das escolas públicas e privadas (educação infantil). Maracanaú: Câmara Municipal, 2021.

MARTINS, Ligia Marcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. *In*: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

MASSA, Monica de Souza. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **Aprender**: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Candeias, v. 2, n. 15, 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2460>. Acesso em: 30 jul. 2023.

MODESTO, Monica Cristina; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. S. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, v. 5, n. 1, p. [1-16], 2014.

MOTA, Paula Alexandra Trindade *et al.* Democratização da gestão escolar: mecanismos de participação na escola. **Research, Society And Development**, Vargem Grande

Paulista, v. 10, n. 12, p. [1-9], 24 set. 2021. Disponível em:

<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/20297/18334/249733>.

NASCIMENTO, Francielle Pereira; BARROS, Marta Silene Ferreira. O sistema capitalista a partir da década de 1990 e suas implicações na educação escolar brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 1779-1791, 2018. Disponível:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9815>.

OLIVEIRA, Luana Aparecida de; JACQUES, Luís Fernando; SCHÜTZ, Rosalvo. Limites e possibilidades da educação especial na perspectiva inclusiva no contexto do modo de produção capitalista. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 17, n. 43, p. 290-305, 11 nov. 2022. Disponível em: [https://e-](https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/26296)

[revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/26296](https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/26296).

PASSERON, Jean Claude; BOURDIEU, Pierre. La reproduction. Paris: Editions de Minuit, 1970.

POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

QEDu. [Dados do Censo Escolar da Escola Municipal Deputado José Martins Rodrigues]. **Plataforma QEDu**, [s.l.], 2023. Disponível em:

<https://qedu.org.br/escola/23197145-jose-martins- rodrigues- deputado-emeief/censo-escolar>. Acesso em: 30 jul. 2023.

RIBEIRO, Ana Luiza Barcelos; ANDRÉ, Bianka Pires. A importância da ludicidade no processo inclusivo de alunos com deficiência no ambiente escolar. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, n. 72., set./dez. 2018. Disponível em:

<http://www.filologia.org.br/rph/ANO24/72supl/16.pdf>.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

ROSSETTO, Elisabeth. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a educação especial em questão revista educação especial. **Revista**

Educação Especial, Cascavel, v. 1, n. 1, p. 103-116, 2014. Disponível:
<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13367>.

SALVINI, Roberta Rodrigues *et al.* Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a Defasagem Escolar dos Alunos da Educação Especial. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 49, n. 3, p. 539-568, set. 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ee/a/cPK5nWbDbfvn33T6tnqYYnh/?lang=pt#>.

SANTOS NETO, José Leite dos; SANTOS, Alessandra de Sousa dos; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Trabalho e educação no sistema capitalista: instrumentos de efetivação da desigualdade e da dualidade na sociedade capitalista. *In*: SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Trabalho e educação: estudos sobre o rural brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

SANTOS, Oder José dos. Reestruturação capitalista: educação e escola. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 79-89, 2012. Disponível em:
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8867>.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

SILVA, Adriano Gonçalves da; ISAYAMA, Helder Ferreira. A construção do saber de professores universitários do campo do lazer. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [s.l.], v. 12, n. 29, p. 213-240, 2015. Disponível em:
<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/642>.

SILVA, Jonadabe Gondim. A democracia, o liberalismo e a esquerda: perspectivas e contradições. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 19, n. 2, p. 411-421, 2016. Disponível em:
<http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/4318>.

SILVA, Vânia Vieira *et al.* Perspectivas e desafios para a educação inclusiva: o atendimento educacional especializado (AEE) como força motriz da inclusão.

Humanidades & Inovação, Palmas, v. 9, n. 13, p. 59-74, 2022. Disponível: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7728>.

SOARES, Maria Lucia de Amorim. Teoria crítica e resistência em educação, para além das teorias de reprodução. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 17, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/4471>.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A Pesquisa Bibliográfica: Princípios e Fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, Campinas, v. 20, n. 43, 8 mar. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em 2 ago. 2023.

SOUZA, Maria Luíza de *et al.* A educação especial sob o olhar freiriano: uma reflexão sobre o atendimento educacional especializado (AEE). **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 5, p. 345-360, 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/5249>.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 4, p. 527-542, dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/abstract/?lang=pt>.

UNGHERI, Bruno Ocelli; ISAYAMA, Hélder Ferreira. Os saberes e a formação profissional em lazer: uma análise no campo das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 389-409, mai./ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/bLNwgNKwTJqb6tjmfSgDK4C/#>.

VERDUM, Carolina Piá; CUNHA, Fernanda Lanzarini da; LUSA, Mailiz Garibotti. Educação inclusiva: um desafio constante no sistema capitalista. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. [1-14], 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/article/view/37548/26903>.

VIEIRA, Schirlei Gonçalves. A ludicidade na educação especial e inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 7, p. 712-718, 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6343>.

WALLON, Henry. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1986.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Brasília, DF: Editora UNB, 2015.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO COMUM A TODOS ENTREVISTADOS

- () Gestor Geral
 () Coordenador Pedagógico
 () Professor da Sala de AEE
- 1. Qual a sua idade?**
 () 18 a 30 anos
 () 31 a 40 anos
 () 41 a 50 anos
 () 51 anos a 60 anos () 60 anos ou mais
- 2. Qual seu Sexo?**
 () Feminino
 () Masculino
- 3. Qual sua Etnia ou Raça?**
 () Preto
 () Parda
 () Branco
 () Indígena
 () Amarelo
 () Não soube Informar
- 4. Qual sua Formação?**
 () Ensino Médio Completo
 () Graduação Completo
 () Graduação Incompleto
 () Pós-Graduação Completo
 () Pós-Graduação Incompleto
- 5. Você tem experiência com Educação Especial/Inclusiva?**
 () SIM
 () NÃO
- 5.1. Se sim, quanto tempo de experiência?**
 () Até 06 meses
 () Entre 06 meses a 01 ano
 () Entre 01 ano a 03 anos
 () Entre 03 a 05 anos
 () 05 anos ou mais
- 6. Você tem Especialização em Educação Especial/Inclusiva?**
 () SIM () NÃO
 () EM ANDAMENTO
- 6.1. Se sim, quanto tempo de formação? _____**
- 7. Entre os desafios identificados para a aplicabilidade da Política de Educação Especial e Inclusiva na referida Escola, quais desses você caracteriza como principais motivações para a não efetivação?**
 () Financiamento
 () Estrutura – Equipamentos, móveis
 () Infraestrutura – Acessibilidade: Rampas
 () Funcionamento da Sala do AEE
 () Capacitação e Formação Continuada
 () Falta de profissionais qualificados
 () Falta de reconhecimento/aceitação da família
 () Outros: _____

**APÊNDICE B - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO - GESTOR GERAL E
COORDENADOR PEDAGÓGICO**

B1) Como você entende a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no município de Maracanaú?

