



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

MARIA ERLICE SETÚBAL PINTO

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) DO MUNICÍPIO DE AQUIRAZ**

FORTALEZA

2025

MARIA ERLICE SETÚBAL PINTO

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) DO MUNICÍPIO DE AQUIRAZ

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Avaliação de Políticas Públicas.

Área de concentração: Avaliação de Políticas Públicas

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Girão Santiago

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- P729a Pinto, Maria Erlice Setúbal.
Avaliação da política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do município de Aquiraz / Maria Erlice Setúbal Pinto. – 2025.
199 f. : il.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Eduardo Girão Santiago.
1. Educação inclusiva. 2. Atendimento educacional especializado. 3. Sala de recursos multifuncionais. 4. Inclusão escolar em Aquiraz. I. Título.

CDD 320.6

MARIA ERLICE SETÚBAL PINTO

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO (AEE) DO MUNICÍPIO DE AQUIRAZ

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em 14 de janeiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Carlos Américo Leite Moreira (Examinador Interno)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Viviane Aparecida Santos (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

A Deus e a Nossa Senhora.

Aos meus pais, meu esposo e minhas filhas.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Eduardo Girão Santiago, por me orientar nesta pesquisa e dar-me autonomia nesse processo avaliativo, permitindo-me compreender o universo da pesquisa e da docência. Agradeço pela dedicação e, principalmente, pelo aprendizado que obtive durante esses meses de orientação, ampliando os horizontes de leituras e perspectivas de pesquisa. Agradeço, ainda, pela força e compreensão nos momentos de insegurança e de angústia, que me fortaleceram durante a caminhada.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, em especial, à minha amiga Jomara Duarte, por compartilhar os desafios, pelas discussões e por toda a amizade. Juntas, constituímos uma importante rede de apoio nesta trajetória acadêmica. Sou grata pela troca de experiência e, sobretudo, pelo acolhimento e afeto.

Aos meus pais, Rita e Raimundo, pois mesmo me criando em meio a tantas dificuldades, me permitiram continuar estudando e realizando meus sonhos, me incentivando a correr atrás do que desejo, e serem os principais influenciadores na minha formação como ser humano. Sou grata pelo apoio e amor incondicional, pois devo a eles tudo o que sou. Agradeço por me oportunizar o acesso à educação, por todo amor e dedicação, mesmo sem entender bem o que isso significa para mim, minha mãe sempre me incentivou a estudar.

Agradeço, em especial, às minhas filhas, que, mesmo tão pequenas, me dão força todos os dias para continuar. Por muitas noites assistiram à aula junto comigo e quando eu achava que tudo estava perdido e não fazia mais sentido, foram elas que me fizeram continuar e fazer esse sonho valer a pena.

Aos meus irmãos, que me apoiaram nesta trajetória. À minha sogra, que muitas noites cuidou das minhas filhas para que eu pudesse estudar.

Ao meu companheiro de vida e meu grande amor, Luiz Cláudio, por me incentivar, me acolher e me compreender durante esse processo, aguentando meu choro e desespero por tantas vezes, quando me sentia incapaz de dar conta. Sou grata por todo amor e suporte.

Minha gratidão a todos(as) os(as) interlocutores(as) e protagonistas deste estudo, que se disponibilizaram a narrar suas experiências, que foram essenciais para a problematização desta pesquisa. Com muito carinho, agradeço a todos(as), com votos de que seus caminhos sejam de muito sucesso, na profissão e na vida.

E a todos(as) que se envolveram nesse processo, direta ou indiretamente, sou muito grata pelas palavras de incentivo e pela rede de afeto que ofereceram ao longo dessa caminhada.

Ao Senhor meu Deus, por ser a minha força e o meu refúgio, por ter guardado minha vida e me permitido chegar até aqui. (Salmo 28). Agradeço a Deus, uno e trino, pois em meio a tantas adversidades, mostrou-me que maior do que os meus medos é o Teu amor por mim.

Bendita seja Nossa Senhora, minha Mãe Maria, que por sua intercessão me conduziu à realização dos meus sonhos, concedendo-me força, coragem e discernimento para caminhar.

Por fim, agradeço a mim mesma, pois sei o quanto me esforcei para conseguir realizar este sonho. Passei grande parte da vida acreditando que não seria capaz de alcançar grandes conquistas, principalmente por ter estudado a vida toda em escola pública, dentre elas, passar no mestrado em uma universidade pública como a UFC. Hoje considero uma conquista inexplicável, pois eu consegui, apesar das dificuldades encontradas no caminho, Deus me sustentou até aqui e eu consegui!

Enfim, Mestra!

Muito obrigada!

“É dos sonhos que nasce a inteligência. É preciso escutar as crianças para que a sua inteligência desabroche”.

Rubem Alves

RESUMO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) surge como um marco na educação brasileira ao promover o acesso de alunos com deficiência às escolas regulares e transferir às instituições de ensino a responsabilidade pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). A mesma visa assegurar o direito constitucional à Educação Inclusiva e fomentar a igualdade de oportunidades, alinhando-se aos princípios de acessibilidade e respeito à diversidade. O objetivo central deste estudo consiste em avaliar a Política Nacional de Educação Especial no município de Aquiraz - CE, com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE), desde a sua implementação até os dias atuais. Para tanto, a metodologia utilizada será de abordagem qualitativa, com realização de pesquisa de campo, entrevistas e registros no diário de campo como técnicas de coleta de dados, contando com a observação participante. O público-alvo da investigação são o professor da sala de aula regular e do AEE, gestor e familiar do aluno PCD. A perspectiva avaliativa adotada para o estudo será a Avaliação em Profundidade, conforme a perspectiva da avaliação contra hegemônica de Rodrigues (2008) e Lejano (2012). Na definição da abordagem metodológica da pesquisa, utilizam-se estratégias e técnicas de coleta de dados, adotando-se a análise de conteúdo de Bardin (1994). O estudo dar-se-á a partir das literaturas de Martins (2015), Bezerra e Araújo (2014), Kassar (2012, 2016) e Rabelo (2016), Candau (2012), Minayo (2002), Mantoan (2008), Saviani (2008), Sasaki (2015), dentre outros autores que atuam nesse campo investigativo. Os resultados indicam avanços significativos, como o aumento do número de salas de recursos multifuncionais e a crescente adesão ao AEE. Contudo, desafios permanecem, incluindo a formação continuada de professores, a transparência na implementação de planos educacionais individualizados (PEI) e a erradicação da discriminação no ambiente escolar. A pesquisa destaca a importância da colaboração entre agentes educacionais e o reconhecimento da diversidade como valor fundamental para fortalecer a inclusão escolar. Conclui-se que, para superar as lacunas existentes, são necessários investimentos em políticas públicas eficazes e estratégias que garantam o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência no município.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Atendimento educacional especializado; Salas de recursos multifuncionais; Inclusão escolar em Aquiraz-CE.

ABSTRACT

The National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI/2008) stands as a milestone in Brazilian education by promoting access for students with disabilities to regular schools and assigning the responsibility for Specialized Educational Services (AEE) to educational institutions. This policy aims to ensure the constitutional right to inclusive education and foster equal opportunities, aligning with the principles of accessibility and respect for diversity. The central objective of this study is to evaluate the National Policy on Special Education in the municipality of Aquiraz, Ceará, focusing on Specialized Educational Services (AEE) from its implementation to the present day. The methodology employs a qualitative approach, including field research, interviews, and entries in a field diary as data collection techniques, with participant observation. The target audience for this investigation includes regular classroom teachers, AEE teachers, school administrators, and family members of students with disabilities. The evaluative perspective adopted is In-Depth Evaluation, based on the counter-hegemonic evaluation framework proposed by Rodrigues (2008) and Lejano (2012). For the research methodology, strategies and data collection techniques are defined, adopting Bardin's (1994) content analysis. The study is informed by the literature of Martins (2015), Bezerra and Araújo (2014), Kassar (2012; 2016), Rabelo (2016), Candau (2012), Minayo (2002), Mantoan (2008), Saviani (2008), Sasaki (2015), among other scholars in this field. The results indicate significant progress, such as the increase in the number of multifunctional resource rooms and growing adherence to AEE. However, challenges remain, including the need for continuous teacher training, transparency in the implementation of individualized education plans (PEI), and the eradication of discrimination in the school environment. The research underscores the importance of collaboration among educational agents and the recognition of diversity as a fundamental value to strengthen school inclusion. It concludes that overcoming existing gaps requires investments in effective public policies and strategies that guarantee the comprehensive development of students with disabilities in the municipality.

Keywords: inclusive education; Specialized Educational Assistance; multifunctional resource rooms; school inclusion in Aquiraz-CE.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Eixos analíticos da Avaliação em Profundidade.....	35
Figura 2 - Estrutura da SECADI.....	75
Figura 3 - Mapa da região metropolitana de Fortaleza.....	114
Figura 4 - Plano de Ação do município para a Educação Especial elaborado em 2022.....	129
Figura 5 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Laís Sidrim Targino.....	137
Figura 6 - Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Laís Sidrim Targino.....	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ações da ONU e da UNESCO.....	45
Quadro 2 - Definições de inclusão: tendências internacionais e nacionais.....	108
Quadro 3 - Instituições municipais que trabalham em parceria com a Educação Inclusiva de Aquiraz.....	118
Quadro 4 - Plano de Ação do Município para a Educação Especial 2022/2023.....	129
Quadro 5 - Faixa etária dos entrevistados.....	134
Quadro 6 - Formação acadêmica dos participantes.....	135
Quadro 7 - Tempo de experiência na função dos participantes.....	136
Quadro 8 - Respostas da Questão 1.....	143
Quadro 9 - Respostas da Questão 2.....	145
Quadro 10 - Respostas da Questão 3.....	146
Quadro 11 - Respostas da Questão 4.....	147
Quadro 12 - Respostas da Questão 5.....	149
Quadro 13 - Respostas da Questão 6.....	151
Quadro 14 - Respostas da Questão 7.....	152
Quadro 15 - Respostas da Questão 8.....	155
Quadro 16 - Respostas da Questão 9.....	157
Quadro 17 - Respostas da Questão 10.....	158
Quadro 18 - Avaliação e Propostas.....	167

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrículas de crianças PCDs no município de Aquiraz – CE.....	31
Gráfico 2 - Quantidade de alunos com deficiência em Aquiraz - 2023.....	117
Gráfico 3 - Número de alunos com deficiência entre 2021 e 2023.....	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação de Amigos dos Autistas
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEMA	Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
DIA	Departamento de Inclusão de Aquiraz
DPEE	Diretoria de Políticas Públicas de Educação Especial
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GEE	Gerência de Educação Especial
GRE	Gerência Regional de Educação
GT	Grupo de Trabalho
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NAME	Núcleo de Atendimento Municipal Especializado
NAPE	Núcleo de Apoio Psicopedagógico Especializado
NEE	Núcleo de Educação Especial
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PMA	Plano Municipal de Aquiraz
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial

PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	DEFINIÇÃO DA PERSPECTIVA AVALIATIVA E PERCURSOS INVESTIGATIVOS DA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE.....	23
2.1	Avaliação em Profundidade aplicada à pesquisa.....	23
2.2	Procedimentos metodológicos da pesquisa.....	26
2.3	Definições da abordagem metodológica da pesquisa, estratégias e técnicas de coleta de dados.....	32
2.4	Eixos da Avaliação em Profundidade.....	34
3	CONTEÚDO E TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	39
3.1	História da Educação Especial.....	39
3.2	Educação Especial no Brasil.....	41
3.3	Marcos históricos da Educação Inclusiva no Brasil.....	42
3.4	Política Nacional de Educação Especial - PNEE (1994) e a implementação da PNEEPEI/08.....	48
3.5	Bases conceituais da Política Nacional De Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI)	54
3.6	Contexto político e socioeconômico da formulação da PNEEPEI/2008.....	64
3.7	A política de Atendimento Educacional Especializado.....	73
3.7.1	<i>Atendimento Educacional Especializado.....</i>	78
3.7.2	<i>AEE e seus desdobramentos: atuação do professor do AEE.....</i>	81
3.7.3	<i>Formação do professor do AEE.....</i>	84
3.7.4	<i>O Programa das Salas de Recursos Multifuncionais.....</i>	87
3.7.5	<i>Profissional de apoio.....</i>	89
4	GOVERNABILIDADE NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS.....	91
4.1	A educação e o neoliberalismo sob a perspectiva de Foucault e Laval.....	92
4.2	Sociedade e economia na perspectiva neoliberal.....	100

4.3	Políticas públicas de Educação Inclusiva e a perspectiva neoliberal.....	101
5	CONCEITO DE POLÍTICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	105
5.1	Desafios da inclusão escolar.....	111
6	ESPECTRO TEMPORAL E TERRITORIAL DA PNEEPEI.....	114
6.1	Um pouco sobre a cidade de Aquiraz.....	114
6.1.1	<i>Educação em Aquiraz.....</i>	115
6.2	Contexto local: implementação do Atendimento Educacional Especializado no município de Aquiraz.....	118
6.3	Documentos regulatórios da Educação Especial de Aquiraz.....	122
6.3.1	<i>Programa municipal: colaborador voluntário (cuidador/profissionais de apoio)</i>	126
6.4	AEE e inclusão escolar em Aquiraz nos dias atuais.....	128
7	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): O QUE O CAMPO REVELA?	133
7.1	Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	134
7.2	Breve histórico da instituição escolar lócus da pesquisa: EMEF Laís Sidrim Targino.....	137
7.2.1	<i>Histórico da escola.....</i>	137
7.2.2	<i>Atendimento Educacional Inclusivo.....</i>	138
7.3	A voz dos sujeitos.....	141
7.3.1	<i>Percepções do gestor (G), professor de sala de aula regular (PR) e professor do AEE (PA) acerca do AEE em Aquiraz.....</i>	142
7.3.2	<i>Percepções da família do aluno (F) acerca do AEE em Aquiraz.....</i>	161
7.4	Avaliação e propostas.....	167
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
	REFERÊNCIAS.....	175
	APÊNDICE A - APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AO CAMPO.....	191
	APÊNDICE B - TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS.....	194
	APÊNDICE C - INSTRUMENTAL DE PESQUISA.....	195

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho reporta sobre a avaliação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, com foco nas salas de recursos multifuncionais do município de Aquiraz - Ceará.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva foi criada para garantir o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão social nas escolas. A referida política tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até ao ensino superior; oferta do Atendimento Educacional Especializado, participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; formação de professores e demais profissionais da educação sobre Atendimento Educacional Especializado, bem como a inclusão e articulação intersetorial na implementação destas políticas públicas (Brasil, 2008).

Entretanto, na prática, o que se percebe é uma dificuldade de efetivação dessa política, em consonância com o pensamento de Mantoan, que ressalta: “Percebi, e reluto em admitir, as medidas excludentes adotadas pela escola ao reagir às diferenças. De fato, essas medidas existem, persistem, insistem em se manter, apesar de todo o esforço despendido para se demonstrar que as pessoas não são ‘categorizáveis’” (Mantoan, 2003, p. 17).

Sabe-se que uma das principais maneiras de tornar a Educação Inclusiva é garantir acessibilidade nos diversos contextos, eliminando, assim, qualquer tipo de barreira que possa impossibilitar o processo de ensino e de aprendizagem do estudante com deficiência.

A escolha deste objeto de estudo surgiu a partir da formação acadêmica da pesquisadora em Pedagogia e das diversas especializações na área da Educação Especial. Ao longo de sua experiência profissional, a pesquisadora percebeu uma identificação particular com a Política Pública de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, sobretudo a partir da experiência como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), visto que, atualmente a proponente atua como professora da sala de AEE no referido município. Desse modo, a atuação profissional da pesquisadora a aproxima dos sujeitos interlocutores deste estudo, despertando a curiosidade de percorrer este caminho e conhecer os principais avanços

e desafios enfrentados pelo município de Aquiraz - CE, desde a implementação do AEE até os dias atuais.

Porém, embora a proponente esteja atuando no AEE e o tema lhe pareça familiar, há uma necessidade de aprofundar-se sobre o assunto. Para Velho (1978), encontrar algo com frequência pode ser familiar, porém não necessariamente temos conhecimento sobre aquilo, e contrário também é verdadeiro: algo que não vemos ou encontramos com frequência pode ser, sim, exótico, mas, em alguns pontos, ser conhecido. Portanto, o pesquisador deve encarar o estranhamento do que lhe parece ser familiar de modo a conhecer uma nova realidade mais complexa e significativa.

Diante da justificativa exposta, este estudo busca conhecer a trajetória da Política Nacional de Educação Especial no município de Aquiraz - CE, contemplando os contextos político, histórico, socioeconômico e cultural desde a sua implementação até os dias atuais. Analisando os avanços das SRMs no município, verificamos as contribuições da Secretaria de Educação nas Formações dos professores e o papel do professor de sala de aula regular para promover a Educação Inclusiva dentro das escolas municipais, utilizando a perspectiva teórico-metodológica contra hegemônica da avaliação de política pública, fundamentando-se nos eixos analíticos da Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008), articulada ao modelo experiencial de avaliação (Lejano, 2012).

A Avaliação em Profundidade abrange os seguintes eixos analíticos: 1) a análise da trajetória institucional; 2) a análise do conteúdo da política; 3) a análise de contexto da política pública em questão; 4) a análise da configuração temporal e territorial (Rodrigues, 2008).

Para essa avaliação, busca-se compreender o percurso e os avanços obtidos no município a partir da implementação da PNEEPEI/2008, de acordo com relatos dos primeiros professores a atuarem nessas salas, no município de Aquiraz. Nesse sentido, este estudo aborda os seguintes aspectos: definição da abordagem metodológica da pesquisa, estratégias e técnicas de coleta de dados, na qual a pesquisa será de abordagem qualitativa, com realização de pesquisa de campo, entrevistas semiestruturadas e diário de campo como técnicas de coleta de dados, contando com a observação participante.

O ponto central deste trabalho é realizar uma avaliação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE), desde a sua implementação no município de Aquiraz até a atualidade, considerando questões como a qualidade desse serviço ofertado no município e a formação dos profissionais envolvidos. Assim, a pesquisa buscará compreender o papel do

professor do AEE e sua contribuição para promover a inclusão na escola e/ou ter sucesso no processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos com deficiência.

Para a realização deste estudo, tem-se como ponto de partida os seguintes questionamentos:

1. Qual a realidade da inclusão nas escolas do município, tendo em vista a política em questão? Como se dá o trabalho do professor do AEE?
2. Qual a qualificação dos profissionais de educação do município de Aquiraz - CE para trabalhar com alunos de inclusão?
3. Qual a visão que os professores e gestores possuem quanto à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva no município de Aquiraz-CE?

A partir desses questionamentos, busca-se responder à pergunta problema, por meio do conhecimento sobre a realidade a ser pesquisada, numa perspectiva de totalidade em relação aos avanços e desafios da política da Educação Inclusiva. Com isso, visa auxiliar a sociedade, os burocratas e os atores educacionais a refletir sobre os aspectos políticos, sociais, jurídicos e simbólicos que *coadunam* com a opressão, na busca por redefini-los, visando a universalização do acesso à educação como direito de cidadania (Brasil, 2021).

Diante dessas indagações, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como se configura a política de Educação Especial e inclusiva na rede municipal de Aquiraz, com foco na garantia do acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado dos alunos que constituem o público-alvo da Educação Especial, desde a sua implementação no município.

Para atingir o objetivo geral, delimita-se como objetivos específicos:

1. Compreender o contexto de formulação da PNEEPEI/2008, os marcos históricos e normativos, conforme a perspectiva da avaliação contra hegemônica;
2. Avaliar o conteúdo da PNEEPEI e as normas que dispõem sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado;
3. Caracterizar a rede municipal de ensino de Aquiraz e a trajetória institucional da Educação Especial com foco na fala dos professores e gestores municipais;
4. Descrever os processos da implementação da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva no município de Aquiraz-CE.

Para contemplar os objetivos da pesquisa, o estudo dar-se a partir das literaturas de Martins (2015), Bezerra e Araújo (2014), Kassar (2012; 2016) e Rabelo (2016), Candau (2012), Minayo (2002), dentre outros autores que atuam neste campo investigativo, concordando ou discordando da necessidade da transformação da escola. Busca-se também refletir, com base em

Lobo (2015), sobre os estigmas impostos aos diferentes ao longo da história do Brasil, e considerar as reflexões de Bezerra e Araújo (2014) e Rabelo e Kassar (2020), que abordam sobre a inclusão social e os deslocamentos da política, a partir dos ciclos de governos.

Destacam-se, ainda, neste estudo, as contribuições enriquecedoras de Mantoan (2005, 2015). Em seu livro intitulado *Inclusão escolar - O que é? Porquê? Como fazer?*, a autora traz observações relevantes que vêm ao encontro da política estudada. Trata-se de uma proposta analítica com ênfase nas literaturas de Martins (2015), Lobo (2015), Rosado (2010) e outros autores fundamentais na construção desta teia reflexiva. Outro grande colaborador neste estudo foi Sasaki (2012, 2016), que busca despertar uma consciência social sobre a inclusão.

Nesse contexto, Candau (2012) enfatiza que, no processo de transformação da estrutura da educação brasileira, é imperativo agregar o paradigma da diversidade, de maneira que a igualdade não negue a diferença e esta, por sua vez, não seja produtora de desigualdades escolares. Outra questão latente e muito atual, discutida por Kassar (2012), é a dificuldade dos professores em adquirir uma formação adequada, o que é fundamental para que haja uma educação de qualidade de crianças e adolescentes com deficiência. Nessa direção, Rabelo (2016) aponta que há, de forma intrínseca, um desprezo às possibilidades de abstrações mais complexas quanto à escolarização de alunos que são o público-alvo da Educação Especial. Kassar (2012, p. 844) também nos fala sobre “a qualidade de nossas escolas, a insuficiência na formação dos educadores e o baixo investimento”. Em consonância com o autor, acrescenta-se que esta problemática afeta não somente a educação de pessoas com deficiência, mas o todo o contexto educacional brasileiro.