B2) Na sua perspectiva, como deve ser a relação entre a escola e a Secretaria de Educação para a implementação eficiente e eficaz da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva?

B3) Como se dá a atuação da gestão perante o trabalho realizado com os estudantes com deficiência?

B4) Fale um pouco sobre como se desenvolvem as ações das políticas públicas da educação especial/inclusiva na escola.

B5) Quais propostas pedagógicas presentes no PPP da escola atendem as especificidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

B6) Como se dá o processo e acompanhamento da inclusão de estudantes com deficiências na escola, desde de sua matrícula até seu desenvolvimento em sala de aula? B7) Como se dá o processo de inclusão de crianças com deficiências em sala de aulas regulares?

B8) Indique as principais dificuldades encontradas para a implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva.

B9) Que outras questões você gostaria de acrescentar que não foram indagadas?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES DE SALAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

- C1) Como você entende a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no município de Maracanaú?
- C2) Indique as principais dificuldades encontradas para a implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva no município de Maracanaú?
- C3) Quais são os principais objetivos da Sala de AEE?
- C4) Quais estudantes são atendidos na Sala de AEE?
- C5) Como são organizados os processos de ensino e aprendizagem e como são desenvolvidos os trabalhos na sala do AEE?
- C6) Qual a relação entre o professor da sala do AEE e o professor da sala regular dos estudantes com deficiências?
- C7) Como são executadas as atividades pedagógicas relacionadas a sala de aula com os estudantes com deficiência?
- C8) Quais as principais dificuldades encontradas para a implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva no seu cotidiano?
- C9) Que outras questões você gostaria de acrescentar que não foram indagadas?

APÊNDICE D - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO - PROFESSORES DE SALAS DE AULA REGULARES

D1) Como você entende a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no município de Maracanaú?

D2) Como se dá a formação continuada de docentes para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiências?

D3) Como se dá a inclusão de estudantes com deficiências em salas de aulas regulares?

D4) Como você percebe o desenvolvimento das atividades para estudantes com deficiências em sua escola?

D5) Quais as principais dificuldades dos professores da sala de aula regular para promover atividades que atendam aos estudantes com deficiência? Comente sobre essa questão.

D6) Descreva alguns projetos que são desenvolvidos pela escola, ou pela rede municipal, que promovam a inclusão de estudantes com deficiência nas atividades regulares da escola.

D7) Como os estudantes com deficiência participam das atividades propostas pela escola e em qual (quais) momento (s) isso acontece?

D8) Descreva a relação dos estudantes com deficiência com os demais?

D9) Explique a participação dos pais e/ou responsáveis pelos estudantes com deficiência no cotidiano escolar.

D10) Que outras questões você gostaria de acrescentar que não foram indagadas?

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA PAI E MÃE DE ALUNO

E1) Como se chama a sua criança?

E2) Como transcorreu a gravidez e o parto?

E3) Qual foi o critério de escolha em matricular o/a seu/sua filho(a) nessa escola?

E4) Como foi a chegada da sua criança a essa escola?

E5) O que você acha do ambiente escolar que seu/sua filho(a) estuda?

E6) Como foi o acolhimento pelos profissionais da escola com seu/sua filho(a)?

E7) Como foi o acolhimento das crianças que compõem escola com a chegada de seu/sua filho(a)?

E8) Houve “bullying” com seu/sua filho(a) no ambiente escolar ou na sala de aula? E9)

Como está acontecendo o ensino e a aprendizagem do seu/sua filho(a)?

E10) Quais foram os avanços mais perceptivos que seu/sua filho(a) conseguiu no ambiente escolar?

E11) Como foi o acolhimento dos professores com seu/sua filho(a)?

E12) Como você realiza o acompanhamento de seu/sua filho(a) nas atividades escolares?

E13) Qual a sua opinião sobre o acompanhamento das professoras sobre o Atendimento Educacional Especializado que acontece na sala de recursos multifuncional?

E14) Você acha necessário o acompanhamento de seu/sua filho(a) por um profissional de apoio, cuidador ou intérprete?

ANEXO A - METAS E ESTRATÉGIAS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARACANAÚ

Metas e Estratégias

Meta 13 - Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Estratégias:

- **Estratégia 13.1** - Manter disponíveis sistemas informatizados visando o aprimoramento do atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;
- **Estratégia 13.2** – Implantar programas nos laboratórios de informática educativa que visem a efetivação das tecnologias assistivas para o atendimento especializado garantindo comunicação alternativa e a inclusão digital;
- **Estratégia 13.3** - Manter programas de acessibilidade nas escolas da rede para adequação arquitetônica;
- **Estratégia 13.4** – Triplicar o número de veículos com as adaptações necessárias para o transporte escolar dos alunos com deficiência;
- **Estratégia 13.5** – Contratar, através de concurso público, instrutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS;
- **Estratégia 13.6** - Ampliar a oferta de ensino da LIBRAS para alunos com surdez, professores, comunidade escolar e familiares, oportunizando assim o acesso à cultura surda;
- **Estratégia 13.7** - Implantar educação bilíngue no currículo do sistema de ensino;
- **Estratégia 13.8** – Garantir a disponibilidade de livros didáticos falados, em braile e em caracteres ampliados, para todos os alunos cegos e os de baixa visão no ensino fundamental;
- **Estratégia 13.9** – Ofertar cursos de formação profissional de tradutor/ intérprete e guia intérprete, de nível médio, em parceria com associações e entidades

específicas;

- **Estratégia 13.10** – Ampliar, progressivamente, as salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado na rede de ensino;
- **Estratégia 13.11** - Ampliar as parcerias com outros órgãos do município e instituições afins visando o fortalecimento da inclusão no município;
- **Estratégia 13.12** - Garantir a aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as escolas municipais, em parceria com a área da saúde, para detectar problemas e oferecer apoio adequado aos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD);
- **Estratégia 13.13** – Realizar formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas municipais;
- **Estratégia 13.14** - Assegurar a inclusão do atendimento ao aluno com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no Projeto Político Pedagógico das unidades escolares;
- **Estratégia 13.15** - Promover encontros entre os professores da rede municipal de ensino fornecem atendimento educacional especializado (AEE), favorecendo o desenvolvimento global do aluno com deficiência com os profissionais da saúde.

ANEXO B - BASE CURRICULAR DE MARACANAÚ / EDUCAÇÃO ESPECIAL

RESOLUÇÃO CME Nº 34/2019

CAPÍTULO V (...)

Seção I

Da Educação Especial

Art. 29 A escola inclusiva compreendida na BCM é aquela que inclui a todos, sem discriminação, e a cada um, com suas diferenças, perseguindo a aprendizagem de forma ampla e colaborativa.

§1º Cabe à escola inclusiva enriquecer as possibilidades de desenvolvimento de todos, alimentar valores, fortalecer a cultura de paz, inclusão, solidariedade e valorização da diversidade.

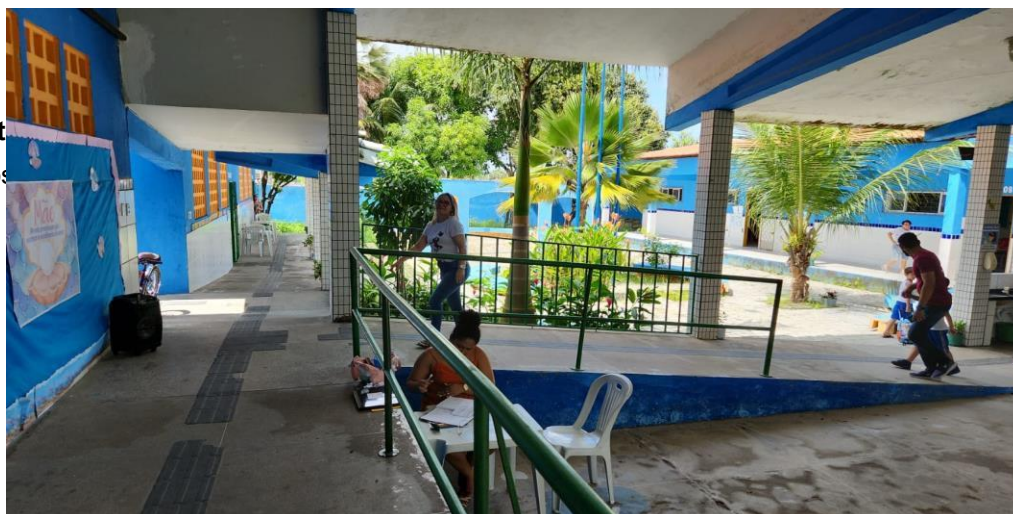
§ 2º Utilizando o princípio da flexibilização que rege o currículo e alinhando-o à BNCC, a escola deve dialogar com as particularidades sociais, culturais, regionais e com os diferentes modos de apreender de cada estudante com deficiência.

Art. 30 A escola deve identificar as necessidades dos estudantes, organizando recursos de acessibilidade e realizando atividades pedagógicas específicas que promovam o acesso do estudante com deficiência ao currículo.

ANEXO C- FOTOGRAFIAS DA ESCOLA

Figura 11 - Acesso das crianças à Saída da Escola

Font
Fotos



disponibilizadas pela Escola (2024).

Figura 12 – Recursos da Sala de AEE



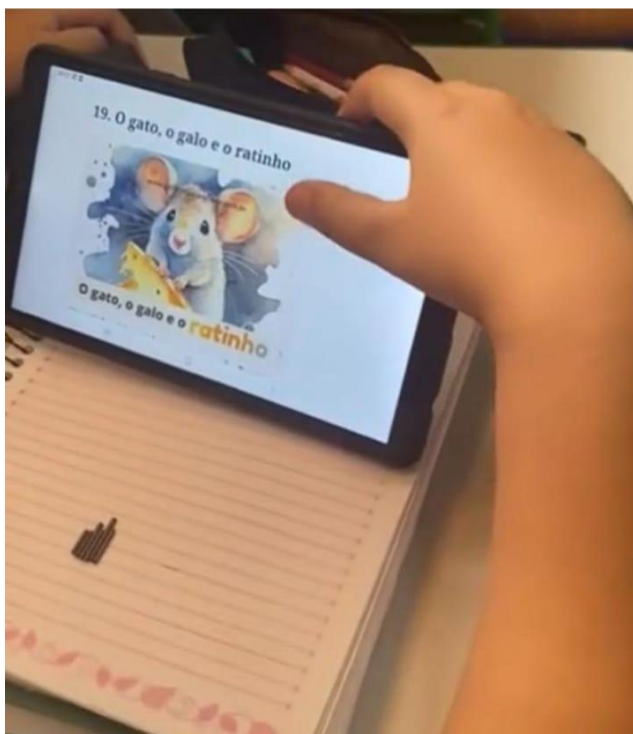
Fonte: Fotos disponibilizadas pela Escola (2024).

Figura 13 – Aula na Sala do AEE – Leitura e Acesso a Tecnologia



Fonte: Fotos disponibilizadas pela Escola (2024).

Figura 14 – Aula de Literacia Infantil Digital



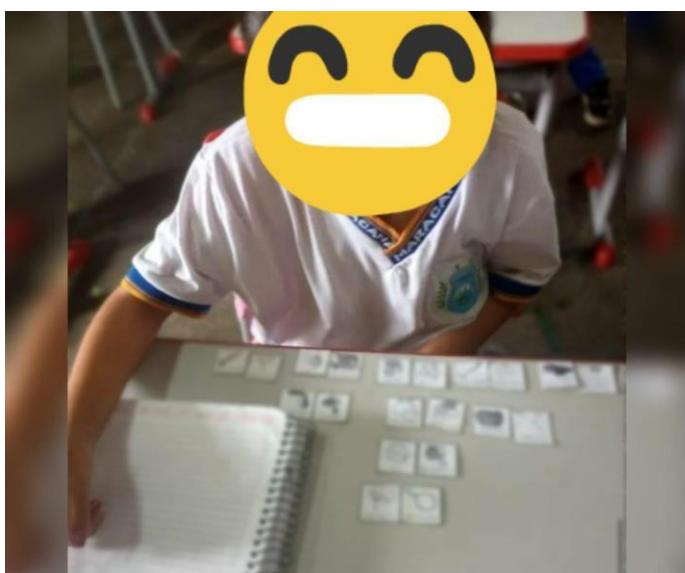
Fonte: Fotos disponibilizadas pela Escola (2024).

Figura 15 – Aula de Literacia Infantil em Sala de AEE



Fonte: Fotos disponibilizadas pela Escola (2024).

Figura 16 – Trabalhando a formação de palavras e escrita



Fonte: Fotos disponibilizadas pela Escola (2024).