Para tratar sobre o papel do professor, da educação e inclusão, trazemos à tona os conceitos consolidados de Vigotsky [1924-1934] (1997, 2011), que abordam sobre como os estudos em *Defectologia* podem contribuir para a formação dos professores. Também consideramos os estudos de Saviani (2008), que não apenas contribuíram para o conhecimento em política educacional, mas também desempenharam um papel ativo em sua formulação ao propor uma legislação para sua regulamentação.

Além disso, esta pesquisa versa sobre os documentos legais relacionados à temática abordada, tais como a Constituição Federal de 1988, art. 205, que garante que a educação é um direito de todos. A Constituição Federal estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais receberem educação, preferencialmente, na rede regular de ensino (inciso III do art. 208 da CF), LDB (Lei de Diretrizes e Bases), a LEI nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 - Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. A Declaração

de Salamanca é um documento internacional fundamentado em junho de 1994; A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, é a Lei nº 13.146, promulgada em 6 de julho de 2015, representando um marco na garantia dos direitos e na promoção da inclusão das pessoas com deficiência no Brasil, e o Decreto 6.711/11, que prevê a necessidade de salas de recursos multifuncionais com espaço físico adequado, mobiliários, materiais didáticos, pedagógicos e de acessibilidade, bem como equipamentos específicos, segundo a Resolução CNE/CEB n.º 4/09, que detalha as atribuições dos profissionais de AEE, sendo este o foco principal desta pesquisa.

Metodologicamente, esta pesquisa teve início com a fase exploratória, correspondente à construção do projeto de investigação, com dedicação ao conhecimento preliminar do objeto de estudo, seus pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia adequada e as questões operacionais necessárias para a escrita deste trabalho (Minayo, 2002). Inicialmente, foi feito um levantamento bibliográfico levando em consideração o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa.

Destaca-se que a abordagem metodológica é qualitativa, sendo que, a coleta de dados ocorrerá por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas em caráter amostral em cinco escolas municipais, com os professores das salas de recursos de multifuncionais, com os professores das salas de aula regulares, com os gestores das referidas instituições e com um familiar de um aluno PCD. Durante as entrevistas, buscar-se-á conhecer as formações profissionais na área de Educação Especial e a dinâmica adotada em sala de aula. Além disso, a pesquisa buscará compreender de que forma as crianças, sobretudo as PCDs, público-alvo da Educação Especial, são incluídas nas atividades, se o planejamento e as atividades são adequados e como são executados e, inclusive, se estas crianças estão obtendo resultados satisfatórios.

Também será realizada uma análise dos documentos do município que versam sobre os programas relacionados à Educação Inclusiva em Aquiraz, como o programa das Profissionais de Apoio (cuidadoras) para as crianças com deficiência, Plano Municipal de 2015 a 2024 e a Resolução CEMA n.º 19/2017, dentre outros que venham ao encontro deste estudo. A análise documental é uma valiosa estratégia para a coleta de dados, que “constitui-se como um recurso precioso para esse tipo de investigação, seja revelando novos aspectos de uma questão, seja aprofundando-a” (Macedo, 2006, p. 107).

Neste trabalho será feito um estudo aprofundado sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), realizando a análise de conteúdo do programa/política, análise de contexto de formulação da política, trajetória

institucional da política/programa, bem como do espectro temporal e territorial abarcado pelo programa.

Sobre a organização deste estudo, afirma-se que, além desta seção de Introdução, o mesmo apresenta uma estrutura composta por mais seis outras seções: a Seção 2, que está dividida em outras quatro subseções, possui o objetivo de explanar de maneira clara o caminho metodológico percorrido para a consecução do estudo, identificando o tipo de pesquisa, métodos utilizados, sujeitos a serem analisados e os eixos da avaliação em profundidade.

A Seção 3 apresenta um debate extenso sobre a trajetória da política de Educação Especial e Educação Inclusiva. Esta se divide em sete subseções, que abordam a história da Educação Especial e os marcos históricos da Educação Inclusiva no Brasil, fazendo um levantamento da PNEE (1994) e seus desdobramentos até a implementação da PNEEPEI/2008.

A Subseção 3.7 apresenta a trajetória institucional da política e do Atendimento Educacional Especializado. Esta seção divide-se em seis segmentos, os quais abordam a trajetória do Atendimento Educacional Especializado, a atuação do professor do AEE, a formação do professor do Atendimento Educacional Especializado, o programa de salas de recursos multifuncionais (SRM) e o profissional de apoio. Na Seção 4 trazemos uma discussão sobre a “Governabilidade neoliberal na educação: políticas educacionais contemporâneas”, fazendo uma profunda análise da educação e do neoliberalismo sob a perspectiva de Foucault (2012) e Laval (2019).

Na Seção 5, as discussões estão centradas nos conceitos de política pública e Educação Inclusiva, e também nos desafios da inclusão escolar. Já a Seção 6 introduz o espectro temporal e territorial da PNEEPEI, refletindo sobre o contexto local no município de Aquiraz, desde a sua implementação, em 2011, até os dias atuais. Por fim, trazemos na Seção 7 o que o campo revela, com os resultados da pesquisa realizada em uma escola municipal de Aquiraz. A Seção 8 corresponde às Considerações Finais do trabalho.

Nessa perspectiva, a presente investigação pretende contribuir com o modo como vêm sendo realizadas e percebidas as práticas pedagógicas em sala de aula regular dos professores que possuem alunos com deficiência e discutir sobre a importância da formação dos mesmos e da efetivação da ação colaborativa entre professor da sala de aula regular e do professor do AEE na organização de práticas pedagógicas inclusivas.

Portanto, acredita-se que esta proposta de pesquisa será relevante para todos os profissionais da educação, para professores e gestores do município de Aquiraz e, ainda, para o poder público municipal, por tratar-se de uma pesquisa local que fornecerá dados relevantes da

educação do município. Outro aspecto relevante é que esta pesquisa irá colaborar com a construção do conhecimento científico de futuros pesquisadores.

2 DEFINIÇÃO DA PERSPECTIVA AVALIATIVA E PERCURSOS INVESTIGATIVOS DA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE

A partir das literaturas de Rodrigues (2008, 2011), Gussi e Oliveira (2016) e Lejano (2012), buscou-se consolidar a avaliação em profundidade no âmbito do estudo posposto, correlacionando os quatro eixos e o percurso investigativo, considerando os objetivos da pesquisa já citados anteriormente. O item 4.1 possibilita visualizar e compreender melhor os passos para cada etapa do referido estudo, levando em consideração os aspectos inseridos na avaliação dos conteúdos da política, os contextos e os aspectos multidimensionais, bem como a trajetória e a noção de territorialidade no âmbito da realidade local do município de Aquiraz.

É importante frisar que a abordagem escolhida oferece subsídios para compreender a Política Pública de Educação Especial nos marcos de uma perspectiva inclusiva, pois a mesma propõe uma análise densa, complexa e que permite adentrar nos aspectos reais da experiência. Nesse sentido, a investigação direta no ambiente escolar, com observações das interações sociais, a análise dos textos e das dinâmicas de poder, ajuda a descentralizar as diretrizes da política para o território, fornecendo valiosas informações para entender como a rede municipal de educação do município de Aquiraz está engajada na inclusão dos estudantes que são o público-alvo desta política.

Em suma, para Lejano (2012), em uma avaliação baseada no modelo experiencial, os fenômenos são compreendidos em toda a sua complexidade, evidenciando a experiência de alguém que esteja envolvido no meio da situação política. A principal característica desse modelo é a autenticidade, respeitando o conhecimento e o sentimento daqueles que estão envolvidos na situação.

2.1 Avaliação em Profundidade aplicada à pesquisa

Neste segmento será apresentado o desenho da avaliação que será utilizada, tomando como base a abordagem contra-hegemônica, na qual se inclui a Avaliação em Profundidade. Gussi (2016) explica que a perspectiva contra hegemônica propõe uma avaliação mais aprofundada, de cunho qualitativo, que busca compreender os contextos internacional, nacional e local e, ainda, realizar uma avaliação mais crítica das políticas públicas, considerando os interesses sociais e dos sujeitos. Esses pontos específicos se entrelaçam diretamente ao nosso objeto de estudo.

Em busca de alcançar os objetivos desta pesquisa, será utilizada a proposta experiencial (Lejano, 2012) em diálogo e articulação com os eixos propostos na Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008), visto que ambas as perspectivas permitem a compreensão da política em estudo, dentro do seu contexto empírico, com foco nas narrativas dos sujeitos envolvidos.

Com base nas reflexões da avaliação enquanto um campo em disputa, destaca-se a proposta avaliativa deste estudo, pois, embora a perspectiva positivista ainda seja hegemônica no campo de avaliação de políticas públicas, neste trabalho contempla-se um outro desenho, o qual está voltado para a perspectiva epistemológica e metodológica com enfoques contra hegemônicos, fundada pelo MAPP e conduzida pela professora Léa Rodrigues, a qual bebe da fonte do método experiencial de Lejano (2012).

A Avaliação em Profundidade surge a partir da necessidade de instituir no Brasil novos paradigmas e conceitos no campo avaliativo, considerando que essa pauta já estava em discussão internacionalmente, o que, conforme Rodrigues (2011, p. 56), visa “[...] contribuir para a constituição e a consolidação de um campo disciplinar ainda em formação no Brasil: o da avaliação de políticas públicas sociais”. Trata-se de uma construção avaliativa sob uma abordagem antropológica que considera os atores sociais envolvidos na política, suas agendas e interesses, bem como o contexto e a trajetória da política.

De acordo com Gussi e Oliveira (2016, p. 93), avaliar políticas públicas refere-se a um processo de natureza sociopolítico e cultural, portanto é necessário considerar que

A avaliação constitui um processo multidimensional e interdisciplinar medida em que se pretende contemplar as várias dimensões (sociais, culturais, políticas, econômicas e territoriais) envolvidas nas políticas públicas e realizar interfaces analíticas e metodológicas advindas de distintos campos disciplinares.

Desse modo, esta proposta avaliativa entra no campo contra hegemônico, visto que se contrapõe às avaliações técnico-gerenciais e positivistas que priorizam aspectos quantitativos, promovendo análises e subsidiando decisões, desconsiderando uma abordagem mais densa e contextualizada que contempla as multidimensões envolvidas nas políticas públicas e na vida dos sujeitos que vivem em sociedade. Vislumbram-se lacunas deixadas no processo de implementação das políticas públicas, pois, seguindo uma lógica neoliberal de custo-benefício, produtividade, desempenho, mensuração e fiscalização, as políticas públicas atendem aos interesses do grande capital em detrimento da população que delas necessita.

Para Rodrigues (2008), a avaliação em profundidade prioriza uma abordagem interpretativa que conversa com os diferentes contextos do campo da política. É nessa

perspectiva que a avaliação experiencial e em profundidade conversam, pois Lejano (2012) traz a noção de que a teoria emerge na prática e os dados são coletados de diversas fontes, adequando-se à avaliação nas noções de contexto, processo trajetória interação, multidimensionalidade e interdisciplinaridade.

Nessa perspectiva, utiliza-se o estudo da realidade na sua complexidade e totalidade, considerando métodos e técnicas da pesquisa qualitativa. Assim, a pesquisa pode se materializar por meio de entrevistas com perguntas semiabertas, grupos focais e outros instrumentos de coletas de dados, que podem surgir na prática, em forma de diálogo ou a partir da interação do pesquisador e dos sujeitos envolvidos na política avaliada.

Seguindo a proposta avaliativa deste estudo, o objetivo central é “Realizar uma avaliação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, com foco no Atendimento Educacional Especializado, desde a sua implementação no município de Aquiraz até os dias atuais”. Para tanto, considera-se a participação ativa dos professores de sala de aula regular, professores das SRMs dos municípios e gestores, e seus relatos para avaliar o nível de comprometimento deles e do município com a educação de pessoas com deficiência.

Essa reflexão levará em consideração, conforme observa Minayo (2009), as convicções e interesses dos atores envolvidos, os recursos disponíveis, o contexto de inserção da política e sua forma de gestão. Nesse contexto, no qual esta pesquisa está inserida, optou-se por adotar a perspectiva da Avaliação em Profundidade, já que o intuito é realizar uma avaliação que busque desvelar e compreender significados, propósitos e relações subjetivas entre a política de inclusão e os professores de sala de aula comum, que são sujeitos sociais diretamente envolvidos com a política de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva.

Segundo Rodrigues (2016), a avaliação em profundidade alavanca a importância da pesquisa qualitativa, buscando apreender os sentidos percebidos pelos sujeitos envolvidos na criação e execução de políticas em estudo. Assim, a Avaliação em Profundidade diferencia-se dos modelos tradicionais por basear-se em quatro eixos de análise: conteúdo, contexto, trajetória institucional e espectro territorial/temporalidade; e por ser caracterizada por análises extensas, detalhadas, densas, amplas, multidimensionais, abrangentes e interdisciplinares.

Considerando as questões que permeiam o objeto de estudo, as transformações da política pública de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva, trabalha-se com a Avaliação em Profundidade, realizando a análise dos quatro eixos dessa política. A análise atravessará os eixos da análise de contexto e conteúdo, trajetória institucional e espectro territorial e temporal, com maior investigação das trajetórias dessa política e da percepção das professoras da sala de aula comum, do AEE e gestores.

É importante destacar que não há uma verdade absoluta e todo conhecimento é construído a partir de aspectos multidimensionais. Então, para avaliar, interpretar, colocar em perspectiva histórica e dar sentido às experiências em torno da política de educação do município de Aquiraz, segue-se a proposta de Rodrigues (2016, p. 207), na qual há um estudo etnográfico, centrado em quatro eixos de análises, que são [...] conteúdo da política ou programa em estudo, contemplando sua formulação, bases conceituais e coerência interna; trajetória institucional; espectro temporal e territorial abarcado pela política ou programa e análise de contexto de formulação dos mesmos.”

Ressalta-se que a Avaliação em Profundidade, sob uma abordagem antropológica, conforme as considerações de Rodrigues (2008) e Gussi e Oliveira (2016), centraliza-se numa perspectiva interpretativa e não apenas mensurável. Buscando ir além da política, é necessário esforço para aprender e conhecer sua trajetória, o papel do Estado frente à implementação, a visão dos atores sociais envolvidos, os contextos, seus deslocamentos, as experiências, os espectros territoriais e temporais.

Portanto, a abordagem avaliativa que cabe ao estudo pretende adentrar nas mais diversas dimensões (social, política, econômica e cultural) e construir um profundo estudo, denso e detalhado, acerca do objeto pesquisado. Conforme expõe Arretche (2001), a efetiva implementação de uma política baseia-se nas referências que os implementadores adotam no desempenho de suas funções. Dessa forma, a autora afirma que o contexto de implementação “modifica as políticas públicas”, correspondendo tal etapa como “outra fase da vida de um programa”.

Contudo, optou-se por um percurso metodológico de avaliação de políticas públicas capaz de definir a viabilidade da pesquisa, que a seguir, adentrará de forma mais específica nos estudos.

2.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Os procedimentos metodológicos em avaliação de políticas públicas buscou avaliar a implementação da política pública de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva no município de Aquiraz, com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE), para promover a Educação Inclusiva de forma efetiva e eficaz no município, com o intuito de ouvir e compreender a perspectiva dos professores e gestores sobre a referida questão, utilizando a perspectiva teórico-metodológica contra hegemônica da avaliação de política

pública, fundamentando-se nos eixos analíticos da Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008), articulada ao modelo experiencial de avaliação (Lejano, 2012).

Esta pesquisa avaliativa procurará construir indicadores de avaliação a partir de dados qualitativos assimilados do campo empírico, especialmente através dos relatos dos sujeitos que serão entrevistados, por meio dos quais os dados são analisados indutivamente, relacionando-os às teorias, buscando descrever, compreender e explicar o objeto estudado. Conforme aponta Minayo (2003, p. 22), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estáticas”, ou seja, compreendendo a partir de uma ótica que transcende os números.

O entendimento destes indicadores de natureza qualitativa tem por objetivo auxiliar a compreensão de qual é o papel do professor de AEE na inclusão escolar e como se dão as barreiras enfrentadas pelos alunos no âmbito das escolas municipais.

É preciso destacar que as compreensões apresentadas pelos professores são influenciadas por suas experiências de vida e pelo contexto social no qual estão inseridos, entendendo, assim, que é preciso considerar o professor como sujeito social. Como afirma Margareth Diniz (2012), “a posição do sujeito no trabalho docente antecede toda e qualquer formação e preparação para o exercício da carreira profissional, pois ela se associa à própria história de vida do educador”. Dessa forma, compreende-se que o alinhamento a um ou outro modelo não é uma escolha do professor, mas é resultado da sua história de vida.

Essa reflexão levará em consideração, conforme o pensamento de Minayo (2009), as convicções e interesses dos atores envolvidos, os recursos disponíveis, o contexto de inserção da política e sua forma de gestão. Nesse âmbito, no qual esta pesquisa está inserida, optou-se por adotar a perspectiva da Avaliação em Profundidade, já que o intuito é realizar uma avaliação que busque compreender o trajeto, o contexto e as relações subjetivas entre a política de inclusão e os professores do AEE, que são sujeitos sociais diretamente envolvidos com a política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Segundo Rodrigues (2016), a avaliação em profundidade alavanca a importância da pesquisa qualitativa, buscando apreender os sentidos percebidos pelos sujeitos envolvidos na criação e execução de políticas em estudo.

Utilizam-se dados quantitativos e secundários para embasar as análises referentes ao fenômeno da inclusão social aquirazense, proporcionando uma visão abrangente da rede municipal de educação. Destacam-se aspectos como número de matrículas, a presença de professores do atendimento educacional nas escolas, a quantidade de salas de recursos multifuncionais no município e o número de profissionais de apoio contratados pela SME e seu

papel no desenvolvimento do aluno com deficiência e os projetos municipais embasados pela política em questão.

Considerando que a pesquisa qualitativa está ligada às ciências sociais e, por isso, tem uma abrangência muito maior, conseguindo alcançar diversas questões, a escolha dessa abordagem teve como questão norteadora a experiência diária da pesquisadora, como professora do Atendimento Educacional Especializado e sua relação com a referida política e os sujeitos envolvidos, despertando-lhe o interesse em se aprofundar e conhecer sua trajetória e efetividade no município.

A pesquisa qualitativa ocorrerá mediante duas etapas: a princípio, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema e a pesquisa documental, dando maior acesso ao *locus*; a segunda etapa é a aproximação com campo, com os professores do AEE do município, professores de sala de aula regular e gestores, o que culminará em uma maior proximidade da realidade estudada, das interpretações e percepções quanto ao fenômeno (Gil, 2008).

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2008, p. 50), “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Embora quase todos os estudos exijam algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Para compreender a relação do Estado e da sociedade com as pessoas com deficiência, os contextos de exclusão, segregação, integração e inclusão, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em sites de pesquisa científica, no repositório da universidade (UFC) e em alguns estudos que buscam avaliar essa política em seus vários vieses, em diversas perspectivas. Através de uma pesquisa minuciosa, utilizando palavras-chaves, como “Educação Especial no Brasil”, “Educação Inclusiva”, “política de Educação Especial” e “política pública de Educação Especial”, foram encontradas inúmeras produções.

Após a identificação, selecionou-se aquelas que abordam a temática de interesse deste estudo escritas nos últimos anos, considerando o espectro temporal de avanço científico sobre o campo. Por meio da leitura de suas discussões e análises de resultados, selecionaram-se as produções mais importantes que contribuíram com o objetivo de estudo deste trabalho.

A pesquisa documental, por sua vez, norteia-se pela análise de documentos da política nacional e estadual, bem como da legislação pertinente. Esse enfoque, fundamentado na perspectiva de Cellard (2008), aponta que o documento se configura como uma fonte relevante de pesquisa. Tal abordagem possibilita ampliar a dimensão temporal, proporcionando uma compreensão mais abrangente do fenômeno social. Contudo, é essencial conhecer e compreender os documentos para não atribuir a eles a condição de realidade absoluta. Os

documentos nacionais correspondem aos documentos de domínio público situados nos sites do governo federal e estadual, com, por exemplo: decretos, resoluções, notas técnicas, legislações, programas, censo escolar (período de divulgação de políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva).

Foram também utilizados os documentos de domínio institucional produzidos na Secretaria de Educação do município de Aquiraz, como os relatórios anuais e relatórios das sínteses da gerência da Educação Especial do município, as diretrizes operacionais para as salas de recursos multifuncionais, o Plano Estadual de Educação, o Censo Escolar, dentre outros documentos. Também será realizada uma análise dos documentos do município que versam sobre os programas relacionados à Educação Inclusiva em Aquiraz, como: o Plano de Educação do Município Decênio de 2015 a 2024; a resolução CMEA 19/2017, que trata sobre a meta 6 do Plano Educacional Municipal (PEM), voltada exclusivamente para os objetivos que o município pretende alcançar com as crianças que constituem o público-alvo da Educação Inclusiva, e o programa das Profissionais de Apoio (cuidadoras) para as crianças com deficiência, dentre outros que venham ao encontro deste estudo.

Na segunda etapa da pesquisa ocorrerão as entrevistas com os gestores e professores de sala de aula regular e professores do município de Aquiraz – Ceará, que foram escolhidos de forma aleatória, a fim de dar embasamento a esta pesquisa e responder às perguntas previamente estruturadas.