**ANEXO D - RELATÓRIO DA QUANTIDADE DE ESTUDANTES NO AEE POR
ESCOLA – 2023**

ESCOLA	QUANTIDADE
ADAUTO FERREIRA LIMA EMEIEF	31
ALMIR FREITAS DUTRA EMEIEF PREFEITO	18
ANA BEATRIZ MACEDO TAVARES MARQUES EMEF ESTUDANTE	35
ANTONIO DE ALBUQUERQUE SOUSA FILHO EMEIEF	43
ANTONIO GONDIM DE LIMA EMEIEF	25
APRENDER PENSANDO EMEIEF	7
BRAZ RIBEIRO DA SILVA EMEIEF	15
CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE EMEIEF	10
CARLOS JEREISSATI EMEIEF SENADOR	42
CESAR CALS DE OLIVEIRA FILHO EMEIEF GOVERNADOR	40
CEZARINA DE OLIVEIRA GOMES EMEIEF PROFª	15
CONSTRUINDO O SABER MARIA ISIS MENEZES ANDRADE EMEIEF	40
CORA CORALINA EMEIEF	17
DULCE EMEIEF IRMA	1
EDSON QUEIROZ EMEIEF	24
EDWIRGES EMEIEF SANTA	11
ELEAZAR DE CARVALHO EMEIEF MAESTRO	37
ELIAS SILVA OLIVEIRA EMEIEF	31
ELSA MARIA LAUREANO PEREIRA CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL	5
ENEIDA SOARES PESSOA CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO PROFISSIONAL	1
EVANDRO AYRES DE MOURA EMEF	38
FATIMA CRECHE MUNICIPAL NOSSA SENHORA DE	1
FRANCISCA FLORENCIA DA SILVA EMEIEF PROFª	1
FRANCISCO ANTONIO FONTENELE EMEIEF	30
FRANCISCO ARAUJO DO NASCIMENTO EMEIEF PROFº	78

ESCOLA	QUANTIDADE
FRANCISCO BARBOSA EMEIEF COMISSARIO	38
FRANCISCO OSCAR RODRIGUES EMEIEF PROFº	1
FRANCISCO TABOZA FILHO EMEF	14
GENCIANO GUERREIRO DE BRITO EMEIEF	6
HELDER PESSOA CAMARA EMEIEF DOM	33
HERBERT JOSE DE SOUZA BETINHO EMEIEF	24
HUMBERTO BEZERRA CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL CORONEL	22
INTEGRANDO O SABER EMEIEF	2
JOAO MAGALHAES DE OLIVEIRA EMEIEF	19
JOAQUIM AGUIAR EMEIEF	17
JOSE ASSIS DE OLIVEIRA EMEIEF	41
JOSE BELISARIO DE SOUSA EMEF	13
JOSE DANTAS SOBRINHO EMEIEF	30
JOSE DE BORBA VASCONCELOS ECIM DR	17
JOSE MARIA BARROS PINHO EMEF PROFESSOR	25
JOSE MARIO BARBOSA EMEIEF	13
JOSE MARTINS RODRIGUES EMEIEF DEPUTADO	55
LUIZ GONZAGA DOS SANTOS EMEIEF	17
MANOEL MOREIRA LIMA EMEIEF	48
MANOEL RODRIGUES PINHEIRO DE MELO EMEIEF	30
MANOEL ROSEO LANDIM EMEIEF	40
MARIA DA CONCEICAO PESSOA COELHO CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL	7
MARIA DE JESUS DE SOUSA MACAMBIRA CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL PROFª	1
MARIA DE LOURDES SILVA EMEF PROFª	35
MARIA DO SOCORRO VIANA FREITAS EMEIEF PROFª	42
MARIA GLAUCIA MENEZES TEIXEIRA ALBUQUERQUE EMEIEF PROFª	3
MARIA JOSE HOLANDA DO VALE EMEIEF PROFª	2

MARIA JOSE ISIDORO EMEIEF PROF ^a	5
MARIA MARQUES DO NASCIMENTO EMEIEF	7
ESCOLA	QUANTIDADE
MARIA PEREIRA DA SILVA EMEF	22
MARIO COVAS EMEIEF GOVERNADOR	27
MIRIAN PORTO MOTA CRECHE MUNICIPAL	3
NAPOLEAO BONAPARTE VIANA EMEIEF	37
NARCISO PESSOA DE ARAUJO EMEIEF	60
NORBERTO ALVES BATALHA EMEIEF	4
NORMA CELIA PINHEIRO CRISPIM EMEIEF PROF ^a	69
OSMIRA EDUARDO DE CASTRO CRECHE MUNICIPAL	2
PAULO FREIRE EMEIEF PROF ^o	51
RACHEL DE QUEIROZ EMEIEF	11
RAIMUNDO NOGUEIRA DA COSTA ECIM	2
RODOLFO TEOFILLO EMEF	20
RUI BARBOSA EMEIEF	30
SINFRONIO PEIXOTO DE MORAIS EMEIEF	20
TANCREDO NEVES ECIM PRESIDENTE	14
TEREZA DE CALCUTA EMEF MADRE	18
ULYSSES GUIMARAES EMEF DEPUTADO	16
VALDENIA ACELINO DA SILVA EMEF	18
VINICIUS DE MORAIS EMEIEF	22
WALMIKI SAMPAIO DE ALBUQUERQUE EMEIEF	21
	1670

GERADO EM: 16/05/2024

ANEXO E - RELATÓRIO DA QUANTIDADE DE ESTUDANTES NO AEE POR ESCOLA – 2024

ESCOLA	QUANTIDADE
ADAUTO FERREIRA LIMA EMEIEF	44
ADELIA SANTOS DE SOUSA EMEIEF PROF ^a	2
ALMIR FREITAS DUTRA EMEIEF PREFEITO	18
ANA BEATRIZ MACEDO TAVARES MARQUES EMEF ESTUDANTE	33
ANTONIO DE ALBUQUERQUE SOUSA FILHO EMEIEF	45
ANTONIO GONDIM DE LIMA EMEIEF	25
APRENDER PENSANDO EMEIEF	9
BRAZ RIBEIRO DA SILVA EMEIEF	19
CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE EMEIEF	16
CARLOS JEREISSATI EMEIEF SENADOR	49
CENTRO DE EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS DE MARACANAU	1
CESAR CALS DE OLIVEIRA FILHO EMEIEF GOVERNADOR	41
CEZARINA DE OLIVEIRA GOMES EMEIEF PROF ^a	14
CONSTRUINDO O SABER MARIA ISIS MENEZES ANDRADE EMEIEF	43
CORA CORALINA EMEIEF	24
DULCE EMEIEF IRMA	1
EDSON QUEIROZ EMEIEF	30
EDWIRGES EMEIEF SANTA	14
ELEAZAR DE CARVALHO EMEIEF MAESTRO	35
ELIAS SILVA OLIVEIRA EMEIEF	45
ENEIDA SOARES PESSOA CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO PROFISSIONAL	1
EVANDRO AYRES DE MOURA EMEF	29
FRANCISCA FLORENCIA DA SILVA EMEIEF PROF ^a	1
FRANCISCO ANTONIO FONTENELE EMEIEF	32
FRANCISCO ARAUJO DO NASCIMENTO EMEIEF PROF ^o	69

FRANCISCO BARBOSA EMEIEF COMISSARIO	29
-------------------------------------	----

ESCOLA	QUANTIDADE
FRANCISCO TABOZA FILHO EMEF	15
GENCIANO GUERREIRO DE BRITO EMEIEF	3
HELDER PESSOA CAMARA EMEIEF DOM	33
HERBERT JOSE DE SOUZA BETINHO EMEIEF	26
HUMBERTO BEZERRA CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL CORONEL	12
JOAO MAGALHAES DE OLIVEIRA EMEIEF	18
JOAQUIM AGUIAR EMEIEF	13
JOSE ASSIS DE OLIVEIRA EMEIEF	48
JOSE BELISARIO DE SOUSA EMEF	9
JOSE DANTAS SOBRINHO EMEIEF	35
JOSE DE BORBA VASCONCELOS ECIM DR	15
JOSE MARIA BARROS PINHO EMEF PROFESSOR	20
JOSE MARIO BARBOSA EMEIEF	13
JOSE MARTINS RODRIGUES EMEIEF DEPUTADO	65
LUIZ GONZAGA DOS SANTOS EMEIEF	25
MANOEL MOREIRA LIMA EMEIEF	45
MANOEL RODRIGUES PINHEIRO DE MELO EMEIEF	38
MANOEL ROSEO LANDIM EMEIEF	36
MARIA DA CONCEICAO PESSOA COELHO CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL	2
MARIA DE LOURDES SILVA EMEF PROF ^a	34
MARIA DO SOCORRO VIANA FREITAS EMEIEF PROF ^a	56
MARIA GLAUCIA MENEZES TEIXEIRA ALBUQUERQUE EMEIEF PROF ^a	1
MARIA JOSE HOLANDA DO VALE EMEIEF PROF ^a	5
MARIA JOSE ISIDORO EMEIEF PROF ^a	9
MARIA MARQUES DO NASCIMENTO EMEIEF	16
MARIA PEREIRA DA SILVA EMEF	16

MARIO COVAS EMEIEF GOVERNADOR	21
NAPOLEAO BONAPARTE VIANA EMEIEF	41
NARCISO PESSOA DE ARAUJO EMEIEF	63
ESCOLA	QUANTIDADE
NORBERTO ALVES BATALHA EMEIEF	2
NORMA CELIA PINHEIRO CRISPIM EMEIEF PROFª	74

OSMIRA EDUARDO DE CASTRO CRECHE MUNICIPAL	1
PAULO FREIRE EMEIEF PROFº	52
RACHEL DE QUEIROZ EMEIEF	12
RAIMUNDO NOGUEIRA DA COSTA ECIM	1
RODOLFO TEOFILLO EMEF	26
RUI BARBOSA EMEIEF	32
SINFRONIO PEIXOTO DE MORAIS EMEIEF	24
TANCREDO NEVES ECIM PRESIDENTE	17
TEREZA DE CALCUTA EMEF MADRE	19
ULYSSES GUIMARAES EMEF DEPUTADO	19
VALDENIA ACELINO DA SILVA EMEF	18
VINICIUS DE MORAIS EMEIEF	29
WALMIKI SAMPAIO DE ALBUQUERQUE EMEIEF	22
	1755

GERADO EM: 06/05/2024

ANEXO F - RELATÓRIO DA QUANTIDADE DE DEFICIÊNCIAS POR ESCOLA - 2023

ESCOLA	ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO	BAIXA VISÃO	CEGUEIRA	DEF. AUDITIVA	DEF. FÍSICA	DEF. INTELLECTUAL	DEF. MÚLTIPLA	NÃO INFORMADO	SURDOCEGUEIRA	SURDEZ	TEA
ADAUTO FERREIRA LIMA EMEIEF	-	-	-	-	-	14	-	-	-	-	22
ALMIR FREITAS DUTRA EMEIEF PREFEITO	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	15
ANA BEATRIZ MACEDO TAVARES MARQUES EMEF ESTUDANTE	-	1	1	-	4	21	-	-	-	-	17
ANTONIO DE ALBUQUERQUE SOUSA FILHO EMEIEF	-	-	-	-	3	17	5	-	-	-	42
ANTONIO GONDIM DE LIMA EMEIEF	-	-	-	-	2	12	3	-	-	-	20
APRENDER PENSANDO EMEIEF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9
BRAZ RIBEIRO DA SILVA EMEIEF	-	-	-	-	1	5	1	-	-	-	8

ESCOLA	ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO	BAIXA VISÃO	CEGUEIRA	DEF. AUDITIVA	DEF. FÍSICA	DEF. INTELLECTUAL	DEF. MÚLTIPLA	NÃO INFORMADO	SURDOCEGUEIRA	SURDEZ	TEA
CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE EMEIEF	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	16
CARLOS JEREISSATI EMEIEF SENADOR	-	3	-	2	2	18	-	-	-	1	33

CENTRO DE EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS DE MARACANAU	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
CESAR CALS DE OLIVEIRA FILHO EMEIEF GOVERNADOR	-	-	-	-	-	16	-	-	-	-	27
CESAR CALS NETO EMEIEF	-	-	-	-	1	6	-	-	-	-	1
CEZARINA DE OLIVEIRA GOMES EMEIEF PROFª	-	-	-	-	1	6	-	1	-	-	11
CONSTRUINDO O SABER MARIA ISIS MENEZES ANDRADE EMEIEF	-	1	-	-	1	10	-	1	-	-	28
CORA CORALINA EMEIEF	-	1	-	-	-	5	-	-	-	-	14
DULCE EMEIEF IRMA	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	18