Para a coleta de dados, as principais técnicas e instrumentos utilizados, serão: questionários, para traçar o perfil dos entrevistados e entrevistas semiestruturadas. Com isso, procura-se colher e analisar os dados no decorrer de alguns meses, sendo organizados em ciclos práticos:

1. O convite foi realizado formalmente aos professores e a gestão da escola.
2. O questionário teste foi realizado com a gestora da escola de atuação da pesquisadora, e a mesma não se opôs e o respondeu prontamente.
3. O questionário terá a finalidade de traçar o perfil dos entrevistados e será realizado mediante o Google formulário.
4. As entrevistas foram realizadas com perguntas semiestruturadas aos sujeitos da pesquisa. De acordo com Lakatos e Marconi (2003 p. 39), trata-se da técnica que “o entrevistador fica à vontade para progredir qualquer situação a variados destinos que julgar necessário, consistindo em uma maneira de analisar um maior horizonte de uma dada questão”. Essa abordagem possibilita uma amplitude de respostas que se encaixam em um diálogo

informal com base nos objetivos do estudo. As perguntas semiabertas serão mediadas pela pesquisadora com foco principal nas seguintes questões:

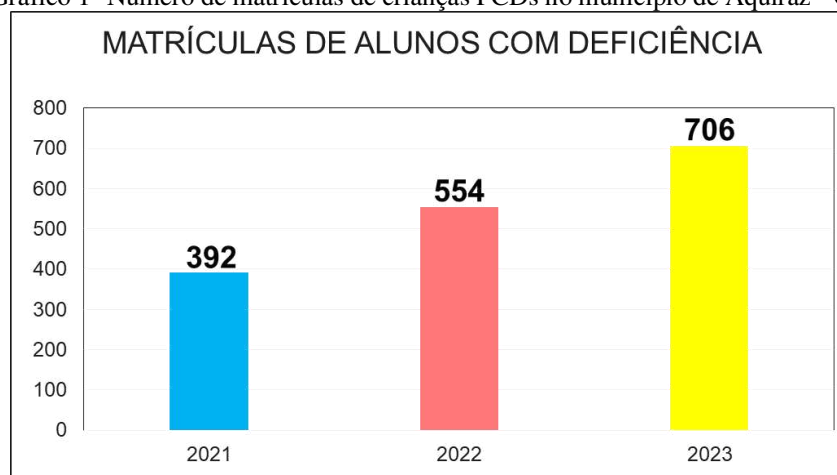
- Definição de Educação Especial x Educação Inclusiva;
- Funcionamento da sala de recursos multifuncionais da escola;
- Formação continuada aos professores x acessibilidade escolar;
- Desafios da inclusão, principais barreiras para a efetivação da inclusão dentro da instituição;
- Quais avanços o município tem obtido em relação à inclusão;
- Percepção do professor em relação à sua prática e contribuição no processo inclusivo.

Considerando que a pesquisa tem como foco analisar a política pública de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva, com foco no Atendimento Educacional Especializado, com base nas percepções dos professores de sala de aula regular, dos gestores e professores do AEE do município e de um familiar de um aluno PCD, é importante ressaltar que esses profissionais, por trabalharem em instituições de ensino do Aquiraz, conhecem bem os desafios e as barreiras da inclusão no ambiente escolar do município. Sendo assim, os atores da pesquisa poderão destacar suas contribuições para promover a inclusão escolar e a contribuição do AEE neste percurso.

O estudo tem como proposta para amostra da coleta de dados realizar uma entrevista semiestruturada com professor de AEE, professor que atue diretamente na sala regular, a gestão escolar (diretor, supervisor ou coordenador) e um familiar de aluno atendido no AEE. Nessa ocasião, os entrevistados poderão detalhar suas práticas, desafios e avanços sobre a política pública de Educação Inclusiva dentro da sala de aula. Como o intuito desta pesquisa é apreender as problemáticas e subjetividades para subsidiar a avaliação em profundidade do objeto de estudo desta pesquisa, a identidade dos entrevistados será mantida em sigilo.

O critério utilizado para a escolha deste estudo foi o expressivo e crescente número de crianças PCDs no município, como observado notoriamente e de acordo com o Censo Escolar do município nos últimos três anos, bem como a abertura de novas salas de recursos multifuncionais e seleção para contratação de novos professores para atuarem nelas, despertando, assim, o interesse pela temática. Pode-se observar no gráfico a seguir um número crescente de matrículas de crianças PCD entre 2021 e 2023.

Gráfico 1- Número de matrículas de crianças PCDs no município de Aquiraz - CE



Fonte: Elaborada pela autora com base no Censo Escolar.

Como já mencionado, não será especificado o nome dos sujeitos envolvidos na pesquisa, pois se tem em vista salvaguardar a identidade dos interlocutores. Além disso, o intuito da pesquisa é apreender as problemáticas e subjetividades para subsidiar a avaliação em profundidade do objeto de estudo, em consonância com os preceitos éticos da pesquisa em ciências humanas e sociais, pautados na Resolução n.º 466/12. O critério utilizado para selecionar a instituição escolar foi sua localização geográfica, pois a mesma está situada no centro da cidade de Aquiraz e é uma escola de ensino básico que atende do 1º ao 5º ano.

Ao finalizar as entrevistas, iniciaram-se as transcrições, bem como as anotações da observação participante (impressões da pesquisadora). Para fins de análise das informações obtidas, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (1994) para transcrever, categorizar e analisar os relatos das professoras, gestores e familiares entrevistados sobre sua realidade laboral e empírica. A análise de conteúdo será desenvolvida considerando as seguintes etapas (Bardin, 2006): Pré-análise (organização do material a ser analisado); Exploração do material (exploração do material com a definição de categorias) e Tratamento dos resultados (etapa de interpretação).

É imperativo mencionar que, na análise dos resultados da pesquisa, percebeu-se que os sujeitos possuem experiência na área da Educação Especial como professores e gestores e que os entrevistados são servidores públicos efetivos de carreira. Seguindo os protocolos de ética na pesquisa qualitativa, os sujeitos serão nomeados como: Gestor (G), Professor de sala de aula regular (PR), a professora do AEE será denominada de (PA) e o familiar do aluno entrevistado será chamado de (F).

Isso não significa que o pesquisador terá clareza e conhecimento absoluto sobre tudo, o que é ilusório, mas que fará suas interpretações a partir de reflexões críticas e menos

ingênuas da linguagem, pois não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia, e é assim que a língua faz sentido. Dessa maneira, cabe destacar que não há uma única verdade e, por sua vez, ela não está pronta e acabada, bem como a interpretação está passível ao erro, por ser multifacetada e, na realidade, os sentidos não são tão evidentes.

Contudo, o segmento seguinte buscará aprofundar o conhecimento sobre as definições da abordagem metodológica da pesquisa, bem como estratégias e técnicas de coleta de dados. Sendo assim, para desenvolver o estudo proposto, é fundamental situar o conteúdo da política, a partir da PNEEPEI/08 e outras normas e seu contexto de formulação, pautada em autores que vêm ao encontro desta pesquisa e sua abordagem.

2.3 Definições da abordagem metodológica da pesquisa, estratégias e técnicas de coleta de dados

Conforme explica Minayo (2001), o processo investigativo surge a partir de uma questão, seja um problema, uma pergunta ou uma dúvida, ou seja, não é um processo arbitrário. Quanto à questão, explica:

Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (Minayo, 2001, p. 17).

O tema toma como categoria analítica central “Avaliação da Política Pública de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do município de Aquiraz”. No entanto, faz-se relevante uma observação, uma reflexão e análise de práticas pedagógicas efetivas do professor de AEE no município, a qual se preocupe e planeje o desenvolvimento integral das crianças com deficiência, já que o “o professor do AEE tem a importante missão de promover a inclusão e garantir o acesso à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas” (Sensenbrenner, *et al.*, 2017, p. 7).

As políticas públicas de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva garantem o direito ao acesso e permanências, mas até que ponto essas crianças estão verdadeiramente incluídas e participando das atividades propostas para a turma? Será que os profissionais que atuam no AEE estão preparados para receber estes alunos? Como estão contribuindo para o desenvolvimento desses alunos? Que barreiras têm encontrado? Será que

a escola/secretaria de educação tem dado suporte e formação para os mesmos? A inclusão no município de Aquiraz, de fato, acontece?

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa será qualitativa. A pesquisa qualitativa permite “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (Chizzotti, 2006 p. 28). Nesse contexto, será realizada uma pesquisa de campo, entrevistas e diário de campo como técnicas de coleta de dados, contando com a observação participante.

Vale salientar que, durante o processo, faz-se uso da observação participante para o desenvolvimento da avaliação proposta. A avaliação participante pode ser parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, na qual “alguns estudiosos a consideram não apenas uma estratégia no conjunto das investigações das técnicas de pesquisa, mas como um método que, em si mesmo, permite a compreensão da realidade” (Deslandes, 2007, p.70).

Assim, durante a realização da pesquisa, será utilizado um diário de campo para registrar observações, percepções e informações recebidas desde o início do ciclo da pesquisa, procurando anotar detalhes que não poderão ser captados pelas outras técnicas utilizadas, como esclarece Minayo (2008):

(...) o diário de campo, nada mais é do que um caderninho de notas, em que o investigador, dia por dia, vai anotando o que observa e que não é objeto de nenhuma modalidade de entrevista, onde neste, devem ser anotados as escritas de impressões pessoais, que vão se modificando de acordo com o tempo, resultados de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios, dentre outros aspectos (Minayo, 2008, p. 295).

A pesquisa será composta pela análise das entrevistas semiestruturadas realizadas em Aquiraz, com o objetivo de compreender, através da perspectiva do professor do AEE, professor de sala de aula, gestores e familiares, a importância do Atendimento Educacional Especializado para o desenvolvimento dos alunos PCDs no ambiente escolar. O método de análise de dados escolhido será a análise de conteúdo de Bardin (1994), para transcrever, categorizar e analisar os relatos das professoras entrevistadas sobre sua realidade laboral e empírica. A análise de conteúdo será desenvolvida considerando as seguintes etapas (Bardin, 2006):

Pré-análise: organização do material a ser analisado, com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Essa etapa consiste no primeiro contato com os documentos da coleta de dados, seleção desses documentos, formulação das hipóteses e objetivos, referenciação dos índices e elaboração de indicadores.

Exploração do material: é a exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base para a categorização e a contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem para compreender o significado exato da unidade de registro).

Tratamento dos resultados: etapa de interpretação. É nessa fase que ocorre o tratamento dos resultados, quando há a condensação e o destaque das informações para análise, resultando nas interpretações inferenciais, é o momento da intuição, da análise reflexiva.

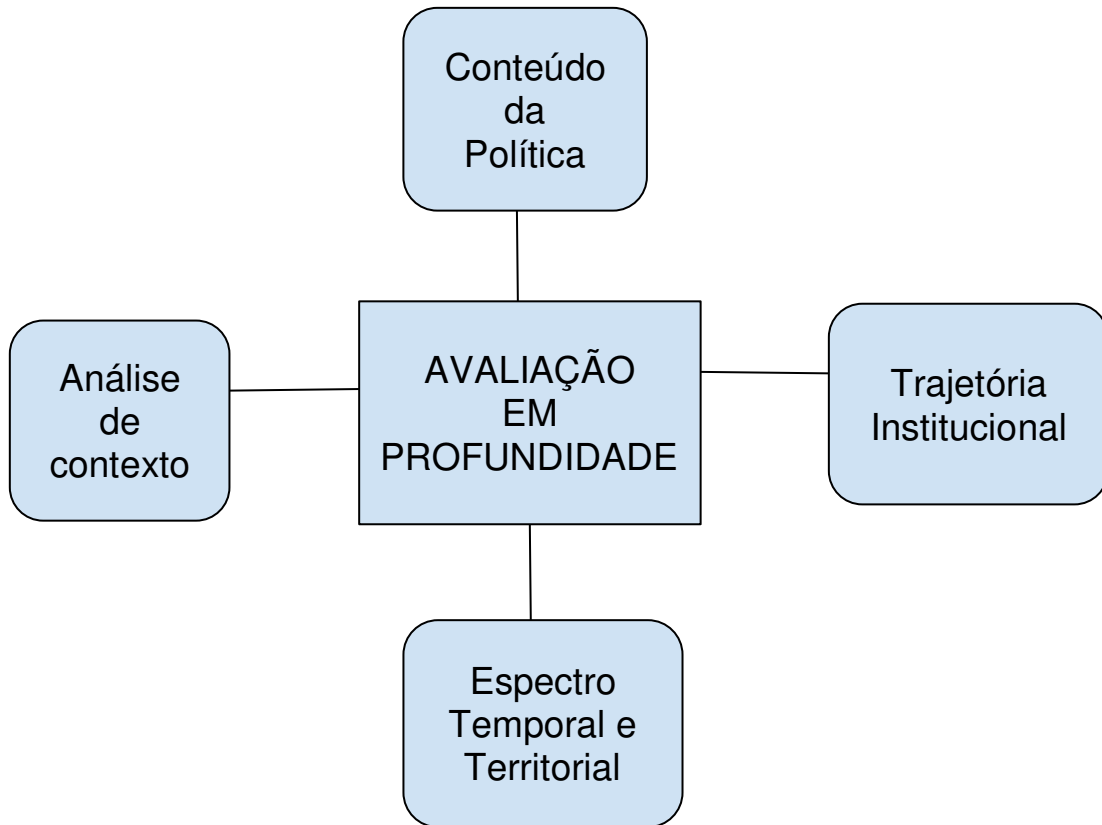
Na proposta de interpretação de dados, denominada por Minayo (2002) de “método hermenêutico dialético”, tem-se o objetivo de compreender as fases dos autores situados em seus contextos, considerando seus significados e simbologias.

A análise documental é uma valiosa estratégia para a coleta de dados, que “constitui-se como um recurso precioso para esse tipo de investigação, seja revelando novos aspectos de uma questão, seja aprofundando-a” (Macedo, 2006, p. 107). Assim, o segmento seguinte buscará aprofundar o conhecimento sobre as etapas da Avaliação em Profundidade, do objeto de estudo desta pesquisa, a partir de Rodrigues (2008), Lejano (2012) e Gussi; Oliveira (2015).

2.4. Eixos da Avaliação em Profundidade

A figura a seguir representa de forma sintética os quatro eixos de análise fundamentais para a realização de uma avaliação em profundidade de uma política pública, a saber:

Figura 1- Eixos analíticos da Avaliação em Profundidade



Fonte: Elaborada pela autora a partir de Rodrigues (2008).

Análise do conteúdo do programa e/ou da política pública; corresponde a três aspectos de estudos: a formulação, as bases conceituais e a coerência interna do programa. Refere-se à “análise do material institucional sobre forma de leis, portarias, documentos internos, projetos, relatórios, atas de reunião, ficha de acompanhamento, dados estatísticos e outros” (Rodrigues, 2008, p. 13)

Será realizada a análise do corpo da PNEEPEI/08 e outros documentos que dispõem sobre o Atendimento Educacional Especializado – da política nacional à municipal, seus princípios e valores, bem como seus eixos estruturantes, com foco na realidade do município de Aquiraz.

Com o intuito de fazer uma avaliação profunda da política, será discutido o seu conteúdo, a partir de três dimensões centrais, conforme Rodrigues (2011, p. 11):

- 1) a da formulação da política, com atenção aos objetivos presentes nos documentos de institucionalização da política, bem como naqueles que compõem todo o processo de sua formulação; os critérios apresentados para a sua implantação, acompanhamento e avaliação; 2) os conceitos, ideias, noções e valores que conformam os paradigmas orientadores da política e que formam um corpo teórico que lhes dá sustentação e legitimidade; 3) [...] verificação da coerência interna da política no que diz respeito à

disponibilidade de todos os mecanismos de efetivação da política segundo sua proposta teórica e sua base conceitual.

A partir dessa perspectiva, adentrarmos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), com suas bases conceituais, aprendendo conceitos e os eixos estruturantes da política de Educação Especial e inclusiva, a partir de uma reflexão do seu texto e do material institucional orientador que define novas diretrizes para o sistema de ensino.

Análise de contexto de formulação da política: apreensão dos aspectos socioeconômicos e políticos em contexto local, regional, nacional e internacional, situando a política de forma abrangente.

Faz-se um resgate histórico do tratamento da sociedade e município aos diferentes, os processos que relacionam a deficiência à exclusão; o caminho percorrido para chegar-se até a proposta de inclusão, qual a necessidade de incluir, considerando os marcos temporais, culturais e políticos; a contribuição das organizações internacionais no movimento a favor da inclusão; a mudança de paradigma no cenário brasileiro, a necessidade de se criar leis sobre a inclusão e políticas nacionais e as regressões na perspectiva da inclusão.

Prioriza-se fazer “o levantamento dos dados sobre o momento político e as condições socioeconômicas, com atenção às articulações entre as esferas local, regional, nacional e internacional” (Rodrigues, 2016, p. 18). Esse exercício ultrapassa a noção de contexto da ação histórica, posto que busca:

(...) apreensão do modelo político/econômico vigente no país e articulação da política ou programa a outras políticas e/ou programas. Ou seja, considerar política e/ou programa como parte de um conjunto de ações que expressa, de forma mais abrangente, um modo de conceber a política, em seu sentido mais amplo, contemplando econômico, o social, e o cultural e a definição dos caminhos para o país. Assim a afirmação subjacente a esta proposição é que: para compreender a dinâmica de políticas implementadas em diferentes momentos históricos, concebidos a partir de modelos político-econômico-sociais específicos, é relevante perceber como são acionados elementos de ordem simbólica - étnicos e indenitários; valores morais, cívicos e éticos; ideias e símbolos articulados a ideologias do progresso e da modernização, dentre outros (Rodrigues, 2016, p. 109).

Trajetória institucional da política e do programa: compreender os processos sociais que constroem a política, considerando a temporalidade e territorialidade, manifestando uma dimensão histórica, coletiva e social, a partir das narrativas da territorialidade, manifestando uma dimensão histórica, coletiva e social, a partir das narrativas dos sujeitos e do deslocamento institucional da política.

Analisa-se o desenho da política nacional e sua repercussão no município de Aquiraz; o deslocamento da política nacional para o território aquirazense, como se desenvolve a partir das diretrizes operacionais; a percepção dos atores envolvidos quanto à inclusão social de alunos com deficiência na educação básica por meio de estratégias municipais.

Nessa etapa, busca-se a coerência em seu percurso, percebendo possíveis modificações e visões diferenciadas nos variados contextos institucionais, a fim de perceber até que ponto tais fatores afetam o caminho do programa e/ou da política em estudo. Tendo em vista que o texto da política foi formulado em um campo espacial e temporal que difere daquele que a política irá ser executado, torna-se relevante a compreensão dada aos agentes políticos e à comunidade que recebe essa política, ajustando as necessidades particulares, as motivações e os significados relevantes para um determinado contexto (Lejano, 2012).

O momento de avaliação da trajetória institucional de determinada política é de extrema importância, pois, efetivar a implementação de uma política baseia-se nas referências que os implementadores adotam no desempenho de suas funções. Dessa forma, a autora Arretche (2001), afirma que o contexto de implementação “modifica as políticas públicas”, correspondendo tal etapa como “outra fase da vida de um programa”

Nesse raciocínio, Gussi e Oliveira (2015, p. 16) acrescentam:

(...) os agentes, que sofrem vários tipos de influências, podem acabar criando novos meios de implementação da política ou até novos objetivos para o programa. Por isso, pode-se dizer que a implementação se altera à medida que é executada e que o sucesso ou fracasso depende também da atuação dos agentes envolvidos diretamente. Nesse contexto, a avaliação deveria contemplar esta dimensão, vez que seus resultados (aí excluídos ou não previstos) direta ou indiretamente daqueles elementos.

A avaliação de uma política pública deve compreender, portanto, esse conjunto de interações contínuas entre agentes formuladores, implementadores e seus destinatários, que acabam trazendo uma série de valores e ideias às suas ações, causando transformações na política (Gussi; Oliveira, 2015).

Espectro temporal e territorial abarcado pelo programa: vai além de indicadores quantitativos, visto que se direciona para a construção de indicadores socioculturais a partir da visão dos sujeitos sociais alvos da política.

Nele busca-se a compreensão das diferentes especificidades dos locais em que a política foi implementada, evidenciando: “i) as possibilidades de articular, na avaliação, as perspectivas e objetivos de propostas generalizando as particularidades locais; ii) as

possibilidades de implementação de políticas de forma localizada que levem em conta seu percurso temporal e territorial” (Rodrigues, 2008, p.11).

Fez-se necessário realizar um levantamento bibliográfico para a construção dos eixos estruturantes da política, seu desenho e desenvolvimento, assim como na fase de coleta de dados, para analisar suas percepções e compreensão quanto à inclusão e à política, considerando suas experiências no dia a dia e, como ressignificá-las através de suas próprias apreensões.

Outro aspecto imprescindível que deve ser avaliado é o resgate da história da educação enquanto política no território de Aquiraz; a descentralização dos serviços para fins de universalização e acesso às comunidades mais distantes da sede, com foco no recorte temporal e territorial da pesquisa

3 CONTEÚDO E TRAJETÓRIA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Optou-se por aliar o conteúdo à trajetória, considerando o pensamento de Gucci (2014), alicerçado na ideologia de Bourdieu (1986), tendo em vista que a política “não tem um sentido único e está circunscrito a significações, segundo seus distintos posicionamentos nos vários espaços institucionais que percorrem, ou seja, de acordo com seus deslocamentos na instituição” Bourdieu (1986, p. 189). Isso implica dizer que não existe uma linearidade, pois, a partir dos deslocamentos, do papel dos governos, a política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pode seguir outras direções.

Para realizar uma avaliação mais profunda da política, será discutido o seu conteúdo a partir de três dimensões centrais, conforme aponta Rodrigues (2011). Nesse sentido, propõe-se adentrar na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEPEI (2008), abordando suas bases conceituais, compreendendo terminologias, conceitos e os eixos estruturantes da política de Educação Especial e inclusiva, a partir de uma reflexão de seu texto e do material institucional que orienta e define novas diretrizes para o sistema de ensino. Esse processo é fundamental para o cotejamento com os dados que serão coletados na fase da pesquisa em campo (Rodrigues, 2011).

Foi necessário fazer um resgate das políticas educacionais para as pessoas com deficiência no Brasil a partir do século XIX, o movimento constituinte de 1988 e os pactos internacionais, onde o país segue as agendas dos organismos multilaterais, os diversos movimentos realizados até a formulação da referida política.

3.1 História da Educação Especial

Conforme apresentado por Fernandes (2013), a história da Educação Especial pode ser dividida em quatro grandes fases: 1. Período do extermínio; 2. Período da segregação/institucionalização; 3. Período de integração; 4. Período de inclusão. Portanto, não é possível discutir as concepções e práticas relacionadas ao contexto histórico da Educação Especial sem abordar esses períodos. “O modo como cada grupo social tratou a deficiência foi decorrente das possibilidades materiais de explicação desse fenômeno em cada momento histórico” (Fernandes, 2013, p. 13).

No primeiro período, denominado “extermínio”, que vai da antiguidade até a Idade Média, as pessoas com deficiência eram exterminadas, discriminadas e viviam à margem da

sociedade. Conforme Belther (2017), há poucos registros de pessoas com deficiência na origem da humanidade. Na antiguidade, surgem os primeiros relatos relacionados à prática social das pessoas com deficiência. Um exemplo disso é a condenação à morte, pois a nobreza, que detinha o poder, descartava os indivíduos que não estavam aptos a trabalhar.

Com o fortalecimento do cristianismo, a partir do século XI, os dogmas religiosos passaram a determinar a ordem social. A partir do século XII, começou-se a questionar o extermínio de pessoas com deficiência, partindo do princípio de que todos os homens são criaturas de Deus (Belther, 2017). Essas transformações, porém, ocorrem de forma gradual. Nesse período, pessoas com deformidades físicas eram vistas como entretenimento para a nobreza e muitas vezes eram expostas em praças públicas.

É importante destacar que, com o poder do clero, a filantropia e o assistencialismo ganharam força, pois esses atos eram vistos como meios de salvação da alma. Segundo Belther (2017), foi no início do século XVI que surgiram as primeiras iniciativas de proteção, com a abertura de asilos e abrigos para prestar assistência às pessoas com deficiência.

Essas ações assistenciais realizadas pela Igreja Católica basearam-se no princípio da salvação, fundamentado em valores religiosos, marcando o início do período da segregação. De acordo com Fernandes, essas fases correspondem ao período pré-científico, no qual qualquer quadro fora da normalidade era atribuído a uma dimensão espiritual.

Outro momento importante para a Educação Especial ocorreu na metade do século XVII, quando Charles Michel L'Épée (1712-1789) criou a primeira escola pública para surdos em Paris (Belther, 2017). A partir dos séculos XVIII e XIX, surgiram as primeiras instituições especificamente destinadas a pessoas com deficiência.

As mudanças começaram a ocorrer a partir do século XIX, com o início do período científico, no qual são identificadas duas fases adicionais da Educação Especial: integração e inclusão. Na fase de integração, a sociedade é vista como um sujeito passivo, deixando a cargo do esforço individual a luta pela inclusão e a defesa dos direitos e inserção social. Na fase de inclusão, ocorrem ações bilaterais, combinadas entre indivíduos com deficiências e órgãos representativos, buscando, juntos, a produção de tecnologias e conhecimentos para promover a acessibilidade. Nesse contexto, durante a década de 1960, “os movimentos sociais em relação à Educação Especial ganharam tanta força política que provocaram profundas mudanças no campo educacional” (Fernandes, 2013, p. 23).

A seguir, aborda-se sobre “Educação Especial no Brasil”, resgatando o contexto histórico da Educação Especial, com base nos autores Rodrigues e Capelin (2017) e Belther (2017).

3.2 Educação Especial no Brasil

Rodrigues e Capelin (2017) discutem um processo histórico relacionado à Educação Especial no Brasil. Os primeiros marcos históricos foram criados no Instituto dos Meninos Cegos (Instituto Benjamin Constant - IBC), 1854, e do Instituto dos Surdos-mudos (atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos - INESP) em 1857, na cidade do Rio de Janeiro.

Após alguns anos, foi criado na Bahia o hospital Juliano Moreira, em 1874, o qual prestava assistência médica para pessoas com deficiência intelectual, e também foi fundada no Rio de Janeiro a Escola México, em 1887, responsável por atender pessoas com deficiência física e intelectual (Belther, 2017). Segundo o autor, este início do processo histórico da Educação Especial teve duas vertentes:

Médico-pedagógico: caracterizada pelas instituições nas quais o atendimento estava mais centralizado na figura do médico, ou seja, no diagnóstico ou nas práticas escolares das pessoas com deficiência.

Psicopedagógico: caracterizado pelas instituições que, embora não dispensasse a presença do médico, centra suas atividades em princípios psicológicos (Belther, 2017, p. 10).

Após a Proclamação da República, em 1889, ocorreram grandes avanços, muitos profissionais foram estudar na Europa e retornaram para o Brasil com uma concepção diferente de Educação Especial. Segundo Belther (2017) é justamente nesse período, em 1906, que as escolas públicas começam a atender os estudantes com deficiência intelectual no Rio de Janeiro.

Em 1945 foi criada a Sociedade Pestalozzi do Brasil e em 1954 foi fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). “A expansão dessas instituições privadas e filantrópicas desobriga o poder público do atendimento educacional a essa parcela da população estudantil” (Rodrigues; Capellini, 2017, p. 28). Assim, o Estado brasileiro criou dois subsistemas: educação comum e Educação Especial, cujos objetivos eram aparentemente os mesmos, ou seja, formar cidadãos para a vida, para sociedade e o trabalho (Rodrigues; Capellini; Santos, 2017).

Segundo Mendes (2010), no decorrer da década de 1960 foi o período de maior expansão de escolas de ensino especial no Brasil, mas o país só passou a adotar ideias de integração na década de 1970, quando crianças com deficiência foram incluídas em ambientes menos segregados, com crianças da sua idade, principalmente, com apoio necessário a cada estudante. Contudo, foi a partir de 1990, que o Brasil, através de legislações, passou a aderir aos movimentos mundiais pela Educação Inclusiva que “conversavam sobre ações políticas,

culturais, sociais e pedagógicas, desencadeadas em defesa do direito de todos os estudantes de aprenderem juntos, sem discriminação” (Rodrigues; Capellini; Santos, 2017, p. 89).

No próximo tópico, aborda-se sobre os elementos disponibilizados pela legislação referente às leis e aos documentos que embasam a Política de Inclusão no Brasil, juntamente com autores que abordam a temática, tais como; Michels e Garcia (1999), Silva (2017), Aranha (1973), Barreto (2014), Januzzi (2004), entre outros.

3.3 Marcos históricos da Educação Inclusiva no Brasil

Com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024 de 1961, art. 88, a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na comunidade (Brasil, 1961), ou seja, não deve haver distinção na educação oferecida, independente da condição do aluno. Nessa concepção histórica, essa lei evidencia como o governo compreendia o papel do Estado em relação à educação, reforçando a ideia de integração dos “excepcionais” na comunidade.

Segundo Michels e Garcia (1999, p. 2) “a Integração Instrucional consistia na facilitação do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, era necessário que houvesse compatibilidade entre as necessidades educacionais do aluno considerado deficiente e as oportunidades oferecidas pela classe comum”.

Em meados de 1971, foi criada a Lei nº 5.692, que alterou a LDB de 1961 e fixava bases e diretrizes para o ensino do primeiro e segundo graus. O art. 9º estabelece o tratamento especial para alunos que apresentam deficiência físicas ou mentais: “Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixados pelos competentes conselhos de educação” (Brasil, 1971).

Dessa forma, a Educação Especial segue um novo rumo. Segundo Silva (2017, p. 17), “a desinstitucionalização foi o processo de transferência gradual das pessoas com deficiência das instituições especializadas para as escolas regulares”. A proposta trazida pela nova lei não promoveu a organização de um sistema de ensino inclusivo, reforçando um encaminhamento dos alunos para classes e escolas especiais.

Ainda marcando as divergências nas formas de conceber a institucionalização e desinstitucionalização da deficiência, Aranha (1973 *apud* Prieto, 2006, p. 38) considera que “a integração escolar tinha como objetivo ‘ajudar as pessoas com deficiência’ a obter uma

existência tão próxima ao normal possível a elas disponibilizando padrões e condições de vida próximas às normas e padrões da sociedade”.

O discurso pedagógico ressaltava a necessidade de integração ou normalização da deficiência, inserindo as pessoas com deficiência no cotidiano dos considerados “normais”. Segundo Barreto e Barreto (2014, p. 15), “permanece a cultura de políticas sociais para tratar da educação dos alunos deficientes, valorizando, prioritariamente, as dimensões assistencial e terapêutica no atendimento desses alunos”.

De acordo com Jannuzzi (2004, p. 48), “essa educação deveria ocorrer em nome da ‘ordem do progresso’, pois evitaria a germinação de criminosos, desajustados de toda espécie”. Esse discurso remete ao positivismo, uma vez que na década de 1970 educava-se em nome da “ordem e progresso”, no intuito de evitar que as pessoas com deficiência não escolarizadas se tornassem criminosas ou perturbadoras da ordem social vigente. E não havia nenhuma orientação que diferenciava o tratamento entre estes e os considerados “normais”.

Em 1973, o Ministério da Educação, criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, ainda sob a perspectiva integracionista, com ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência, mas ainda voltadas para o assistencialismo e com iniciativas isoladas do Estado (Brasil, 2010).

Após o período de ditadura no governo brasileiro, em 1988, é aprovada a Constituição da República Federativa do Brasil, que retrata os direitos dos cidadãos e deveres do Estado quanto à garantia da educação. No art. 205 da referida Constituição está prevista a educação como uma garantia a todos: “Art. 205. Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 67).

A Constituição Federal de 1988 inaugurou o princípio da proteção, avanços na questão da acessibilidade dos direitos e das garantias fundamentais, como o direito à educação. O documento traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem-estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, p. 3)

No art. 208 da Constituição, o inciso III garante que é dever do Estado oferecer atendimento especializado para portadores de deficiência, preferencialmente que o atendimento ocorra na rede de ensino. Assim, a educação assume a função de desenvolver e formar o cidadão para cidadania e a preparação e desenvolvimento do mesmo para o trabalho. No entanto, é

possível inferir, a partir do documento constitucional, que a garantia do acesso à educação se dá em primeiro lugar pelo papel do Estado, seguido pela família.

Assim como o art. 3, o inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, concebe a “igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996). Portanto, é imperativo mencionar que, diante do exposto, o direito à educação da pessoa com deficiência é determinado pela carta magna no Brasil e reafirmada pela LDBN.

A efetivação das políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência seguiram um novo rumo na década de 1980, a partir dos movimentos sociais que ganharam força política e refletiram nos direitos assegurados na Constituição de 1988. De acordo com Jales (2016, p. 23), “o princípio das novas formas de organização e ações das pessoas com deficiência, surgidas no final da década de 1970 início da década de 1980, era politicamente contrária ao caráter de caridade que marcou historicamente as ações voltadas para esse público”.

As políticas educacionais, como políticas públicas sociais, no contexto de políticas públicas destinadas às pessoas com necessidades especiais, mostraram sua relevância e abrangência no contexto brasileiro como campo multifacetado que abrange currículo, financiamento e avaliação em prol de uma Educação Inclusiva.

Segundo Mantoan (2006, p. 26-28),

Ao garantir a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos. Por esta razão, toda escola deve atender aos princípios constitucionais sem excluir nenhuma pessoa em decorrência de suas origens, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. [...] a Constituição admite que o Atendimento Educacional Especializado também pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição, já que seria apenas um complemento, e não um substitutivo, do ensino ministrado na rede regular para todos os alunos. Mas, na LDB (artigos 58 e seguintes) consta que a substituição do ensino regular pelo ensino especial é possível.

Como se pode perceber, o Brasil vivencia uma etapa de efervescentes movimentos sociais que demandam usufruto de direitos conquistados, mas que nem sempre foram respeitados (França; Pagliuca; Baptista, 2008, p. 113).

A lei nº 7853/1989, “Pessoa Portadora de Deficiência”, além de tratar de matérias sobre a melhoria na qualidade de vida dos deficientes, como saúde educação e trabalho, criminaliza a conduta de discriminar o portador de deficiência; a mesma também regulamenta a questão da acessibilidade nas edificações de acesso ao público (Barreto; Barreto, 2014). Essa lei reitera o apoio às pessoas portadoras de deficiência, visando sua integração social, a negação de matrícula do aluno em razão de sua deficiência que se constitui crime, sujeito a penalidade (Brasil, 1989).

A década de 1990 trouxe inúmeras conquistas e é nomeada a década do movimento pela inclusão, influenciada por diversas mobilizações internacionais e que resultaram em normas importantes e documentos orientadores quanto às ações do Estado frente à educação de pessoas com deficiência.

Inicia-se a implementação de um sistema educacional para todas as pessoas. Essas evoluções são perceptíveis a partir do surgimento do novo desenho de escola, sendo um equipamento social capaz de atender a diversidade. As normativas propõem as condições necessárias para receber os alunos com deficiência, além de estruturar o ambiente e as ações pedagógicas para efetivar o atendimento ao público-alvo da Educação Especial.

Nesse contexto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8069/1990 (Brasil, 1990), vem reforçar os demais dispositivos legais em prol do direito da pessoa com deficiência, trazendo como principal desafio a luta pela garantia da inclusão de todos no ensino regular, de forma que todos aprendam juntos. Esse documento normativo legal pontua sobre questões como políticas de atendimento e medidas produtivas. O quadro abaixo mostra uma linha do tempo de mobilizações internacionais realizadas pela ONU e UNESCO, seus objetivos e repercussões nas legislações nacionais.

Quadro 1 - Ações da ONU e da UNESCO

AÇÕES/OBJETIVO	LEGISLAÇÕES
Declaração Mundial de Educação Para Todos (UNESCO, 1990); Com o objetivo de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.	Amparado pela Lei nº 9.394/96, art. 3º; resolução número 02/01 e parecer número 17 CNE/CEB; Plano Nacional de Educação 2001 a 2011; PNEEPEI/08
Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.	Amparado pela Lei nº 9394/96, art. 3º; resolução número 02/01 e parecer número 17 CNE/CEB; PNEEPEI/08
Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (UNESCO, 1999); Com o objetivo de prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração a sociedade.	Promulgada no Brasil através do Decreto nº 3.956/01
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UNESCO, 2006); com o objetivo de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, promovendo respeito pela sua dignidade inerente.	Amparado pela Política de Educação Inclusiva de 2008; Decreto nº 6.571/08 sobre o AEE revogado pelo atual Decreto n. 7.661/11; resolução número 04/09 e parecer nº 13 da CNE/CEB; Lei os nº 13.005/14 - PNE; LBI Lei nº13.146/15.

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A ONU e a UNESCO impulsionaram um importante debate sobre inclusão educacional, responsabilizando os países membros na adequação dos seus documentos normativos para que elaborassem suas políticas públicas nacionais, com base nos pactos interamericanos. É importante frisar que essas mobilizações tinham como principal característica fazer uma crítica ao paradigma da integração e, segundo Sanchez (2005), “unificar a Educação Especial e a regular num único sistema educativo”. Diante do exposto, faz-se necessário realizar uma análise das repercussões nas normas nacionais.

Na década de 1990, documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passaram a influenciar a formulação das políticas públicas de Educação Inclusiva no Brasil.

a) Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (1990): sobre a declaração reportada acima, Santos (2013) afirma que:

Na busca de enfrentar esses desafios e construir projetos capazes de superar os processos históricos de exclusão, Conferência Mundial de Educação para todos, Jomtien/Tailândia, em 1990, chamou atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e permanecer de todos na escola (Santos, 2013, p. 277).

Portanto, em consonância com o documento, “a Declaração de Jomtien reafirma a educação como um direito de todos, destacando-se como elemento determinante no desenvolvimento social, econômico e cultural, contribuindo para a tolerância e a cooperação interna” (Brasil, 1990). Segundo Bedaque (2001, p. 64), “embora o documento ressalta o quanto as pessoas com deficiência têm o direito de participar do sistema educacional geral, ele trata muito mais da necessidade de a escola oferecer acesso, permanece para todos os alunos, principalmente das camadas pobres da população”.

Ele preceitua a garantia do acesso à educação de qualidade a todos os portadores de deficiência, observando as especificidades e as necessidades de cada pessoa no sentido da igualdade de aprender, bem como as diferenças quanto aos recursos utilizados para aprendizagem dessas pessoas. Nesse contexto, tem-se como proposta fundamental focar o ensino nas possibilidades de o aluno em aprender através da educação de qualidade numa perspectiva de igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos, segundo a qual a escola deve trabalhar em parceria com outros setores da sociedade que contribuem para complementar as atividades desenvolvidas na escola.

b) Declaração de Salamanca (1994): esta declaração estabelece como princípio a ampliação da inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares.

De acordo com Silva (2016, p. 36),

Essas diretrizes proclamam que a Educação Especial, a partir de então, inclusive, com a matrícula de todos os alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular. Esta por sua vez, deve ser capaz de promover as necessidades por meio de adaptações no currículo, da formação dos professores envolvidos no processo, das metodologias de ensino, do material didático das suas dependências físicas.

A Declaração de Salamanca apresenta um grande marco em termos de proposição de mudanças inclusivas, que dispõe sobre os princípios, as políticas e as práticas na área das necessidades educacionais especiais. Também propõe as diretrizes para a prática e o funcionamento da Educação Inclusiva, bem como a “[...] matrícula de todos os alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular” (Silva, 2017, p. 36), em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 02/01.

Uma das suas principais contribuições, assinada por diversos países, inclusive pelo Brasil, seria a construção de sistemas educacionais inclusivos onde cada criança seria respeitada de acordo com suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento. Segundo Silva (2016, p.37), “dessa inserção deve resultar uma maior participação dessas pessoas na sociedade como um todo, uma vez que não ficam restritas aos ambientes exclusivos, como as escolas especiais”.

A Declaração de Salamanca (1994, p. 1), dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. O governo brasileiro, através do Decreto nº 3.298/1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/1989, dispõe sobre a política nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, dando outras providências (Brasil, 1989, 1999).

Esse documento convida a todos – governo, sociedade civil, pais, escola e comunidade escolar – a contribuir para a melhoria do sistema educacional no sentido de ser receptivo à inclusão de todas as crianças em escolas regulares e, assim, seguindo o pensamento de Carvalho (1997, p.79), “possa ocorrer mudanças no pensar, sentir e fazer a educação para todos, através da oferta da educação de qualidade articuladas com políticas públicas de distribuição de recursos financeiros”.

Conforme apontam Alves e Duarte (2011, p. 210),

A Declaração de Salamanca funciona como conjunto de diretrizes para a implantação e o direcionamento das práticas inclusivas no âmbito educacional. É importante notar que o processo de inclusão neste documento é defendido para todas as crianças independente de suas condições físicas, suas origens ou problemas de aprendizagem. Para tanto, a proposta pedagógica da escola deve dar condições para o aprendizado de qualidade para todos.

Portanto, a Declaração de Salamanca, de 1994, é considerada um divisor de águas na definição de políticas públicas inclusivas no Brasil. Com base nos documentos analisados, pode-se afirmar que a Declaração de Jomtien (1990) foi a precursora dos movimentos focados na consolidação da Educação Inclusiva ao determinar o fim de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza na educação. E a consolidação dessa proposta veio através da Declaração de Salamanca (1994), a qual influenciou diretamente na elaboração de documentos legais, nos quais se confirma que a Educação Inclusiva e Educação Especial são indissociáveis. A Declaração estabeleceu os princípios, as políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. A partir de então, a política de Educação Especial no Brasil tomou novos rumos.

A seguir, abordaremos a trajetória da PNEE (1994) até a implementação da PNEEPEI (2008), usando diversos autores que transitam sobre o tema, tais, como Barreto e Barreto (2014), Carvalho (2016), Aranha (2001), dentre outros.

3.4 Política Nacional de Educação Especial - PNEE (1994) e a implementação da PNEEPEI/08

A política de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da Educação Especial. Desse modo, a integração de alunos estava prevista somente para aqueles capazes de acompanhar as classes comuns, uma vez que a mesma reafirma os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem.

Paradoxalmente ao crescente movimento mundial pela inclusão, em 1994, o Brasil publica o documento Política Nacional de Educação Especial, alicerçado no paradigma integracionista, fundamentado no princípio da normalização, com foco no modelo clínico de deficiência, atribuindo às características físicas, intelectuais ou sensoriais, um caráter incapacitante que se constitui em impedimento para sua inclusão educacional e social (Brasil, 2016, p. 7).

Discutindo a PNEE, Barreto (2014, p. 19) afirma que “é publicada a Política Nacional de Educação Especial, que define que às classes comuns devem ser encaminhados os alunos que possuem condições de acompanhar [...] o currículo [...] do ensino comum, no mesmo ritmo dos alunos ditos normais”. Como resultado, identifica-se a continuidade de práticas tradicionais que se justificam pela segregação em razão da deficiência e do despreparo

dos profissionais que atuam na escola comum, que historicamente são desprovidas de investimentos necessários para o atendimento das especificidades educacionais (Brasil, 2008).

Durante esse período, as diretrizes educacionais brasileiras fortaleceram a necessidade de substituir o termo Educação Especial, expressando a necessidade de atendimento específico aos estudantes de sala de aula comum e determina que o atendimento do aluno seja realizado “preferencialmente na rede regular de ensino”, trazendo como base o princípio da integração (Garcia, 2004), segundo o qual os alunos podiam ser atendidos na classe regular, na classe especial, na classe hospitalar, no centro integrado de Educação Especial e na escola especial.

A partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998/1990-2002), iniciativas de desregulamentação na administração federal e da administração pública representavam a descentralização na gestão das políticas sociais. Assim, a descentralização administrativa, financeira e pedagógica, marca desse governo, resultou em repasse de responsabilidade para os municípios.

Nesse cenário excepcional, no qual todas as iniciativas de reformas educacionais costumeiramente eram propostas pelo poder executivo, o legislativo tomou a iniciativa de criar uma nova Lei de Diretrizes e Bases, tendo por base uma proposta de lei nascida na comunidade educacional brasileira, LDBEN nº 9394/96 (Brasil, 1996).

A Educação Especial reitera a Constituição Federal de 1988, em seu art. 4º, que define como dever do Estado o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino nos artigos 58 a 60, onde definiu-se pela primeira vez na história do país como modalidade de ensino, ministrada na rede regular de ensino para os alunos com NEE. A LDBEN (1996) e a Resolução 2 do Conselho Nacional (2001) apresentam ambiguidade quanto à organização da Educação Especial e da escola no contexto inclusivo, denotando diferenças na definição desse público e de quem seriam os beneficiários desta modalidade.

Assim, a referência às necessidades especiais amplia o alcance do dispositivo na CF/88, que se referia a um público-alvo mais restrito. A categoria Necessidades Especiais engloba não só os “portadores de deficiência”, mas também os superdotados e, embora priorizando o atendimento integrado às classes comuns do ensino regular, “[...] prevê a manutenção das classes, escolas ou serviços especializados para atender aos alunos que deles necessitem em complementação ou substituição ao atendimento educacional nas classes comuns” (art. 58, § 2º).

A partir de sua promulgação, houve uma inversão na ordem de responsabilidade dos atores contemplados na lei, suprimindo um direito ao princípio constitucional de que a

educação é um direito de todos, conforme dispõe o próprio artigo legal: “Art. 2º: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, p. 1).

Por outro lado, a LDB inverte o preceito da CF/88, art. 205: “A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Com este conflito entre tais dispositivos constitucionais, inverte-se a responsabilidade do Estado, colocando a família em primeiro lugar e desobrigando o Estado.

No art. 59, apresenta-se um conjunto de dispositivos referentes aos serviços de apoio especializado: “currículo, métodos, técnicas, recursos educacionais”, “terminalidade específica”, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns” (Inciso III, art. 59).

O Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, a qual dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, define a Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de modalidade, ao dispor sobre a Política Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. Percebe-se, então, um compromisso com a Educação Inclusiva em termos legais, dando garantia, igualdade de condições e oportunidades de desenvolvimento para todos.

Como desdobramentos da influência do movimento de inclusão, no que se refere à Educação Especial, corroborando com o exposto, a Lei nº 8.859/2000 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2000). “Sabemos que investir na educação constitui o único meio mais efetivo de elevar os padrões de vida e de saúde de uma nação” (Mittler, 2003, p. 8).

Em 2001, o Brasil adere, mediante o Decreto nº 3.956, à Convenção de Guatemala (1999), que tem por “objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração sociedade”. Esse decreto teve importante impacto na educação ao reinterpretar a Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização, ou seja, as pessoas portadoras de deficiência têm o direito à escolarização nas turmas comuns do ensino regular. Caso este direito não seja respeitado, pode-se configurar discriminação com base na deficiência (Brasil, 2001).

Nessa perspectiva,

[...] a Convenção da Guatemala [...] afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (Brasil, 2008).

Com base nesse contexto de influência internacional dos rumos do processo de inclusão no Brasil, Carvalho (2016, p. 22) afirma que “membros de vários governos se reuniram em Dakar, no Senegal, e entraram em consenso sobre os rumos da educação como uma necessidade vital a todos”.

No século XXI, no ano de 2001, durante o processo de mudanças, surgem as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica instituída pela resolução CNE/CEB nº 2/2002, que no Art. 2º determinam que: “os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo à escola organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001).

Este documento reforça e assegura as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos, determinando que o sistema de ensino deve conhecer a real demanda de atendimento a alunos com necessidades educacionais através da interface com órgãos governamentais, tais como censo escolar e demográfico, para atender todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desse aluno (Brasil, 2001).

Em conformidade com Barreto e Barreto (2014), essas diretrizes ampliam o caráter da Educação Especial ao garantir o Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar ao processo de escolarização, porém, admitem a substituição do ensino regular pelo referido atendimento. Portanto, apesar da mudança, manteve-se a dualidade da integração/segregação.

Em 2001, foi implementada pelo MEC a Lei nº 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) e ocorreu no período de 2001 a 2010, representando a Política Pública de Educação no Brasil e traçou as diretrizes e metas para a educação brasileira. A lei teve como meta “universalizar, para a população de quatro a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais no desenvolvimento e altas habilidades na rede regular de ensino” (Brasil, 2010). Assim, definiu-se, por meio da meta 4, que os alunos público-alvo da Educação Especial tenham o direito de frequentar a sala regular e, quando necessário, receber Atendimento Educacional Especializado num período inverso a sua escolarização (Brasil, 2010).

Avançando no campo das políticas para Educação Especial, foi instituída a resolução CNE/CP N° 1/2002, que define que os currículos das instituições de ensino superior devem prever conhecimentos para o atendimento aos alunos com “necessidades especiais”. Este termo é utilizado para todos que apresentam dificuldade de aprendizagem.

Outro avanço histórico ocorreu em 2002, na área da surdez, com a Lei n° 10.436/02, que reconheceu a língua brasileira de sinais (LIBRAS) como “[...] meio legal de comunicação e expressão” dos surdos (Brasil, 2002).

Em 2003, foi criado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, objetivando apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de educadores nos municípios brasileiros para a garantia dos direitos de acesso de todos à escola, à oferta do AEE e à garantia da acessibilidade. Esse foi um grande avanço, que contou com os investimentos da União e dos municípios, oferecendo orientação e suporte aos referidos municípios: discutindo a implantação de uma proposta de Projeto Político Pedagógico (PPP) que contivesse a diversidade, formação de gestores e implementação do AEE nas salas de recursos multifuncionais.

Em 2005, houve a aprovação do Decreto n° 5.626, essa lei foi regulamentada, prevendo que os alunos surdos tenham direito ao acesso às escolas ou classes bilíngues e o ensino da língua portuguesa como segunda língua. E o AEE passou a ser ofertado no período oposto e aos serviços do tradutor intérprete de libras (Brasil, 2005).

A portaria n° 2.678/02 trouxe mais uma conquista no âmbito das políticas de Educação Especial, pois dispõe sobre diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema braile em todas as modalidades de ensino e uso em todo o território nacional.

Ao longo do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), houve um grande incremento de programas visando à ampliação do acesso à educação, a garantia da permanência e de condições de aprendizagem para os alunos com deficiência. Assim, houve a inclusão de diretrizes de uma política nacional que modifica a relação entre os entes federados e confere uma maior responsabilidade para os municípios.

Ainda no mesmo governo, o documento “Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes regulares de ensino” divulgado pelo Ministério Público, causou grandes impactos nas escolas ao difundir conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando direitos de escolarização dos alunos com deficiência nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2004).

Em 2006, a Convenção Internacional Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU, constituiu um instrumento para proteção dos direitos das pessoas com deficiência. À medida que instituiu deveres, cobrou ações do Estado e divulgou conceitos para todos os países que participaram do evento. O Decreto 186/2008, cujo texto passou a fazer parte da legislação brasileira com a equivalência de uma emenda constitucional, traz a seguinte definição: “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” (Brasil, 2007, p. 16).

Desse modo, “o foco da deficiência se desloca de um impedimento puramente orgânico e patológico e passa a ser o da existência de barreiras sociais que impedem a participação plena na vida social” (Caiado, 2010). A partir da convenção, assume-se uma nova definição na qual “a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras à atitude e ambientes que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (ONU, 2006). Dessa maneira, “[...] para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” [...] (Brasil, 2007, p. 28).

Esse princípio fundamenta a construção de novos marcos legais, políticos e pedagógicos da Educação Especial e impulsiona os processos de elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas que visam assegurar as condições de acesso e participação de todos os estudantes no ensino regular (Brasil, 2008).

A Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência traz o conceito de Desenho Universal, “produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico, não [excluindo] as ajudas técnicas para grupos específicos” (Brasil, 2007). Ela foi uma importante ferramenta que provocou alterações significativas nos países signatários, incluindo o Brasil, pois o país assume o compromisso inadiável com a transformação dos sistemas de ensino para sistemas inclusivos, estabelecendo ambientes que dão ênfase ao desenvolvimento social e acadêmico.

Promulgou-se no país, a partir do Decreto nº 6.949, de 2009, seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 2007, e no Art. 24 traz o direito à educação, garantido sem discriminação, com base na igualdade de oportunidades, onde os Estados assegurarão um sistema educacional inclusivo para todos, bem como o aprendizado ao longo da vida.

Em 2007, com o Decreto nº 6.094/2007, estabeleceu-se as diretrizes do plano de metas com o compromisso “todos pela educação”, propondo um regime de colaboração entre os entes federados e ação compartilhada entre gestores, educadores, família e comunidade. Essa concepção representa a política pública do governo na atualidade, composta por um conjunto de programas de melhorias que compreendem também a gestão educacional, as práticas pedagógicas, os recursos pedagógicos, a infraestrutura física e a avaliação. No mesmo ano, foram incorporados os seguintes programas: Programa de implementação de salas de recursos multifuncionais, Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, Programa de acessibilidade na educação superior, inclusão do Benefício de Prestação Continuada (BPC) na escola. Todos esses programas tinham o objetivo de favorecer o direito à escolarização para as pessoas com deficiência (Brasil, 2007).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva emerge nesse contexto de grandes transformações, enquanto política paradigmática que traz um novo desenho da política de Educação Especial, agregando ao paradigma da inclusão social. Nesse sentido, há um redimensionamento de práticas e intervenções, reconhecendo que a diversidade está presente em todos os segmentos da sociedade e, portanto, orienta a política educacional, bem como a população, a repensarem suas ações para o desenvolvimento de todas as pessoas como cidadãos e membros da comunidade política democrática (Aranha, 2001).

Em 2008, a PNEEPEI descreve o processo de inclusão escolar no Brasil, “visando construir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2008). Surgindo sobre a égide dos princípios inclusivos, de reconhecimento e valorização da diversidade como característica inerente à constituição de uma sociedade, a PNEEPEI prioriza os direitos humanos, fruto de documentos internacionais inclusivos que revelam uma grande preocupação com os destinos da Educação Especial.

No próximo segmento, discute-se sobre as bases conceituais da PNEEPEI/08, utilizando o corpo da política e como base teórica os autores Kassir (2015), Nascimento (2015), Badaque (2014) e Rabelo (2016).

3.5 Bases conceituais da Política Nacional De Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI).

A Educação Inclusiva busca proporcionar a todos os estudantes, uma educação de qualidade, respeitando suas diferenças e necessidades individuais. A inclusão não é apenas o

direito de acesso à escola, mas a busca por criar ambientes educacionais que valorizem a diversidade e promovam a participação e a aprendizagem dos educandos.

A Política Nacional de Educação Inclusiva é um conjunto de diretrizes e normas estabelecidas pelo governo para orientar a implementação de práticas inclusivas nas escolas. Ela é fundamentada em diversos marcos legais, como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que reconhecem o direito de todos os estudantes a uma Educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e avança em relação à ideia de equidade formal ao contexto escolar, circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008).

A PNEEPEI/08 coloca a Educação Especial no âmbito do movimento de reconhecimento e valorização da diversidade. Segundo Reinaldo (2017, p. 7) a PNEEPEI “busca romper com o sistema educacional que privilegia um grupo, um tipo de conhecimento e currículo, que não se encontra aberto à diversidade existente neste espaço de ensino-aprendizagem”. Ou seja, é uma proposta pragmática, que provoca uma mudança da cultura, na qual inviabiliza a construção de práticas pedagógicas que considerem o multiculturalismo e diversidade no contexto escolar, a partir do enfrentamento ao paradigma normalizante.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, restringindo seu público-alvo aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais desses alunos, garantindo: a) Transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; b) Atendimento Educacional Especializado; c) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; d) Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; e) Participação da família e da comunidade; f) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e g) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p.14).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva define como público-alvo da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado:

Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de

alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo, psicose infantil; alunos com altas habilidades ou superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2008, p. 8).

Segundo Kassar (2015, p.119-120), “as escolas brasileiras têm sido chamadas a adequar-se para atender satisfatoriamente a todas as crianças, de diferentes etnias, níveis sociais, culturais ou de qualquer ordem, como foco do discurso de inclusão escolar”. Colaborando com a discussão, Nascimento (2015) ressalta que, apesar dos avanços na legislação e das políticas públicas, o desafio da inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais ainda persiste no país.

A Educação Especial volta suas ações para o atendimento às especificidades dos estudantes no processo escolar e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de rede de apoio, formação continuada, identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. Os últimos estudos no campo da Educação Especial mostram que as definições e o uso de classificações devem ser contextualizados, não estagnados apenas na especificação de um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão.

Portanto, a PNEEPEI reposiciona a escola questionando os valores tradicionais e a normalização que pautaram as práticas pedagógicas, visando garantir a universalização do ensino, a participação e a aprendizagem a todos os alunos. Em consonância com os objetivos da referida política, o Decreto nº 6.571/08 instituiu o duplo financiamento da matrícula dos alunos públicos-alvo da Educação Especial, uma classe comum da rede pública de ensino e a segunda no Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2008).

Logo em seguida, o Decreto nº 7.611/11, regulamentou o serviço para oferta de um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade pedagógicos organizados institucional e continuamente, especificando o ambiente onde seria ofertado.

Conforme a resolução CNE/CEB nº 4/09, o serviço deve ser ofertado:

Art.5º [...] prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição da rede pública ou instituição especializada comunitárias, confessionais, filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com secretaria de educação ou órgão (Brasil, 2009, p.10).

Conforme o Decreto nº 6.711/11, art. 2º, o Atendimento Educacional Especializado deve ser organizado no âmbito da Educação Especial complementarmente à formação dos alunos, com apoio permanente, frequência nas salas de recursos multifuncionais, bem como suplementar à formação de alunos com altas habilidades ou superdotação. De acordo com a PNEEPEI/08, os estudantes do AEE, devem estar matriculados nas classes comuns, em uma etapa, nível ou modalidade da educação básica, sendo ofertado no contraturno do seu atendimento, pois o mesmo não o substitui. É de suma importância que o AEE se integre à proposta pedagógica da escola, considerando as necessidades específicas de cada aluno, trabalhando em parceria com a família e articulando com as políticas públicas setoriais.

Segundo Bedaque (2014), modifica-se o quadro desse atendimento, pois a matrícula do ensino regular se faz obrigatória e, analisando a PNEEPEI, o AEE “[...] passa a ser ofertado especificamente como complementar e/ou suplementar ao ensino regular para todos os alunos que são público alvo da Educação Especial” (Bedaque, 2014, p. 43). Outro elemento importante desta lei, discutido por Silva (2014, p.13), é que “a acessibilidade deve ser assegurada por meio de eliminação de barreiras arquitetônicas e urbanísticas nas edificações – incluindo instalações, equipamentos imobiliários – e nos transportes escolares, bem como nas comunicações e informações”.

Rabelo (2016) faz questão de frisar que as salas de recursos multifuncionais são caracterizadas como o espaço propício para organizar materiais, equipamentos e profissionais qualificados para atender os alunos público-alvo. Cabe ressaltar que esses espaços surgiram na ditadura militar, de maneira segregada, após as evoluções políticas/normativas, agregando-se à perspectiva multifuncional para flexibilizar o espaço. O autor reforça que essas salas são utilizadas para diversos tipos de adaptações curriculares, tendo em vista os diferentes contextos educacionais.

Segundo a PNEEPEI, são objetivos do Atendimento Educacional Especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011, p. 5).

A universalização do Atendimento Educacional Especializado é um grande desafio para garantir sistemas de ensino inclusivos que possam assegurar, para além da matrícula, a

permanência e o aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem do aluno público-alvo da Educação Especial.

De acordo com Rabelo (2016), ao analisar os documentos e comparar com as normas anteriores, é possível observar que o suporte no âmbito da sala de recursos multifuncionais constitui parte diversificada do currículo do aluno, possibilitando o acesso ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ao sistema Braille e o Soroban, à comunicação alternativa e ao enriquecimento curricular. Assim, com essas transformações, o AEE rompe com a perspectiva segregacionista e se define como o serviço que oferta apoio ao sistema de ensino, valorizando a diversidade e dando suporte necessário ao processo educativo desses alunos.

A política descrita sublinha várias diretrizes essenciais para o Atendimento Educacional Especializado e inclusivo no Brasil (Brasil, 2008), a saber:

1. Oferta precoce e abrangente: o Atendimento Educacional Especializado deve ser oferecido desde cedo em todos os níveis, etapas e modalidades educativas.

2. Inclusão nas turmas regulares: estudantes com necessidades especiais devem ser incluídos em turmas regulares, promovendo a integração e a convivência com os demais alunos.

3. Materiais pedagógicos acessíveis: é fundamental criar e organizar materiais pedagógicos acessíveis para eliminar barreiras que dificultem a plena participação dos estudantes.

4. Tecnologias educacionais e assistivas: tecnologias educacionais e assistivas devem ser disponibilizadas ao longo de todo o percurso formativo dos alunos, facilitando seu aprendizado e participação.

5. Educação escolar inclusiva desde a infância: a educação escolar inclusiva deve ser obrigatória desde a Educação Infantil, com diferentes estímulos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais para um desenvolvimento holístico.

6. Respeito às diferenças socioculturais: as ações devem respeitar as diferenças socioculturais na educação indígena, do campo e quilombola, promovendo a inclusão que valorize a diversidade cultural.

7. Educação bilíngue e sistemas de comunicação: a política deve promover a oferta de educação bilíngue (Língua Portuguesa/LIBRAS) e o uso do sistema Braille, garantindo acesso ao conhecimento para surdos e cegos.

8. Formação continuada dos educadores: educadores devem receber formação continuada sobre questões de inclusão, capacitando-os para melhor atender às necessidades dos alunos com deficiências.

9. Atividades para a vida autônoma: deve-se incentivar atividades que promovam a autonomia, o desenvolvimento de formas alternativas de comunicação e o estímulo contínuo dos processos mentais superiores dos estudantes.

10. Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs): as TICs são essenciais para apoiar o desenvolvimento educacional e a inclusão, proporcionando ferramentas que facilitem o ensino e a aprendizagem.

Essas diretrizes, estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), visam garantir uma educação mais justa, equitativa e inclusiva para todos os estudantes, respeitando suas diferenças e proporcionando os recursos necessários para seu desenvolvimento integral.

Na prática, a política de Educação Especial em sua abordagem inclusiva enfrenta muitos desafios para ser efetivada. Sendo assim, visando estipular metas e ações para cumpri-las, foi implementado o PNE, com uma vigência plurianual no decênio 2014-2024 (Lei nº 13.005/14). Nele, apresentam-se 20 metas que visam assegurar o direito à educação básica com qualidade, com ênfase na superação das desigualdades educacionais e sociais de grupos historicamente excluídos. Segundo Oliveira e Batista (2017) propõe-se que a diversidade, como dimensão humana, seja compreendida também em sua configuração histórica, social e política de diferenças, muitas vezes convertidas em condições de desigualdade.

Quanto à educação de pessoas com deficiência, o PNE (2014-2024) coloca em ênfase a universalização da educação básica, assim como o Atendimento Educacional Especializado, na faixa etária de quatro a 17 anos, conforme a meta 4. São estabelecidas 19 estratégias para cumprimento da meta 4, entre elas: financiamento da dupla matrícula; atendimento escolar desde o ensino infantil; implementação de salas de recursos multifuncionais; formação inicial e continuada de professores; criação de centros multidisciplinares de apoio e fomento à pesquisa; acessibilidade arquitetônica e de transporte; material didático; recursos de tecnologia assistiva; oferta da educação bilíngue, dentre outras.

Com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), surgiram documentos que legitimam e dão suporte para que, de fato, estados e municípios tenham condições de efetivar essa política. Em seus documentos norteadores estão as diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares e para dar suporte técnico e financeiro às escolas. Conseqüentemente, foram criados inúmeros centros de Atendimento Educacional Especializado.

Para Andrade e Santos (2020) e Diniz (2007), inclusão significa oferecer condições que oportunizem a introdução/inserção de quem é excluído (pressuposto), dando-lhe autonomia

de escolher fazer parte desse ambiente. Nesse sentido, a acessibilidade vai além de acessar um ambiente, é ofertar tratamento livre de discriminação, preconceito e exclusão. Por isso, é necessário promover formas de assegurar a garantia de direitos e a permanência dessas crianças na escola.

Manter crianças com deficiência na escola tem sido um foco importante de políticas públicas e programas educacionais em muitos países, incluindo o Brasil. Esses programas visam garantir a inclusão e a permanência dos alunos com deficiência no sistema de ensino regular, oferecendo o suporte necessário para seu desenvolvimento integral. Aqui estão alguns dos principais programas e iniciativas voltados para esse público.

De acordo com Kassar e Rabelo (2018), o marco inicial para a promoção da Educação Inclusiva no Brasil ocorreu em 2003, com a implantação do Programa de Formação por Multiplicadores para Educadores - Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. O referido programa foi um avanço, pois possibilitou investimentos da União nos municípios, favorecendo as discussões e a implantação de políticas públicas inclusivas que o mesmo abrangia, oferecendo orientação e suporte aos referidos municípios: implantação de uma proposta de Projeto Político Pedagógico (PPP) que contemple a diversidade, formação de gestores e implantação do AEE nas salas de recursos multifuncionais.