ESCOLA	ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO	BAIXA VISÃO	CEGUEIRA	DEF. AUDITIVA	DEF. FÍSICA	DEF. INTELECTUAL	DEF. MÚLTIPLA	NÃO INFORMADO	SURDOCEGUEIRA	SURDEZ
EDSON QUEIROZ EMEIEF	-	-	-	-	-	4	2	-	-	-
EDWIRGES EMEIEF SANTA	-	-	-	-	-	6	1	1	-	-
ELEAZAR DE CARVALHO EMEIEF MAESTRO	-	1	-	1	1	9	-	-	-	1

ELIAN DE AGUIAR MENDES EMEIEF	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-
ELIAS SILVA OLIVEIRA EMEIEF	-	1	1	1	3	7	1	-	-	-
ELSA MARIA LAUREANO PEREIRA CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
EVANDRO AYRES DE MOURA EMEF	-	1	-	1	-	24	1	-	-	-
FATIMA CRECHE MUNICIPAL NOSSA SENHORA DE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
FRANCISCA FLORENCIA DA SILVA EMEIEF PROFª	-	-	-	-	-	3	1	-	-	-

ESCOLA	ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO	BAIXA VISÃO	CEGUEIRA	DEF. AUDITIVA	DEF. FÍSICA	DEF. INTELLECTUAL	DEF. MÚLTIPLA	NÃO INFORMADO	SURDOCEGUEIRA	SURDEZ
--------	----------------------------------	-------------	----------	---------------	-------------	-------------------	---------------	---------------	---------------	--------

FRANCISCO ANTONIO FONTENELE EMEIEF	-	-	-	-	-	12	-	2	-	-
FRANCISCO ARAUJO DO NASCIMENTO EMEIEF PROFº	-	1	-	-	1	21	1	-	-	-
FRANCISCO BARBOSA EMEIEF COMISSARIO	-	-	1	-	2	18	7	-	-	1
FRANCISCO OSCAR RODRIGUES EMEIEF PROFº	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
FRANCISCO TABOZA FILHO EMEF	-	-	-	1	2	6	2	-	-	-
GENCIANO GUERREIRO DE BRITO EMEIEF	-	-	-	-	1	2	-	1	-	-
HEITOR VILLA LOBOS EMEIEF	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-
HELDER PESSOA CAMARA EMEIEF DOM	-	-	-	-	2	12	-	-	-	-
HERBERT JOSE DE SOUZA BETINHO EMEIEF	-	-	-	-	1	7	1	-	-	-

ESCOLA	ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO	BAIXA VISÃO	CEGUEIRA	DEF. AUDITIVA	DEF. FÍSICA	DEF. INTELECTUAL	DEF. MÚLTIPLA	NÃO INFORMADO	SURDOCEGUEIRA	SURDEZ
HUMBERTO BEZERRA CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL CORONEL	-	-	-	-	-	8	-	-	-	-
INTEGRANDO O SABER EMEIEF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
JOAO MAGALHAES DE OLIVEIRA EMEIEF	-	1	-	-	-	15	1	1	-	-
JOAQUIM AGUIAR EMEIEF	-	-	-	-	-	9	1	-	-	-
JOSE ASSIS DE OLIVEIRA EMEIEF	-	-	-	-	1	15	2	-	-	-
JOSE BELISARIO DE SOUSA EMEF	-	-	-	-	1	5	-	-	-	-
JOSE DANTAS SOBRINHO EMEIEF	-	-	-	1	1	7	3	-	-	-
JOSE DE BORBA VASCONCELOS ECIM DR	-	-	-	-	1	7	2	-	-	-

JOSE MARIA BARROS PINHO EMEF PROFESSOR	-	1	-	-	1	6	1	-	-	-
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

ESCOLA	ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO	BAIXA VISÃO	CEGUEIRA	DEF. AUDITIVA	DEF. FÍSICA	DEF. INTELLECTUAL	DEF. MÚLTIPLA	NÃO INFORMADO	SURDOCEGUEIRA	SURDEZ
JOSE MARIO BARBOSA EMEIEF	-	-	-	2	-	6	1	-	-	-
JOSE MARTINS RODRIGUES EMEIEF DEPUTADO	-	-	1	3	1	16	3	-	-	8
JOSE NOGUEIRA MOTA EMEIEF	-	-	-	1	-	2	1	-	-	-
LUIZ GONZAGA DOS SANTOS EMEIEF	-	1	-	1	-	7	3	3	-	-
MANOEL MOREIRA LIMA EMEIEF	-	-	-	-	1	39	1	-	-	-
MANOEL RODRIGUES PINHEIRO DE MELO EMEIEF	-	-	-	-	1	2	1	-	-	-
MANOEL ROSEO LANDIM EMEIEF	-	-	-	-	-	32	-	-	-	-

MARIA DA CONCEICAO PESSOA COELHO CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

ESCOLA	ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO	BAIXA VISÃO	CEGUEIRA	DEF. AUDITIVA	DEF. FÍSICA	DEF. INTELECTUAL	DEF. MÚLTIPLA	NÃO INFORMADO	SURDOCEGUEIRA	SURDEZ
MARIA DE JESUS DE SOUSA MACAMBIRA CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL PROFª	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
MARIA DE LOURDES SILVA EMEF PROFª	-	-	-	-	-	15	-	-	-	-
MARIA DO SOCORRO VIANA FREITAS EMEIEF PROFª	-	-	-	1	2	1	-	1	-	-
MARIA GLAUCIA MENEZES TEIXEIRA ALBUQUERQUE EMEIEF PROFª	-	-	-	-	1	2	1	-	-	-
MARIA JOSE HOLANDA DO VALE EMEIEF PROFª	-	-	-	-	-	1	1	-	-	1

MARIA JOSE ISIDORO EMEIEF PROF ^a	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
MARIA MARQUES DO NASCIMENTO EMEIEF	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-
MARIA PEREIRA DA SILVA EMEF	-	1	-	-	1	10	4	-	1	-

ESCOLA	ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO	BAIXA VISÃO	CEGUEIRA	DEF. AUDITIVA	DEF. FÍSICA	DEF. INTELECTUAL	DEF. MÚLTIPLA	NÃO INFORMADO	SURDOCEGUEIRA	SURDEZ
MARIO COVAS EMEIEF GOVERNADOR	-	-	-	-	-	4	-	1	-	-
MIRIAN PORTO MOTA CRECHE MUNICIPAL	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
NAPOLEAO BONAPARTE VIANA EMEIEF	-	-	-	-	-	39	3	-	-	-
NARCISO PESSOA DE ARAUJO EMEIEF	-	-	-	-	-	17	3	-	-	-
NORBERTO ALVES BATALHA EMEIEF	-	1	-	-	2	4	2	1	-	-