Vale ressaltar alguns programas que fomentam a PNEEPEI/2008, tais como:

a) Educação Inclusiva: Direito à Diversidade: esse Programa viabilizou o surgimento de uma nova política de Educação Especial, trazendo o desafio de se tornar uma modalidade transversal que começa na educação infantil e se estende até a educação superior. O programa mencionado abriu portas para novas iniciativas do governo federal, no sentido de apoiar as unidades escolares na garantia da inclusão de alunos que são público-alvo da Educação Especial. Esse programa tem como foco a formação de professores e gestores escolares para trabalhar com a diversidade em sala de aula, promovendo a inclusão dos alunos com deficiência.

O Programa Direito à Diversidade, criado pelo Ministério da Educação do Brasil, tem como objetivo principal “promover a inclusão social e educacional de grupos historicamente excluídos, como pessoas com deficiência, afro-brasileiros, povos indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais e outras minorias” (Brasil, 2003). Ele visa garantir o acesso e a permanência desses grupos na educação básica e superior, proporcionando condições adequadas para uma educação de qualidade que respeite e valorize a diversidade cultural e social do país. Além disso, o programa busca “combater todas as formas de discriminação e

preconceito no ambiente escolar e fomentar uma cultura de respeito à diversidade” (Brasil, 2003).

b) Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais: esse Programa surgiu através das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica/2009, que orienta a realização nas salas de recursos multifuncionais:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009, p. 17).

O Programa foi regulamentado através da Portaria Normativa nº 13/2007, com o desígnio de atender os alunos público-alvo da Educação Especial e alunos que possuem dificuldades de aprendizagem. Busca-se o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, face ao novo fazer pedagógico cujo foco é subsidiar o desenvolvimento do currículo e a participação na vida escolar. Seu objetivo é equipar escolas públicas com salas de recursos multifuncionais para atender alunos com deficiência, disponibilizando materiais didáticos e tecnológicos adaptados para apoiar o processo de aprendizagem desses alunos.

c) Atendimento Educacional Especializado: o AEE tem o objetivo de atender alunos público-alvo da Educação Especial nas SRMs. Sua função é agrupar atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e serve de subsídio para o pleno desenvolvimento do educando com deficiência na escola regular (Brasil, 2011). Com isso, surge a necessidade de capacitar os profissionais para atuarem junto a esses educandos.

Para o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, conforme o Decreto 6.711/11, é imprescindível a sua institucionalização pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, prevendo salas de recursos multifuncionais com espaço físico adequado, mobiliários, materiais didáticos, pedagógicos e de acessibilidade, bem como equipamentos específicos, segundo a Resolução CNE/CEB nº 4/09.

O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), desenvolve programas de fomento à formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado em parceria com instituições públicas de ensino superior, Estados e municípios.

d) Programa Escola Acessível: o AEE não é o único programa que tem o objetivo de oferecer condições para o aluno PCD ter direito ao ingresso e permanência na escola, para

além da matrícula. Em 2007, por meio do Decreto Federal nº 6.094/2007, foi criado o Programa Escola Acessível, que se tornou medida eficiente de eliminar as barreiras e promover autonomia aos estudantes público-alvo da Educação Especial. O documento orientador mostra que esse programa está alicerçado em cinco eixos estruturantes: 1) acessibilidade ao ambiente físico; 2) acessibilidade aos recursos didáticos e pedagógicos; 3) às comunicações e às informações. Tudo isso com o objetivo de

[...] promover a acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações (Brasil, 2013, p.7).

O Programa tem, portanto, o propósito de garantir aos estudantes o direito de acessar e compartilhar espaços comuns de aprendizagem no ambiente escolar, promovendo a inclusão. O Programa é financiado, segundo a Resolução nº 26/2007, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), possibilitando a transferência de recursos diretamente para a gestão escolar, caso haja adesão aos requisitos operacionais, que são: 1) planejamento, a partir do Plano; 2) utilização dos recursos e, 3) prestação de contas (Andrade; Santos, 2020).

Para usufruir da Resolução Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 19/2013, é necessário apresentar o Plano de Atendimento através do sistema do MEC 4, Sistema de Monitoramento da Educação (SIMEC), com previsão de despesas que contemplem as seguintes ações: 1) acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares (rampas, sanitários, vias de acesso, instalação de corrimão e sinalização visual, tátil e sonora); 2) aquisição de mobiliário acessível, como cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros, dentre outros. O Programa contemplou as salas de recursos multifuncionais, buscando potencializar os equipamentos já existentes no ano de 2010 (Andrade; Santos, 2020).

e) Livro Didático Acessível: o Programa Nacional do Livro Didático, por meio da Resolução/CD/FNDE nº 40/2004, estrutura-se para proporcionar livros em formatos acessíveis para todas as pessoas. Isso inclui livros em formato digital, em áudio, em Braille e com fontes ampliadas.

Segundo Santos (2017), alguns desafios presentes no ambiente escolar incluem barreiras comunicacionais e de origem instrumental. O autor destaca que, quando as condições necessárias e pertinentes no processo de ensino e aprendizagem são fornecidas, as pessoas com deficiência, sejam sensoriais ou físicas, podem aprender, ter acesso ao conhecimento

sistemático e usufruir de todos os recursos pedagógicos disponíveis para atender às suas necessidades. Desta maneira, propõe-se um projeto de formatação dos livros didáticos para uma face mais acessível, seja em Braille, com caracteres ampliados, em Libras ou digitais (Santos, 2017).

f) Programa BPC na Escola: o objetivo do Programa é estimular o aumento da qualidade de vida e proporcionar dignidade às pessoas com deficiência beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada (BPC), garantindo o acesso e a permanência desses alunos na escola. Além disso, há um acompanhamento de seus estudos por meio da articulação intersetorial e da gestão compartilhada nas três esferas de governo, envolvendo as políticas de educação, assistência social, saúde e direitos humanos, contribuindo para o desenvolvimento dos beneficiários (Brasil, 2018).

Sobre o Programa BPC na Escola, é importante destacar que é uma política interministerial e que se fundamenta em quatro eixos estruturantes, quais sejam:

1. identificação dos beneficiários do BPC até 18 anos que estão dentro e fora da Escola;
2. Identificação das principais barreiras para o acesso e permanência na Escola das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC;
3. Realização de estudos e desenvolvimento de estratégias conjuntas para superação destas barreiras;
4. Acompanhamento sistemático das ações e programas dos entes federados que aderirem ao Programa (Brasil, 2018, p. 3).

A intersetorialidade, ao combinar diversas políticas, evidencia que a educação sozinha não é suficiente para promover a inclusão; outras garantias são necessárias para que as pessoas com deficiência possam ter acesso a uma educação de qualidade. Portanto, as ações do Programa são integradas entre as políticas de educação, saúde e assistência social, com o objetivo de eliminar as barreiras que impedem pessoas com deficiência, especialmente as que estão em idade escolar, de frequentar a escola.

O movimento inclusivo não só modificou as legislações brasileiras, mas também estimulou intensos debates coletivos e institucionais para assegurar o direito à educação, uma responsabilidade compartilhada entre o Estado, a família e a sociedade (Brasil, 1988). Nesse âmbito, é essencial avaliar as diversas políticas inclusivas formuladas a partir da perspectiva daqueles que delas necessitam, focando no contexto específico. A inclusão verdadeira acontece quando a escola consegue oferecer soluções educativas que atendam às necessidades dos alunos, reconhecendo e respondendo à diversidade presente, ao invés de aplicar métodos uniformes de ensino-aprendizagem.

Para que isso seja possível, é necessário observar como as políticas nacionais se adaptam às esferas locais, considerando os aspectos sociopolíticos, econômicos e culturais de

cada território. Analisando a trajetória institucional e as diretrizes institucionais, podemos revelar como os programas nacionais de Educação Inclusiva se concretizam na prática.

Seguindo a proposta do estudo de realizar uma avaliação em profundidade, o tópico seguinte discutirá o contexto de formulação da PNEEPEI/08 quanto aos aspectos sociopolítico e econômico, que geram impactos no campo da Educação Inclusiva.

3.6 Contexto político e socioeconômico da formulação da PNEEPEI/2008

De acordo com a proposta do estudo, que é realizar uma avaliação em profundidade, este tópico irá discutir o contexto de formulação da PNEEPEI/08 do ponto de vista sociopolítico e econômico e abordar os impactos no campo da Educação Inclusiva, a partir das literaturas de Arretche (2008), Carvalho e Guerra (2015), Garcia (2004), Martins (2015), Carvalho (2020) e Santos; Moreira (2021).

É necessário mencionar que a política em questão foi difundida no contexto de ampliação das leis de mercado e do fortalecimento do estado mínimo, regida por princípios neoliberais que culminaram em reformas na máquina pública social democrática, inviabilizando a implementação do estado social e dos direitos sociais. O desenvolvimento do sistema capitalista, a globalização e a emergência de uma macroeconomia atacaram as democracias sociais e muitos estados adotaram políticas de ajustes.

Carvalho e Guerra (2015) discutem os ajustes estabilizadores, durante os quais as reformas estruturais são implementadas na tentativa de se adaptar à nova ordem mundial. A mundialização do capital provocou um mergulho profundo na concepção neoliberal, especialmente nos países de economia periférica. Para compreender o contexto político da educação, é necessário compreender o contexto econômico, pois estão intrinsecamente ligados. A educação não pode se desvencilhar do contexto econômico porque importantes metas e documentos educacionais originam-se de acordo com preocupações mundiais quanto ao seu desenvolvimento econômico.

Por isso, antes de tudo, é necessário compreender a relação da educação com o neoliberalismo. Por neoliberalismo, compreende-se a liberação crescente e generalizada das atividades econômicas, aí incluídas a produção, a distribuição, a troca e o consumo (Ianni, 2004). Somente com a promulgação da CF/88, o Brasil consolidou-se como um Estado Democrático de Direito, no qual o novo modelo de Estado pretende atingir a superação das desigualdades sociais e está pautado em princípios, como o de justiça social, igualdade, dentre outros. Dessa forma, o Estado brasileiro foi, gradualmente, submetendo-se ao capitalismo

financeiro e, por isso, é preciso entender os ciclos de ajustes à nova ordem mundial pautados em princípios neoliberais, que vêm se firmando desde a década de 1970.

Os ciclos de ajuste econômico no Brasil impactaram significativamente a estrutura econômica e social do país ao longo do tempo. A implementação de medidas de ajuste fiscal, como controle de gastos, cortes de investimentos e privatizações, tem sido uma prática comum para lidar com crises econômicas e controlar a inflação. Essas medidas de ajuste têm impactado diretamente a estrutura econômica do país, levando à redução do investimento público em áreas como saúde, educação e infraestrutura. Isso gera um impacto negativo nas condições de vida da população mais vulnerável, aumentando a desigualdade social e a pobreza.

Carvalho e Guerra (2015) apontam que o primeiro desses ciclos ocorreu no início da década de 1990, com o Governo Fernando Collor de Mello, estendendo-se até o Governo Fernando Henrique Cardoso (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994) e desdobrando-se até a virada do século. Para Rabelo (2016), essa fase já apresentava traços preparatórios para as ações consideradas mais próximas do neoliberalismo. O momento foi considerado histórico, marcado por tensões de movimentos sociais e de uma democracia formal e institucional, que se submetia à lógica da expansão do capital.

A partir dos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002), iniciativas de desregulamentação na administração federal e na administração pública representavam a descentralização na gestão das políticas sociais. Dessa forma, a descentralização administrativa, financeira e pedagógica, marca desse governo, resultou em repasse de responsabilidades para os municípios. Enquanto a Constituição de 1988 inscrevia a expansão dos direitos sociais a partir da ação estatal, as medidas neoliberais seguiam rumos contrários. O poder do capital prevalecia em detrimento dos direitos da população mais vulnerável.

Quanto à atuação efetiva do Governo Federal, Toledo Padilha (2015) relata que o governo de José Sarney foi importante para a reabertura e a sustentação da transição política que o país enfrentava. A permanência de um civil na presidência por quase cinco anos, após o período pós-ditadura, teve grande significado, pois sinalizava a reconstrução do Brasil, partindo para os princípios democráticos.

A constituição desse governo foi o que propiciou ao Brasil caminhar em direção ao que se distanciava do período de repressão e censura, estabelecido naquela época. Aos poucos, a nação voltava ao normal, pautada no desenvolvimento de políticas públicas que fomentam os direitos sociais, a reabilitação econômica e a diminuição das desigualdades sociais observadas naquele período (Bueno, 2008).

Diante de um cenário de fragilidade social, crise econômica, alta inflação, o crescente endividamento interno e externo, a corrupção e o sucateamento dos serviços e da estrutura do Estado brasileiro, o país tornava-se incapaz de investir em políticas que combatem a desigualdade, como apontam Toledo e Padilha (2015), pois, diante de um panorama de desemprego e fome, o investimento em políticas públicas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência não era considerado prioridade.

Na gestão de José Sarney, considera-se que não houve investimentos nas políticas públicas de inclusão, mas a partir de então gerou-se um fortalecimento da democracia, inclusive sua atuação esteve diretamente ligada à promulgação da Constituição Federal de 1988 (Azevedo, 2002). Desse modo, uma série de dispositivos legais foram implementados a partir dos anos 1990.

Entre os anos de 1990 e 1992, o Brasil foi governado por Fernando Collor de Mello, e seu discurso ia ao encontro do neoliberalismo, implementado nos Estados Unidos e na Inglaterra, no qual ele afirmava ser uma “terceira via”. O presidente mostrava-se como o único capaz de tirar o Brasil da grave recessão econômica vivenciada naquele período, e então foi eleito no segundo turno, derrotando o candidato Luiz Inácio Lula da Silva (Kassar, 2011).

Collor demonstrou a sua inclinação política ao propor a adoção de uma gestão baseada nos princípios neoliberais, pois deixava claro o objetivo de diminuir o orçamento estatal direcionado às ações de cunho social, como programas e projetos de educação, saúde, cultura, cidadania e até mesmo de combate à fome (Kassar, 2011). Segundo o próprio presidente, sua intenção era realizar uma ampla reforma fiscal, controlar os gastos e incentivar os agentes econômicos da indústria e do comércio, visando estabelecer um rigor fiscal e orçamentário. Para isso, foi celebrado um pacto com organizações financeiras internacionais, como o Banco Mundial, as quais não demonstravam preocupação com a crescente vulnerabilidade social no Brasil.

Assim, as políticas públicas de inclusão foram novamente deixadas de lado em favor do livre mercado e seu poder econômico, que nunca as consideraram prioritárias (Derisso; Dourado, 2007). A partir desse momento, o neoliberalismo, com o Governo Federal como seu principal agente, iniciou um processo oficial de precarização das políticas de inclusão, especialmente as voltadas para a Educação Inclusiva, assumindo os riscos de não investir na escolarização de uma vasta população jovem. Enquanto outras nações em desenvolvimento viam na educação um caminho para o desenvolvimento social e econômico, o Brasil optou por cortar investimentos nessa área (Sirmardi Neto, 2021, p 11), resultando em prejuízos que

refletem nas desigualdades sociais e na concentração de renda que caracterizam o cenário brasileiro de exclusão.

É importante destacar que a Política Nacional de Educação Especial foi promulgada durante a gestão de Itamar Franco (1992-1995), que sucedeu o governo de Collor. Comparativamente, o presidente adotava um discurso mais conciliador, buscando direcionar e tratar as políticas educacionais de forma distinta. Isso se deve em grande parte à pressão exercida pelos educadores, que mobilizaram um movimento mais robusto em prol de melhores condições de trabalho e aumento do investimento público em educação (Cunha, 2007).

Apesar de mostrar flexibilidade e sensibilidade às demandas educacionais, reconhecendo a importância do combate à desigualdade social através da educação, a nova gestão também foi influenciada pelo movimento de reestruturação promovido pelas práticas neoliberais. Dessa forma, o modelo organizacional capitalista influenciou a concepção do processo educativo, enfatizando a competitividade, o individualismo, a adesão a rotinas predeterminadas e a exploração da força de trabalho, particularmente a dos professores (Maroneze; Lara, 2011).

Outro marco relevante para as políticas educacionais durante o governo Itamar Franco foi a criação, em 1994, do Plano Decenal de Educação para Todos. Esse documento estabeleceu diretrizes para ampliar e otimizar os recursos destinados às políticas educacionais. Entretanto, a criação do Plano Decenal de Educação para Todos não foi uma iniciativa exclusiva do governo de então, mas decorreu do compromisso assumido pelo Brasil como signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que resultou de um evento realizado em 1990, na Tailândia (Zeppone, 2011).

Pode-se considerar que a gestão de Itamar Franco, ao contrário do governo anterior, deu maior prioridade à educação na agenda governamental. Houve uma reestruturação de algumas políticas existentes e a implementação de intervenções nos diferentes níveis de ensino, mostrando-se mais aberta ao diálogo e reconhecendo a educação como um instrumento de mudança social. No entanto, fatores como o curto período de mandato, a escassez de recursos e a influência do programa neoliberal imposto por organismos internacionais limitaram a implementação de políticas públicas de educação mais robustas (Padilha, 2016).

Apesar dessas contribuições importantes, em relação às políticas de Educação Inclusiva, especificamente, não foram observados avanços efetivos. O quadro de inação estatal permaneceu praticamente o mesmo, fortalecendo o processo de exclusão de estudantes com deficiência:

No entanto, quanto à inclusão da pessoa com deficiência no sistema educacional comum, o governo manteve a integração como princípio orientador em detrimento da inclusão. Não houve avanço. Foram elaboradas duas novas políticas que se contrapuseram às legislações anteriores e continuaram a exigir que apenas os alunos 'aptos' pudessem participar da escola comum. Assim, ignorou-se o direito de todos à educação e à igualdade na diferença, sem preconceito ou discriminação (Padilha, 2016, p. 96).

O ano de 2003 marcou o início do primeiro mandato do presidente Lula (2003-2010). Esse período representou um marco histórico brasileiro, sendo a primeira vez desde a redemocratização que um político de orientação esquerdista assumia a presidência do Brasil (Mercadante, 2010). Inicialmente, Lula enfrentou desconfiança de diversos setores da sociedade no meio econômico, que levantava dúvidas sobre suas posições políticas em relação às questões fiscais, ao planejamento econômico e aos investimentos (Giambiagi, 2006).

Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), houve um significativo aumento de programas voltados para a ampliação do acesso à educação e para garantir condições adequadas de aprendizagem aos alunos com deficiência. A inclusão foi estabelecida como uma diretriz central da política nacional, transformando as relações entre os diferentes níveis federativos e conferindo maior responsabilidade aos municípios.

No primeiro ano de mandato, Lula criou duas novas secretarias no Ministério da Educação (MEC): a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) e a Secretaria de Inclusão Educacional (SECRIE). Em 2004, essas secretarias foram unificadas para formar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). A SECAD absorveu programas de outras secretarias do MEC e foi organizada em quatro departamentos principais: Educação de Jovens e Adultos, Educação para a Diversidade e Cidadania, Desenvolvimento e Articulação Institucional, e Avaliação e Informações Educacionais. Essa reestruturação visava fortalecer e integrar as políticas educacionais com foco na diversidade e na inclusão.

Além disso, nesse governo instituiu-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008, outro marco das políticas de inclusão no Brasil (Romero; Souza, 2008). E, ainda no campo das políticas educacionais, esse governo introduziu novos aspectos à Política de Educação Especial, desenvolvendo programas que abrangiam desde a educação básica até a superior. Esses programas incluem: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; Programa Incluir; Programa Escola Acessível; Livro Acessível; Programa Benefício de Prestação Continuada na Escola (BPC) (Garcia; Michels, 2011). Segundo Kassar e Rabelo (2018), a política de Educação Especial e inclusiva brasileira desenvolvida no

Governo Lula promoveu avanços, tornando-se bem-sucedida, ao provocar uma ruptura de barreiras culturais/atitudinais, físicas, pedagógicas, bem como valorizou a formação inicial e continuada dos atores educacionais e o financiamento público.

No que se refere ao financiamento da Educação Especial na perspectiva da inclusão, Galvão, Braga e Gomes (2020) apontam que, a partir de 2010, o FUNDEB instituiu a dupla matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial na educação básica, visando fomentar o Atendimento Educacional Especializado. Ainda durante a vigência do FUNDEF, os valores destinados aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e da Educação Especial eram de 7%. Com a criação do FUNDEB, embora mantendo as características gerais do seu antecessor, o percentual destinado aumentou para 20% do seu orçamento (Gil *et al.*, 2010).

No terceiro ciclo, conforme apontado por Carvalho e Guerra (2015), ocorreu durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2014), uma fase marcada por ajustes ao neoliberalismo, o que resultou em uma paralisia de investimentos devido à repulsa do mercado financeiro pelo governo da época. Isso levou a uma diminuição dos índices de crescimento que vinham sendo observados, aumento da inflação e redução do superávit primário, culminando no *impeachment* da presidenta.

Segundo Weber (2021), a eleição de Dilma Rousseff é considerada um dos fatos mais relevantes da história brasileira, pois marcou a assunção da primeira mulher ao Executivo Federal no Brasil, constituindo um marco nos debates sobre a questão de gênero e promovendo a movimentação da política nacional. Outro ponto que chama a atenção é que, pela terceira vez consecutiva, a maior parte da população brasileira, especialmente as camadas mais populares, recusou, através do poder de voto, o programa neoliberal proposto pelo candidato derrotado no pleito, representante do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) (Furlin, 2022).

Em 2011, durante o governo de Dilma Rousseff, houve uma nova reestruturação no Ministério da Educação (MEC) por meio do Decreto nº 7.480/2011. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) foi renomeada para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A Educação Especial perdeu o status de secretaria e, com a extinção da Secretaria de Educação Especial (Seesp), suas atribuições foram transferidas para a Diretoria de Políticas de Educação Especial, vinculada à Secadi. A partir do Decreto nº 7.690/2012, que trata da estrutura organizacional do MEC, essa diretoria foi subdividida em cinco diretorias: Políticas de Educação do Campo; Políticas de Educação Indígena; Políticas para Relações Étnico-Raciais; Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Políticas de Educação em Direitos Humanos e Educação; Políticas de Educação Especial; Políticas de Educação para a Juventude.

Portanto, as funções dessa diretoria são amplas e complexas, pois, além da coordenação e assessoria da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ela também é responsável por outras políticas. Isso pode resultar em um empobrecimento da política de Educação Especial. Ao analisar essas mudanças na estrutura administrativa do MEC em relação à Educação Especial, pode-se inferir que elas refletem as políticas de governo, e não uma política de Estado que garanta atendimento educacional de qualidade aos alunos com necessidades especiais. Houve, portanto, uma descontinuidade política nesta área.

No contexto sociopolítico referente à eleição da presidenta Dilma Rousseff, pode-se observar que sua gestão se assemelhou à de Lula, dando continuidade às políticas públicas voltadas à Educação Especial e Inclusiva implementadas anteriormente. Logo no início, destaca-se a ampliação do número de salas de recursos multifuncionais e o aumento da oferta de iniciativas de formação docente voltadas à inclusão estudantil (Omodei, 2013, p. 29).

No que diz respeito às semelhanças entre essas duas gestões em termos de políticas públicas de inclusão, como saúde, seguridade social e acesso à educação, as ações de Lula e Dilma caracterizaram-se por uma dubiedade. Embora inegavelmente tenham promovido avanços sociais ao melhorar as condições de vida de uma parcela expressiva da população, ampliando o acesso à educação superior e o número de vagas nas escolas e no ensino superior (Marques; Ximenes; Ugino, 2018), a estrutura político-econômica que sustentava o modelo capitalista hegemônico permaneceu praticamente inalterada. A população mais pobre passou a ter maior acesso ao consumo de bens e à prestação de melhores serviços públicos, enquanto, simultaneamente, os mais ricos da pirâmide social fortaleceram suas fortunas (Marques, Ximenes e Ugino, 2018).

Após o *impeachment* de Dilma Rousseff, seu vice, Michel Temer (2016-2018), assumiu a presidência. Seu governo foi fortemente pautado pelos princípios neoliberais, rompendo com o compromisso social dos governos anteriores.

Segundo Souza e Holf (2019, p. 9),

Foram tomadas medidas no sentido de mudar a direção das estratégias econômicas para outras claramente liberalizantes. A primeira reforma realizada foi a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/2016, aprovada em 15 de dezembro de 2016 (Emenda Constitucional nº 95). Com o argumento de retomar o crescimento econômico, o Governo Temer limitou constitucionalmente os gastos públicos por 20 anos, diminuindo o Estado e impedindo que o sistema constitucional de proteção social (que inclui saúde, previdência e assistência social) funcionasse de maneira adequada às necessidades da população.

O Governo Temer foi marcado pela diminuição do Estado e por mudanças na legislação brasileira que abrandaram direitos. A nova Presidência prejudicou o andamento dos projetos e programas de Educação Inclusiva em desenvolvimento, além de promover seguidas tentativas de desmobilização e descaracterização de entidades, coletivos e conselhos nacionais, como o de Educação. Iniciou-se, assim, um conjunto de ações com o objetivo de desarticular os agentes envolvidos nas lutas sociais pelos direitos à saúde, educação e inclusão. Esse movimento visava aparelhar essas organizações com representantes do novo governo, os quais não demonstravam um compromisso real com o avanço dessas causas (Kassar, 2022).

Um exemplo claro dessa estratégia de fragmentação das iniciativas sociais e institucionais, representando um ataque direto à educação e à democracia, foi a Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017. Esta portaria alterou arbitrariamente a composição das entidades participantes do Fórum Nacional de Educação (FNE), responsável pela realização e coordenação da Conferência Nacional de Educação (CONAE) (Kassar, 2022).

O argumento apresentado por Garcia (2017) sugere que, dentro do cenário político e econômico neoliberal, as políticas de educação tendem a se tornar restritivas. Ele parte do pressuposto de que uma parcela da população poderia buscar os serviços educacionais no mercado, o que liberaria as políticas públicas apenas para aqueles considerados excluídos desse processo educacional.

Essa abordagem reflete uma visão neoliberal que defende a redução do papel do Estado na provisão de serviços públicos, incluindo a educação. Segundo essa perspectiva, o mercado seria capaz de regular e fornecer serviços educacionais de forma mais eficiente, ao passo que políticas públicas seriam direcionadas apenas para aqueles que não conseguem acessar esses serviços por conta própria.

No contexto da Educação Inclusiva e das pessoas com deficiência, essa ideologia neoliberal pode ser interpretada como uma forma de eximir o Estado da responsabilidade de garantir educação pública de qualidade para todos os cidadãos, incluindo aqueles que historicamente foram marginalizados, como as pessoas com deficiência. A ênfase na liberdade individual e na regulação pelo mercado pode, portanto, representar uma ameaça aos interesses de grupos vulneráveis que dependem das políticas públicas para acessar oportunidades educacionais adequadas e inclusivas. Essa análise de Garcia (2017) destaca um debate fundamental sobre o papel do Estado na educação e os impactos das políticas neoliberais nas políticas educacionais, especialmente no que se refere à inclusão e à equidade educacional.

Arretche (2008) destaca a complexidade da implementação efetiva de políticas inclusivas, apontando as dificuldades decorrentes das pressões do mercado e das restrições

orçamentárias impostas pelo Estado mínimo. Nesse sentido, a autora ressalta a necessidade de um debate amplo e contínuo sobre a garantia dos direitos sociais e a promoção da inclusão como pilares fundamentais da agenda política. Sendo assim, para Arretche (2008), a inclusão social não deve ser encarada como uma ação isolada, mas como um processo abrangente que envolve diferentes atores da sociedade. Nesse processo, é essencial que as políticas públicas, as iniciativas da sociedade civil e as ações do setor privado estejam alinhadas em busca da construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a inclusão seja um princípio orientador.

A Portaria nº 577/17 determinou a exclusão sem justificativas de algumas entidades que tradicionalmente participavam desses eventos e dos debates sobre as políticas nacionais de educação, como a Federação dos Professores dos Institutos Federais de Ensino Superior (PROIFES). Essa medida foi interpretada como uma tentativa de enfraquecer a qualidade dos debates educacionais no Brasil, fragilizar a luta social e reduzir o investimento público em políticas educacionais (FNPE, 2017).

Durante o governo de Jair Bolsonaro, que se estendeu de 2019 a 2022, algumas medidas relacionadas à Educação Inclusiva foram implementadas, gerando controvérsias e críticas por parte de diversos setores da sociedade. Uma das principais mudanças foi a criação da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, por meio do Decreto nº 9.465. Essa secretaria substituiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e foi subdividida em três diretorias focadas em acessibilidade, educação bilíngue de surdos e modalidades especializadas de educação (Brasil, 2019).

O último ciclo do governo de Jair Messias Bolsonaro, ou o “bolsonarismo”, como ficou popularmente conhecido, foi um período de forte turbulência tanto no campo político e econômico como no âmbito democrático, pois se vislumbram pontos de tensões nos processos de avanços dos direitos sociais e humanos promulgados desde a CF/88.

Uma das iniciativas mais controversas foi a promulgação do Decreto nº 10.502, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Este decreto priorizava a oferta de Educação Especial por meio da criação de mais salas e escolas especiais, onde pessoas com deficiência seriam educadas separadamente dos demais alunos das turmas regulares. Essa medida foi duramente criticada por diversas associações, entidades e familiares de pessoas com deficiência, considerando-a um retrocesso nas conquistas alcançadas ao longo de décadas de luta pela inclusão (Brasil, 2020).

Antes de ser declarado inconstitucional, o Decreto nº 10.502 refletiu uma direção oposta ao movimento global de inclusão, que visa integrar todos os alunos em um ambiente

educacional comum, favorecendo a participação plena de estudantes com diversidades físicas, mentais e sensoriais nas salas de aula regulares.

Em relação à gestão de Bolsonaro, Côrtes e Santos (2022) destacam que suas políticas de inclusão mantiveram uma continuidade em relação às políticas de seu antecessor, Michel Temer. Eles argumentam que Bolsonaro consolidou uma agenda econômica neoliberal, perseguiu movimentos sociais organizados, enfraqueceu instituições e coletivos militantes das causas sociais, além de diminuir a importância dos professores e da educação como ferramentas de construção coletiva e democrática da sociedade.

No momento atual, o Brasil vivencia uma nova era com o retorno do Governo Lula, desde a última eleição para presidente da república em 2022, que logo trouxe impactos na Educação Inclusiva. O presidente revogou o Decreto 10.502/20 e trouxe a SECADI para compor a estrutura do MEC.

Finaliza-se a análise do contexto das políticas de Educação Inclusiva no Brasil, tendo como base a avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008). Nesta seção, buscou-se o aprofundamento do debate acerca de tais políticas, acerca de seu contexto político e socioeconômico até os dias atuais, por meio de discussão sobre o tema, tendo como bases os marcos legais nacionais, os tratados internacionais, os documentos oficiais, os discursos de representantes do Executivo e do Legislativo, pesquisa em livros, sites e em reconhecidos repositórios de produções acadêmicas.

No próximo segmento, abordaremos a implementação do AEE nas SRMs, abordando o deslocamento institucional da política e seus desdobramentos até a implementação da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que versa sobre as diretrizes operacionais do programa.

3.7 A política de Atendimento Educacional Especializado

De acordo com Gussi e Oliveira (2017, p. 96), “a avaliação de uma política pública deve acompanhar as suas trajetórias, os seus distintos deslocamentos entre os diferentes atores institucionais e destinatários dessa política para a compreensão dos processos sociais”. Com base nesse conceito, inicialmente será abordada a descontinuidade da Secretaria de Educação Especial (SEESP), substituída pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

O Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008) passou por deslocamentos significativos em relação ao lugar que ocupava no

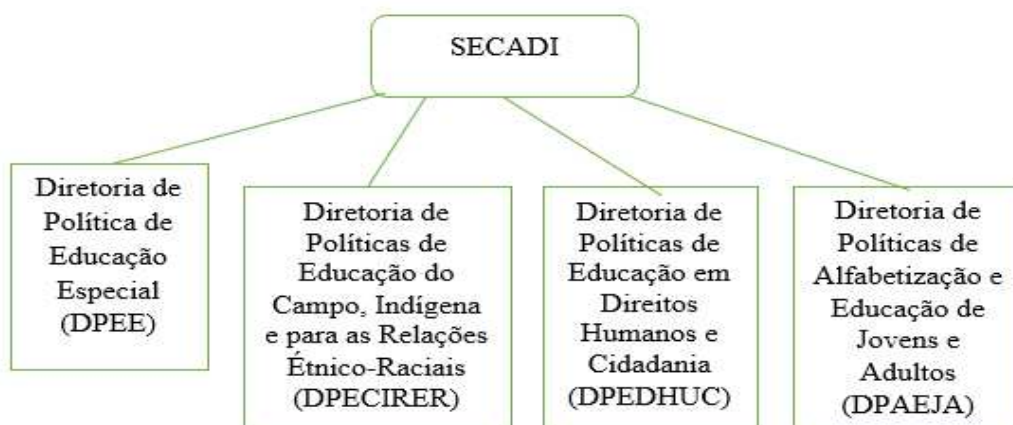
âmbito administrativo do Ministério da Educação (MEC), afetando as posições nas quais se estruturava dentro do sistema de ensino.

Dessa forma, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) surgiu como uma possibilidade de organizar as ações educacionais voltadas para pessoas com deficiência. Apesar das ações políticas a serem implementadas como uma espécie de preparo ou treinamento dos educandos para sua integração no sistema de ensino, a Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC) foi criada através do Decreto nº 93.613/86, como um órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Essa foi uma enorme conquista, pois a Educação Especial passou a ter uma importante notoriedade dentro do ministério (Bezerra; Araújo, 2014).

Vale destacar que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD) foi criada no âmbito do Governo Lula, por meio do Decreto nº 5.159/04, tornando-se um órgão integrante da estrutura administrativa do Ministério da Educação (MEC). A SEESP foi extinta diversas vezes, por fim, a sua extinção resultou na junção dos assuntos de competência da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

No ano de 2011, passou a agregar à sua estrutura a educação de alunos com deficiência na perspectiva inclusiva, através do Decreto nº 7.480/11, no âmbito do primeiro governo de Dilma Rousseff. Para garantir a demanda dos diferentes sujeitos, a SECADI estruturava-se a partir de quatro diretorias que se articulavam. A Educação Especial é administrada pela Diretoria de Políticas Públicas de Educação Especial (DPEE), que opera através de três coordenações: a Coordenação Geral da Política Pedagógica da Educação Especial (CGPPEE), a Coordenação Geral da Política de Acessibilidade na Escola (CGPAE) e a Coordenação Geral da Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino (CGAPISE).

Figura 2 - Estrutura da SECADI



Fonte: Elaborada pela autora com base no site institucional do MEC.

A Educação Especial é administrada pela Diretoria de Políticas Públicas de Educação Especial (DPEE), que opera através de três coordenações: a Coordenação Geral da Política Pedagógica da Educação Especial (CGPPEE), a Coordenação Geral da Política de Acessibilidade na Escola (CGPAE) e a Coordenação Geral da Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino (CGAPISE).

A partir de suas diretorias, a SECADI tinha como competência o desenvolvimento de atividades relacionadas ao planejamento, orientação e coordenação, de forma articulada com os sistemas de ensino dos Estados, Distrito Federal, Municípios e as representações sociais. Segundo Rabelo e Kassar (2020, p. 161), em 2012, houve uma alteração na estrutura da SECADI com a formulação do Decreto nº 7.690/12. Assim, as novas diretorias formadas foram: Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais; Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; Diretoria de Políticas de Educação Especial; Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude.

As ações da SECADI também contemplavam a formação de professores, elaboração de materiais didáticos e paradidáticos, melhoria da infraestrutura física e tecnológica, bem como iniciativas educativas voltadas para a garantia da alfabetização e aumento do nível de escolarização da população de jovens e adultos e iniciativas voltadas para o acompanhamento da frequência escolar de estudantes em condição de vulnerabilidade social.

Taffarel e Carvalho (2019, p. 86) destacam algumas críticas quanto ao funcionamento da SECADI, como o baixo orçamento, quadro funcional reduzido e fragilidades na regulação, acompanhamento e avaliação das ações. No entanto, a instituição mantinha diálogo com movimentos sociais, grupos sociais, universidades e institutos federais para promover políticas focadas no direito à educação equânime, com qualidade e inclusão.

Em relação à política de Educação Especial e inclusiva, Mazzotta (2005) critica os diversos deslocamentos ao longo da trajetória institucional dessa política. No contexto da SECADI, é percebida uma perda de identidade e um distanciamento de seu papel, pois, sendo uma modalidade transversal às etapas de escolarização, deveria estar mais integrada à educação básica em vez de ser separada dela.

Para garantir o direito à educação para todos com qualidade e equidade, a SECADI, a partir de suas diretorias, desenvolve diferentes ações e programas, como: Ações e Programas da Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE: Programa Escola Acessível; Transporte Escolar Acessível; Salas de Recursos Multifuncionais; Formação Continuada de Professores na Educação Especial; BPC na Escola; Acessibilidade à Educação Superior; Livro Acessível; Centro de Formação e Recursos (CAP, CAS e NAAHS); Comissão Brasileira do Braille; Principais Indicadores da Educação de Pessoas com Deficiência.

Além disso, as outras diretorias também desenvolveram diferentes ações para contemplar seus diversos públicos, pois, como reforça Bezerra e Araújo (2014, p.111), a SECADI, “constitui-se, então, num mosaico de temas e interesses diversos, de tal forma que não é preciso esforço para perceber o caráter bastante difuso que deverá marcar sua atuação, haja vista a amplitude dos trabalhos e demandas a serem atendidas”. Nesse sentido, a SECADI se subdivide em demandas sociais na esfera político-administrativa, com diversas diretorias para tratar das questões educacionais do campo, das relações étnico-raciais, do povo indígena, de educação em direitos humanos e das pessoas com deficiência, de jovens e adultos.

De acordo com Rabelo e Kassir (2020, p.161), durante os anos de atuação da SECADI, o governo federal seguiu as diretrizes estabelecidas nos dois governos de Lula, compartilhando princípios próximos de inclusão social através do acesso a políticas compensatórias e ao fortalecimento dos direitos sociais conquistados na Constituição de 1988. As autoras destacam que, apesar das coalizões políticas estabelecidas pelo governo Lula, alinhadas com a estrutura econômica que fundamenta as desigualdades sociais, houve esforços para implementar as mobilizações dos organismos internacionais em favor da inclusão social.

No contexto do governo de Jair Bolsonaro, o então Ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, tomou a decisão de extinguir a SECADI por meio do Decreto nº 9.465/19.

Além disso, a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), responsável por ações e políticas relacionadas à Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Indígena, Quilombola, Educação para as Relações Étnico-raciais e em Direitos Humanos, foi dissolvida e incorporada à estrutura da SECADI. Criaram-se apenas duas secretarias para lidar com as demandas educacionais diversificadas: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação.

Embora a extinção da SECADI tenha ocorrido formalmente no ano de 2019, Carreira (2019), em suas considerações, relata que esta iniciativa já era um projeto anunciado, que havia começado após o golpe do *impeachment* da Presidenta Dilma, ocasião em que Michel Temer, ocupando interinamente o cargo de presidente, fez uma exoneração em massa, desligando 23 pessoas do órgão. Essa reestruturação levanta preocupações na literatura acadêmica quanto à materialização do Plano Nacional de Educação (PNE) e sua implementação local. A direção da política educacional torna-se incerta diante da clara adesão do governo Bolsonaro a uma abordagem neoliberal.

Diante do exposto, Souza (2019) considera a extinção da SECADI “um retrocesso no campo dos direitos educacionais e mostra-se como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo”. Afinal, a atuação da SECADI era significativa na formação contínua de professores, especialmente no contexto da Educação Inclusiva. Isso era crucial devido à carência na formação docente e incluía iniciativas voltadas para o desenvolvimento de escolas com acessibilidade arquitetônica, disponibilização de transporte adaptado, implementação de salas de recursos multifuncionais, além do estímulo à adoção de recursos e tecnologias específicas para alunos com deficiência auditiva e visual.

Para Mantoan (2019), é fundamental que a mudança na nomenclatura não afete a educação de alunos com deficiência, pois colocar esses grupos à parte da educação não promove a verdadeira Educação Inclusiva, resultando no retorno das escolas e classes especiais. No entanto, é importante destacar que o movimento ideológico do governo de Jair Bolsonaro, sob a liderança do Ministro Ricardo Vélez, reforça discursos capacitistas e discriminatórios, retratando as pessoas com deficiência como um peso nos sistemas de ensino.

A extinção da SECADI e o conseqüente silenciamento da diversidade representam a invisibilidade dos sujeitos historicamente excluídos e fundamentam uma política de despolitização que, segundo Giroux e Figueiredo (2020, p. 4), “apaga a memória histórica, intimida o pensamento crítico e agride a identidade intercultural, além de atacar a organização social dos coletivos”.

Com o fim do governo de Jair Bolsonaro e o início do atual governo de Lula (2023-2024), a SECADI retorna a integrar o Ministério da Educação (MEC), comprometendo-se com o novo governo em reconstruir o Brasil e fortalecer a política de educação. Sendo assim, a partir de agora é necessário avaliar o retorno da SECADI e o seu impacto na educação de alunos com deficiência, observando-se os futuros desdobramentos e ações a serem implementadas.

Além do reconhecimento do direito das pessoas com deficiência ao acesso à escola e ao Atendimento Educacional Especializado no contra turno, é crucial promover uma mudança cultural. É necessário implementar o texto da lei e das políticas, internalizando-os nas mentalidades individuais e coletivas de maneira sistemática e consistente.

3.7.1 Atendimento Educacional Especializado

Para elencarmos a trajetória, o conteúdo e o contexto desses programas, Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi feito um vasto estudo sobre a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), o Manual de orientação para o programa de implementação das Sala de Recursos Multifuncionais, (MEC, SEESP, 2010), além dos aportes teóricos de Lima; Andrade (2006), Mantoan (2006), Caramori; Mendes; Picharillo (2008), Alves (2006), Macedo; Carvalho; Pletsch (2011) e Figueiredo (2006) sobre Educação Especial. Esses autores nos ajudaram a compreender o processo de implementação das SRMs e o funcionamento e normatização desse serviço.

Até o século XVIII, não havia registros de atendimento às pessoas com deficiência, e as noções a respeito da deficiência estavam basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, sem base científica para o desenvolvimento de noções realistas (Mazzotta, 2005). Somente a partir do século XIX teve início o atendimento educacional voltado às pessoas com deficiência. Em 1854, foi fundado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que em 1891 passou a ser chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC). Este instituto se destinava a alguns ramos secundários, ensinos de educação moral e religiosa, música, ofícios e fabricação de trabalhos manuais (Januzzi, 2006, p. 23).

A educação das pessoas com deficiência era precária e realizada por pessoas sensibilizadas com a causa, sem apoio governamental. Somente a partir do século XX, especificamente na década de 1930, com o surgimento de várias instituições e associações, houve um interesse crescente em fornecer atendimento às pessoas com deficiência e apenas em

1988 a Constituição Federal garantiu, no art. 208, inciso III, que é dever do Estado oferecer AEE aos portadores de deficiência (Brasil, 1988).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reafirmou o direito ao AEE através da Lei n.º 8.069, art. 54, inciso III (Brasil, 1990). A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) influenciaram fortemente a formulação de políticas públicas voltadas para a Educação Inclusiva.