NORMA CELIA PINHEIRO CRISPIM EMEIEF PROFª	-	-	-	1	2	12	6	-	-	1
OSMIRA EDUARDO DE CASTRO CRECHE MUNICIPAL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PAULO FREIRE EMEIEF PROFº	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
POVO PITAGUARI EMIEB DO	-	-	-	-	-	2	-	3	-	-

ESCOLA	ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO	BAIXA VISÃO	CEGUEIRA	DEF. AUDITIVA	DEF. FÍSICA	DEF. INTELLECTUAL	DEF. MÚLTIPLA	NÃO INFORMADO	SURDOCEGUEIRA	SURDEZ
RACHEL DE QUEIROZ EMEIEF	-	-	-	-	-	8	1	-	-	-
RAIMUNDO NOGUEIRA DA COSTA ECIM	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-
RODOLFO TEOFILO EMEF	-	-	-	-	2	5	2	-	-	-
RUI BARBOSA EMEIEF	-	1	-	2	5	10	1	-	-	-

SINFRONIO PEIXOTO DE MORAIS EMEIEF	-	-	-	-	-	18	3	-	-	-
TANCREDO NEVES ECIM PRESIDENTE	-	1	-	2	-	4	-	1	-	-
TEREZA DE CALCUTA EMEF MADRE	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-
ULYSSES GUIMARAES EMEF DEPUTADO	-	2	-	-	1	12	3	1	-	-
VALDENIA ACELINO DA SILVA EMEF	-	-	-	-	1	7	6	-	-	-
VINICIUS DE MORAIS EMEIEF	-	2	-	-	-	15	2	-	-	-
WALMIKI SAMPAIC DE ALBUQUERQUE EMEIEF	-	-	-	-	2	12	1	-	-	-

ESCOLA	ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO	BAIXA VISÃO	CEGUEIRA	DEF. AUDITIVA	DEF. FÍSICA	DEF. INTELECTUAL	DEF. MÚLTIPLA	NÃO INFORMADO	SURDOCEGUEIRA	SURDEZ	TEA	TOTAL
TOTAL DO MUNICÍPIO	1	23	4	20	59	652	86	20	1	13	1345	2038

GERADO EM: 16/05/2024

ANEXO G - RELATÓRIO DA QUANTIDADE DE DEFICIÊNCIAS POR ESCOLA - 2024

ESCOLA	ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO	BAIXA VISÃO	CEGUEIRA	DEF. AUDITIVA	DEF. FÍSICA	DEF. INTELECTUAL	DEF. MÚLTIPLA	NÃO INFORMADO	SURDOCEGUEIRA	SURDEZ
ADAUTO FERREIRA LIMA EMEIEF	-	-	-	-	-	14	-	-	-	-
ALMIR FREITAS DUTRA EMEIEF PREFEITO	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-
ANA BEATRIZ MACEDO TAVARES MARQUES EMEF ESTUDANTE	-	1	1	-	4	21	-	-	-	-
ANTONIO DE ALBUQUERQUE SOUSA FILHO EMEIEF	-	-	-	-	3	17	5	-	-	-
ANTONIO GONDIM DE LIMA EMEIEF	-	-	-	-	2	12	3	-	-	-
APRENDER PENSANDO EMEIEF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
BRAZ RIBEIRO DA SILVA EMEIEF	-	-	-	-	1	5	1	-	-	-

ESCOLA	ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO	BAIXA VISÃO	CEGUEIRA	DEF. AUDITIVA	DEF. FÍSICA	DEF. INTELECTUAL	DEF. MÚLTIPLA	NÃO INFORMADO	SURDOCEGUEIRA	SURDEZ
CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE EMEIEF	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-
CARLOS JEREISSATI EMEIEF SENADOR	-	3	-	2	2	18	-	-	-	1
CENTRO DE EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS DE MARACANAU	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
CESAR CALS DE OLIVEIRA FILHO EMEIEF GOVERNADOR	-	-	-	-	-	16	-	-	-	-
CESAR CALS NETO EMEIEF	-	-	-	-	1	6	-	-	-	-
CEZARINA DE OLIVEIRA GOMES EMEIEF PROF ^a	-	-	-	-	1	6	-	1	-	-
CONSTRUINDO O SABER MARIA ISIS MENEZES ANDRADE EMEIEF	-	1	-	-	1	10	-	1	-	-
CORA CORALINA EMEIEF	-	1	-	-	-	5	-	-	-	-

DULCE EMEIEF IRMA	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-
-------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

ESCOLA	ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO	BAIXA VISÃO	CEGUEIRA	DEF. AUDITIVA	DEF. FÍSICA	DEF. INTELLECTUAL	DEF. MÚLTIPLA	NÃO INFORMADO	SURDOCEGUEIRA	SURDEZ
EDSON QUEIROZ EMEIEF	-	-	-	-	-	4	2	-	-	-
EDWIRGES EMEIEF SANTA	-	-	-	-	-	6	1	1	-	-
ELEAZAR DE CARVALHO EMEIEF MAESTRO	-	1	-	1	1	9	-	-	-	1
ELIAN DE AGUIAR MENDES EMEIEF	-	1	-	-	-	2	-	-	-	-
ELIAS SILVA OLIVEIRA EMEIEF	-	1	1	1	3	7	1	-	-	-
ELSA MARIA LAUREANO PEREIRA CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
EVANDRO AYRES DE MOURA EMEF	-	1	-	1	-	24	1	-	-	-

FATIMA CRECHE MUNICIPAL NOSSA SENHORA DE	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
FRANCISCA FLORENCIA DA SILVA EMEIEF PROFª	-	-	-	-	-	3	1	-	-	-

ESCOLA	ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO	BAIXA VISÃO	CEGUEIRA	DEF. AUDITIVA	DEF. FÍSICA	DEF. INTELLECTUAL	DEF. MÚLTIPLA	NÃO INFORMADO	SURDOCEGUEIRA	SURDEZ
FRANCISCO ANTONIO FONTENELE EMEIEF	-	-	-	-	-	12	-	2	-	-
FRANCISCO ARAUJO DO NASCIMENTO EMEIEF PROFº	-	1	-	-	1	21	1	-	-	-
FRANCISCO BARBOSA EMEIEF COMISSARIO	-	-	1	-	2	18	7	-	-	1
FRANCISCO OSCAR RODRIGUES EMEIEF PROFº	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
FRANCISCO TABOZA FILHO EMEF	-	-	-	1	2	6	2	-	-	-
GENCIANO GUERREIRO DE BRITO EMEIEF	-	-	-	-	1	2	-	1	-	-

HEITOR VILLA LOBOS EMEIEF	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-
HELDER PESSOA CAMARA EMEIEF DOM	-	-	-	-	2	12	-	-	-	-
HERBERT JOSE DE SOUZA BETINHO EMEIEF	-	-	-	-	1	7	1	-	-	-

ESCOLA	ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO	BAIXA VISÃO	CEGUEIRA	DEF. AUDITIVA	DEF. FÍSICA	DEF. INTELLECTUAL	DEF. MÚLTIPLA	NÃO INFORMADO	SURDOCEGUEIRA	SURDEZ
HUMBERTO BEZERRA CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CORONEL	-	-	-	-	-	8	-	-	-	-
INTEGRANDO O SABER EMEIEF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
JOAO MAGALHAES DE OLIVEIRA EMEIEF	-	1	-	-	-	15	1	1	-	-
JOAQUIM AGUIAR EMEIEF	-	-	-	-	-	9	1	-	-	-
JOSE ASSIS DE OLIVEIRA EMEIEF	-	-	-	-	1	15	2	-	-	-

JOSE BELISARIO DE SOUSA EMEF	-	-	-	-	1	5	-	-	-	-
JOSE DANTAS SOBRINHO EMEIEF	-	-	-	1	1	7	3	-	-	-
JOSE DE BORBA VASCONCELOS ECIM DR	-	-	-	-	1	7	2	-	-	-
JOSE MARIA BARROS PINHO EMEF PROFESSOR	-	1	-	-	1	6	1	-	-	-

ESCOLA	ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO	BAIXA VISÃO	CEGUEIRA	DEF. AUDITIVA	DEF. FÍSICA	DEF. INTELLECTUAL	DEF. MÚLTIPLA	NÃO INFORMADO	SURDOCEGUEIRA	SURDEZ
JOSE MARIO BARBOSA EMEIEF	-	-	-	2	-	6	1	-	-	-
JOSE MARTINS RODRIGUES EMEIEF DEPUTADO	-	-	1	3	1	16	3	-	-	8
JOSE NOGUEIRA MOTA EMEIEF	-	-	-	1	-	2	1	-	-	-
LUIZ GONZAGA DOS SANTOS EMEIEF	-	1	-	1	-	7	3	3	-	-

MANOEL MOREIRA LIMA EMEIEF	-	-	-	-	1	39	1	-	-	-
MANOEL RODRIGUES PINHEIRO DE MELO EMEIEF	-	-	-	-	1	2	1	-	-	-
MANOEL ROSEO LANDIM EMEIEF	-	-	-	-	-	32	-	-	-	-
MARIA DA CONCEICAO PESSOA COELHO CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-

ESCOLA	ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO	BAIXA VISÃO	CEGUEIRA	DEF. AUDITIVA	DEF. FÍSICA	DEF. INTELECTUAL	DEF. MÚLTIPLA	NÃO INFORMADO	SURDOCEGUEIRA	SURDEZ
MARIA DE JESUS DE SOUSA MACAMBIRA CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL PROFª	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
MARIA DE LOURDES SILVA EMEF PROFª	-	-	-	-	-	15	-	-	-	-

MARIA DO SOCORRO VIANA FREITAS EMEIEF PROFª	-	-	-	1	2	1	-	1	-	-
MARIA GLAUCIA MENEZES TEIXEIRA ALBUQUERQUE EMEIEF PROFª	-	-	-	-	1	2	1	-	-	-
MARIA JOSE HOLANDA DO VALE EMEIEF PROFª	-	-	-	-	-	1	1	-	-	1
MARIA JOSE ISIDORO EMEIEF PROFª	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
MARIA MARQUES DO NASCIMENTO EMEIEF	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-
MARIA PEREIRA DA SILVA EMEF	-	1	-	-	1	10	4	-	1	-

ESCOLA	ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO	BAIXA VISÃO	CEGUEIRA	DEF. AUDITIVA	DEF. FÍSICA	DEF. INTELECTUAL	DEF. MÚLTIPLA	NÃO INFORMADO	SURDOCEGUEIRA	SURDEZ
MARIO COVAS EMEIEF GOVERNADOR	-	-	-	-	-	4	-	1	-	-
MIRIAN PORTO MOTA CRECHE MUNICIPAL	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-

NAPOLEAO BONAPARTE VIANA EMEIEF	-	-	-	-	-	39	3	-	-	-
NARCISO PESSOA DE ARAUJO EMEIEF	-	-	-	-	-	17	3	-	-	-
NORBERTO ALVES BATALHA EMEIEF	-	1	-	-	2	4	2	1	-	-
NORMA CELIA PINHEIRO CRISPIM EMEIEF PROFª	-	-	-	1	2	12	6	-	-	1
OSMIRA EDUARDO DE CASTRO CRECHE MUNICIPAL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PAULO FREIRE EMEIEF PROFº	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
POVO PITAGUARI EMIEB DO	-	-	-	-	-	2	-	3	-	-

ESCOLA	ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO	BAIXA VISÃO	CEGUEIRA	DEF. AUDITIVA	DEF. FÍSICA	DEF. INTELLECTUAL	DEF. MÚLTIPLA	NÃO INFORMADO	SURDOCEGUEIRA	SURDEZ
RACHEL DE QUEIROZ EMEIEF	-	-	-	-	-	8	1	-	-	-

RAIMUNDO NOGUEIRA DA COSTA ECIM	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-
RODOLFO TEOFILO EMEF	-	-	-	-	2	5	2	-	-	-
RUI BARBOSA EMEIEF	-	1	-	2	5	10	1	-	-	-
SINFRONIO PEIXOTO DE MORAIS EMEIEF	-	-	-	-	-	18	3	-	-	-
TANCREDO NEVES ECIM PRESIDENTE	-	1	-	2	-	4	-	1	-	-
TEREZA DE CALCUTA EMEF MADRE	-	-	-	-	2	2	-	-	-	-
ULYSSES GUIMARAES EMEF DEPUTADO	-	2	-	-	1	12	3	1	-	-
VALDENIA ACELINO DA SILVA EMEF	-	-	-	-	1	7	6	-	-	-
VINICIUS DE MORAIS EMEIEF	-	2	-	-	-	15	2	-	-	-
WALMIKI SAMPAIC DE ALBUQUERQUE EMEIEF	-	-	-	-	2	12	1	-	-	-

S	BAIXA VISÃO	CEGUEIRA	DEF. AUDITIVA	DEF. FÍSICA	DEF. INTELLECTUAL	DEF. MÚLTIPLA	NÃO INFORMADO	SURDOCEGUEIRA	SURDEZ	TE
	23	4	20	59	652	86	20	1	13	134

GERADO EM: 16/05/2024