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que orientava o progresso da integração instrucional às salas de aula regulares. Entretanto, não houve mudanças significativas e os alunos atípicos continuaram enfrentando dificuldades para desenvolver atividades curriculares, permanecendo sob a responsabilidade da Educação Especial (CIBE/MEC, 2005).

A LDBEN de 1996, Lei nº 9394/96, reafirmou o direito garantido pela Constituição Federal e o dever assegurado pelo Estado ao direito à educação pública. Dentre as mais variadas modalidades de ensino, esta lei menciona a Educação Especial, voltada para as crianças público-alvo dessa modalidade, que corresponde ao AEE, que existe para promover e garantir o direito de aprendizagem desses alunos, juntamente às demais classes comuns. Dessa maneira, esse serviço deve ser ofertado preferencialmente na escola onde o aluno está matriculado, ou em outra próxima, ou até mesmo em centros de atendimentos educacionais especializados.

Januzzi (2006) apoia a ideia de que oficializar e promover ações políticas governamentais mais eficazes poderiam organizar de forma mais adequada o que vinha sendo feito de maneira precária na sociedade. Em 1973, o Ministério da Educação criou o CENESP - Centro Nacional da Educação Especial - com o objetivo de coordenar a Educação Especial no Brasil, buscando impulsionar iniciativas educacionais voltadas para pessoas com deficiências e altas habilidades ou superdotação, até então atendidas por campanhas isoladas do Estado ou ações filantrópicas (CIBEC/MEC, 2005, p. 10).

A evolução das políticas de AEE no Brasil reflete uma trajetória de avanços significativos em prol da inclusão educacional. O Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) foi pioneiro ao mencionar o AEE, destacando a importância do “desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais” (Souza, 2020). Este marco inicial sublinhou a necessidade de um atendimento diferenciado para esses alunos.

O PNE, estabelecido pela Lei nº 10.172/2001, destaca a missão crucial da educação na década seguinte: a concepção e construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana (Brasil, 2008b). Esse plano estabelece objetivos e metas

para aumentar o número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares, com foco na formação de professores e na promoção da acessibilidade ao AEE.

O Parecer CNE/CEB 17/2001 delineou critérios claros para a identificação dos alunos elegíveis para o AEE. Através de uma avaliação pedagógica, busca-se identificar as necessidades educacionais especiais e definir os recursos e tipos de atendimento necessários para o desenvolvimento pleno dos estudantes (Moura, 2018).

No contexto do PNE de 2001, ficou evidente a carência de recursos e a necessidade urgente de formação especializada para promover o AEE. O plano enfatizou a precariedade no atendimento existente e traçou diretrizes para capacitar profissionais e melhorar as condições de ensino (Silva; Nunes, 2019).

Em 2003, foi lançado o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com o objetivo de transformar o cenário educacional brasileiro em direção a um sistema de ensino inclusivo. O programa visa principalmente capacitar gestores e educadores em todos os municípios, garantindo o acesso universal à escolarização, acessibilidade e oferta do AEE.

A história da Educação Especial no Brasil revela um progresso gradual e desafios contínuos em relação à inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional. Diversas políticas e programas foram implementados ao longo dos anos, refletindo esforços contínuos para assegurar o atendimento adequado e a inclusão dessas pessoas.

Em 2004, foi lançado o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado (PAED) com o objetivo de garantir a universalização do AEE nas escolas brasileiras, estabelecido pela Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Esse programa gerou críticas por ser considerado segregacionista por alguns especialistas, que argumentavam que o programa promovia um tratamento diferenciado e isolado para estudantes com necessidades especiais, afastando-os das atividades das salas de aula regulares (Nascimento; Omodei, 2019).

Em 2005, os Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) foram criados pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) com o propósito de organizar centros especializados para o atendimento educacional de alunos com altas habilidades/superdotação. Além disso, tinham a função de oferecer orientação às famílias e à comunidade escolar, realizar formação continuada de professores e disseminar informações sobre Educação Inclusiva (Brasil, 2006).

Somente em 2008, com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), houve um avanço significativo nas políticas de inclusão no Brasil. Esta política resultou na criação de salas de recursos multifuncionais para apoiar o Projeto Educar na Diversidade, na realização de seminários

nacionais para capacitar gestores municipais e educadores, e na promoção da inclusão crescente de pessoas com deficiência. Como resultado, 144 cidades foram transformadas em polos de desenvolvimento de práticas de Educação Inclusiva, expandindo essas estratégias para outras 4.646 cidades brasileiras (Caiado; Laplane, 2009).

3.7.2 AEE e seus desdobramentos: atuação do professor do AEE

A Educação Inclusiva no Brasil fundamenta-se no princípio de que a inclusão e o respeito às diferenças são direitos humanos fundamentais. Essa abordagem reconhece a importância de compreender o histórico de exclusão escolar das pessoas com deficiência e promove um ambiente educacional que valoriza e acolhe a diversidade (Brasil, 2008).

Com o objetivo de promover a inclusão escolar, o AEE assegura a obrigatoriedade e gratuidade de sua oferta (Brasil, 2008). Garantido em documentos normativos (Brasil, 1988; 1996; 2009; 2011), o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) visa complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras, favorecendo sua plena participação na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem (Santos *et al.*, 2017).

O desenvolvimento da Educação Inclusiva no Brasil tem sido marcado por avanços significativos, apesar dos desafios contínuos. As iniciativas mencionadas refletem um movimento contínuo em direção à inclusão efetiva das pessoas com deficiência no sistema educacional, promovendo políticas e ações que visam garantir um atendimento educacional de qualidade e respeitoso às necessidades específicas de cada indivíduo.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009), que estabelece diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, reforça no art. 3º que a Educação Especial deve ser implementada em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, integrando o AEE ao processo educacional (Santos *et al.*, 2017).

Nela, o Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica (CNE/CEB) especificou o local e as práticas educativas para a implementação do AEE. Ainda determinou que o AEE deveria ser oferecido, preferencialmente, em salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares ou em centros especializados quando necessário, detalhando metodologias e atividades específicas para atender os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Pereira, 2021).

No contexto educacional brasileiro, o Decreto nº 7.611/2011 define as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como ambientes equipados com materiais didáticos,

pedagógicos, mobiliário e equipamentos adequados para oferecer o AEE. O Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reforçou a transversalidade do ensino para todos os níveis e modalidades de escolaridade no ensino regular. Este decreto destacou a importância da articulação entre o ensino regular e o AEE, assegurando o suporte necessário para a inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais (Oliveira; Fernandes, 2020).

O AEE compreende um conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados de forma institucional e contínua. Tais recursos são complementares para estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, e suplementares para estudantes com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2011). O objetivo primordial do AEE é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, levando em consideração suas características específicas. Desse modo, os centros de Atendimento Educacional Especializado devem estar em conformidade com as normativas estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema, garantindo autorização adequada para seu funcionamento (Brasil, 2010).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 detalha as atribuições dos profissionais de AEE, que incluem a identificação, elaboração, produção e organização de serviços e recursos pedagógicos, além da execução de planos de AEE. Esses profissionais também são responsáveis por acompanhar a aplicabilidade dos recursos na sala de aula regular, estabelecer parcerias intersetoriais, orientar professores e famílias sobre o uso de recursos e ensinar tecnologias assistivas para promover a autonomia dos alunos (Brasil, 2009).

De acordo com a mesma Resolução, a elaboração e execução do plano de AEE são de responsabilidade dos professores das SRM ou centros de AEE, em colaboração com os professores do ensino regular e com o suporte das famílias dos alunos. Essa abordagem visa otimizar a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que promovam a inclusão acadêmica, social e laboral dos estudantes.

Além disso, as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, regulamentam a matrícula de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE. Esse atendimento pode ocorrer em SRM ou centros de AEE na rede pública, comunitária, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Esses documentos e normativas demonstram um comprometimento crescente com a Educação Inclusiva no Brasil, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade que promova seu pleno desenvolvimento.

Portanto, o AEE complementa a escolarização dos alunos da Educação Especial na escola regular, fortalecendo sua inclusão através das SRM. É essencial que os profissionais que atuam nessas salas tenham formação contínua, garantindo, assim, a eficácia e adequação do atendimento prestado a esse público específico.

O art. 10 da Resolução de 2 de outubro de 2009 dispõe que o Projeto Político Pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

- a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;
- d. Professor para o exercício da docência do AEE;
- e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção.
- f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE (Brasil, 2009).

A vista disso, a escola deve organizar o PPP com metodologias baseadas na sala do AEE, visando um preparo significativo da comunidade escolar para com esses educandos. O AEE desempenha um papel crucial no processo educacional dos alunos com deficiência. Através da mediação do professor especializado, são identificadas as dificuldades de aprendizagem de cada aluno. Com base nessa análise, o mediador adapta os recursos pedagógicos de forma a atender às necessidades específicas de cada indivíduo.

As salas de atendimento na rede pública de ensino têm como objetivo principal contribuir para a melhoria da inclusão educacional e promover a participação plena dos alunos na sala de aula regular. Para garantir uma educação de qualidade para esses alunos, é essencial que o professor do AEE trabalhe em colaboração estreita com o professor da sala regular. Eles devem manter um diálogo contínuo e participar ativamente no planejamento pedagógico escolar.

Essa colaboração permite analisar os progressos alcançados pelos alunos, identificar áreas que precisam ser melhoradas e promover a autonomia dos educandos. Ao compartilhar responsabilidades e conhecimentos, os professores podem desenvolver estratégias eficazes para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência, garantindo que todos tenham acesso a uma Educação Inclusiva e de qualidade.

Assim, os alunos que têm alguma deficiência não devem ser vistos como incapazes de adquirir conhecimento. Na verdade, a maioria deles precisa desenvolver suas potencialidades. A escola inclusiva desempenha um papel crucial nesse processo, pois precisa contar com profissionais capacitados para identificar as dificuldades específicas desses alunos.

No tópico seguinte, abordaremos a importância da formação do professor para atuar no AEE, conforme as literaturas de Duarte (2011), Oliveira (2015) e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

3.7.3 Formação do professor do AEE

Dentro dessa perspectiva, reconhece-se que a valorização da diversidade é um fator enriquecedor para o processo de ensino-aprendizagem. Conforme aponta Oliveira (2015), a Educação Inclusiva propõe o acesso de todos às escolas de ensino regular, representando não apenas um avanço conceitual, mas também uma mudança de paradigmas na educação. Nesse sentido, Machado (2009) argumenta que a inclusão desafia a escola, especialmente quando defende o direito das pessoas com deficiência de frequentar salas de aula comuns. Esse posicionamento expõe as deficiências do modelo de Educação Especial vigente, que frequentemente substitui o ensino regular por soluções paliativas e excludentes para questões de aprendizagem.

Corroborando com a discussão, Glat e Pletsch (2019) apontam que a formação desses professores deve incluir tanto conhecimentos teóricos sobre as diferentes deficiências e transtornos quanto prático-pedagógicos que promovam a inclusão e o desenvolvimento pleno dos alunos.

Vigotski (2011) destaca que o processo de formação humana está profundamente enraizado na cultura, argumentando que os aspectos sociais e culturais são fundamentais na educação das pessoas com deficiência. O autor defende que é através dessas dimensões que se pode superar a crença no desenvolvimento natural e as limitações sugeridas pela deficiência. Como ele afirma, “a transformação do material natural em uma forma histórica é sempre um processo não de simples mudança orgânica, mas de complexa mudança do próprio tipo de desenvolvimento” (Vigotski, 2011, p. 867).

A PNEPEI/2008 determina que a formação do professor para atuar na Educação Especial contém conhecimentos específicos, que devem ser oferecidos durante a formação docente. Devido à falta dessas formações, o Ministério da Educação lançou, na década de 2000, vários programas para atender essa demanda na política da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Fernandes (2011), faz uma ressalva em relação a essa formação nos dias atuais:

A formação inicial de professores para a inclusão escolar na atualidade deve pautar em matrizes curriculares que atendam princípios legais, filosóficos e epistemológicos que preparem o futuro docente para atuar em classes comuns, tendo como possível diversidade do cotidiano escolar alunos com necessidades especiais (Fernandes, 2011, *apud*. Caramori; Mendes; Picharillo, 2018. p. 127).

Tendo em vista a diversidade de deficiências que podem ser trabalhadas na formação do professor para SRM, torna-se necessário que haja um investimento específico na formação inicial dos profissionais, pois a política de formação da Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva precisa de uma operacionalização ampla e sólida. Essa formação também não pode se limitar a literaturas, já que a vivência é crucial e necessária para aproximar teoria e prática, uma vez que ambas precisam dialogar para se completar. Esse diálogo agregará valor à prática do professor da SRM, de modo que ele terá mais propriedade para dialogar com professor da sala de aula comum, mediando o processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência de acordo com suas demandas específicas.

Uma abordagem reflexiva e colaborativa na formação dos professores de AEE também é essencial. Pimenta e Ghedin (2018) enfatizam a importância das práticas reflexivas, nas quais os professores são incentivados a refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas e a compartilhar experiências com colegas, promovendo um ambiente de aprendizado mútuo e crescimento profissional. Vale salientar a grande diferença entre a atuação de cada um desses professores: o professor da SRM atua com menos alunos e em menos tempo, tendo sua atenção mais direcionada às especificidades de cada aluno e preparando planos individualizados; já os professores da sala de aula comum trabalham de forma coletiva, com estratégias coletivas que abrangem todo o grupo.

Tendo em vista que o aluno público-alvo da Educação Especial tende a passar mais tempo na sala de aula comum do que na sala de recursos, é necessário, que haja uma articulação entre os professores de suas atribuições para que as estratégias elaboradas em cada um desses espaços se completem e produzam avanços na aprendizagem desses alunos. Isso é realizado durante o trabalho colaborativo, que está previsto nas atribuições do professor. Essa troca de saberes só é possível porque os professores do ensino regular são especialistas em conteúdo específicos de uma determinada disciplina escolar, enquanto os professores de Educação Especial são especialistas em conteúdos específicos sobre a Educação Especial, os quais são necessários para a elaboração das adaptações/flexibilizações curriculares (Silva, 2007).

A formação para os professores requer desses profissionais flexibilidade no cenário educacional brasileiro, levando em conta principalmente a educação em âmbito global - humanista e voltada para a cidadania, principalmente quando se trata de Educação Especial para professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais, pois vai além do conteúdo, sensibilização compromisso e responsabilidade com desenvolvimento destes alunos.

O art. 59 da LDB, assegura ao educando com deficiência, transtorno do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, designando: “III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996).

Saviani (2009) aborda uma problemática relevante na formação para professores da Educação Especial:

Considerada a complexidade do problema inerente a essa modalidade, de certo modo, evidenciada nos vários aspectos contemplados no próprio documento do Conselho Nacional de Educação que fixou as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial na educação básica, será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário, essa área continuará desguarnecida, de nada adiantaram as reiteradas proclamações referentes às virtudes da Educação Inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje (Saviani, 2009, p. 153).

Portanto, é possível concluir que, o investimento na formação do professor se faz necessário em todos os aspectos, desde a apropriação dos conhecimentos curriculares da sua especialidade e em suas práticas pedagógicas, com incentivos financeiros e salariais, até a valorização profissional, que reflete diretamente no bom desempenho de suas funções, buscando sempre se aperfeiçoar cada dia mais. Sendo assim, é função desse profissional especializado conduzir esses alunos em um ambiente educacional inclusivo, favorecendo seu desempenho e aprendizado e auxiliando-os a superar suas barreiras. Nesse processo, é necessário que as políticas públicas invistam e preocupem-se com sua formação, principalmente diante das demandas crescentes desse público no cenário educacional atual.

Segundo Mantoan (2021), é fundamental que as políticas públicas de educação incluam planos estruturados de formação continuada e apoio constante aos professores para superar essas dificuldades. Na verdade, faz-se necessário repensar a capacitação de todos os profissionais da escola, não apenas dos professores, mas também dos profissionais de apoio, que são um elo importante nesse processo entre o educando e a inclusão no ambiente escolar, bem como a comunidade em geral.

Em relação à formação docente, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no art. 12, estabelece que o professor deve possuir formação inicial adequada para a docência, além de formação específica em Educação Especial (Brasil, 2009). Isso reflete a necessidade de olhar para o trabalho docente, considerando sua formação inicial e contínua, as concepções sobre seu trabalho, as teorias de aprendizagem e desenvolvimento que fundamentam sua prática pedagógica, e as condições em que exerce sua atividade.

Duarte (2011) destaca que a formação docente envolve aspectos como formação inicial e contínua, natureza e condições de trabalho, além da prática pedagógica. A autora também alerta para as mudanças nas atividades escolares decorrentes da reorganização escolar, que trazem novas exigências para a profissão docente. Oliveira (2004) corrobora essa visão, apontando que as reformas educacionais afetam não apenas o nível escolar, mas todo o sistema, resultando em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar.

Nesse processo, considera-se que a atividade profissional nesses campos de atuação enfrenta constantes desafios. Dessa maneira, apenas inserir o aluno com necessidades educacionais especiais em classes regulares não garante uma prática de ensino inclusiva. Por isso, é crucial investigar a qualidade do atendimento prestado e as características das relações que ocorrem tanto dentro da escola quanto em seu entorno.

A formação dos professores para o AEE é uma peça-chave na construção de uma Educação Inclusiva de qualidade. Sendo assim, investir na formação inicial e continuada, promover práticas reflexivas e colaborativas e superar os desafios através de políticas públicas eficazes são passos fundamentais para assegurar que todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais, possam desenvolver plenamente suas potencialidades.

Considerando que é importante compreender o que é o Programa das Salas de Recursos Multifuncionais, tendo em vista que ambas se completam, SRM e AEE, a seguir vamos nos aprofundar neste programa (SRM), com base em suas legislações.

3.7.4 O Programa das Salas de Recursos Multifuncionais

No contexto das políticas públicas voltadas para o desenvolvimento inclusivo das escolas brasileiras, destacam-se as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que oferecem recursos e apoio pedagógico para atender às necessidades específicas dos alunos da Educação Especial matriculados no ensino regular. Este direito é respaldado por diversas legislações, como a LDBEN - Lei nº 9.394/96, o Parecer do CNE/CEB nº 17/01, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a Lei nº 10.436/02 e o Decreto nº 5.626/2005.

O Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, lançado em 2007 através da Portaria Normativa nº 13/2007, foi um marco importante nesse processo. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI), instituída em 2008, orientou os sistemas de ensino a garantirem o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos no ensino regular, além de oferecer o atendimento especializado de maneira complementar, removendo barreiras à aprendizagem (Brasil, 2008).

As SRM se tornaram centros de implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), proporcionando um ambiente enriquecedor para diferentes formas de aprendizagem. Não se limitam a ensinar conteúdos específicos da sala de aula regular, mas focam em aspectos fundamentais para que os alunos possam superar barreiras e desenvolver suas habilidades múltiplas (Siluk & Pavão, 2015).

O desenvolvimento das SRM foi fundamental para efetivar o AEE em espaços dedicados, provendo materiais pedagógicos adequados e professores capacitados (Mendes, 2021). Equipadas com recursos de tecnologia assistiva, mobiliário acessível e materiais como *laptops*, *softwares* de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), impressoras em Braille, scanners com voz, lupa eletrônica e alfabeto móvel, as SRM garantem condições que favorecem a inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos (Dubuc, 2015).

Segundo Silveira *et al.* (2019), a implantação das SRM nas escolas públicas visa suprir uma demanda histórica por condições adequadas de acesso, participação e aprendizagem para alunos da Educação Especial no contexto do ensino regular. Cabe enfatizar que esse atendimento especializado não substitui a escolarização regular, mas complementa-a de maneira a promover a inclusão educacional.

O modelo das SRM foi estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria Normativa nº 13/2007 e do Decreto nº 7.611/2011, garantindo suporte técnico e financeiro para as redes públicas de ensino conforme as necessidades identificadas nos Planos de Ações Articuladas (PAR) das secretarias de educação (Mendes, 2021).

De acordo com Vygotsky (1997), as funções do ambiente são cruciais para o desenvolvimento intelectual, pois a aprendizagem ocorre em interação com o desenvolvimento, sendo as interações sociais e o contexto sociocultural elementos essenciais para esse processo (Pereira, 2012). Assim, as SRM devem proporcionar um ambiente que estimule o desenvolvimento intelectual, físico e psicológico dos alunos, integrando-os cultural e socialmente (Farias; Santos, 2020). A participação das famílias nos processos educativos é decisiva para o desenvolvimento integral dos alunos. Assim, transformar a Educação Especial em Educação Especial inclusiva requer estratégias que ampliem a inserção social dos alunos,

garantindo-lhes acesso aos recursos das SRM e promovendo um ambiente escolar mais inclusivo (Maciel, 2011).

Portanto, as SRM desempenham um papel crucial na oferta de um Atendimento Educacional Especializado (AEE) diversificado, complementando e suplementando os serviços educacionais regulares. Esses espaços são estratégicos para promover a inclusão acadêmica, social e cultural dos alunos da Educação Especial, adaptando-se às suas necessidades específicas através de recursos pedagógicos e tecnológicos especializados (Silveira *et al.*, 2019; Sá-Silva *et al.*, 2021).

Silveira *et al.* (2019, p. 340) afirmam que:

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino surgiu com objetivo de atender à necessidade histórica da educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular, possibilitando a oferta do Atendimento Educacional Especializado, de forma não substitutiva à escolarização.

De acordo com Vygotsky (1997), as funções do ambiente são primordiais no desenvolvimento intelectual, visto que a aprendizagem interage com o desenvolvimento, sendo as interações sociais e o contexto sociocultural as estruturas norteadoras (Pereira, 2012). De acordo com Farias e Santos (2020), o ambiente das salas multifuncionais é imprescindível e tem uma importante função:

[...] as salas de recursos multifuncionais dentro das escolas, devem oferecer condições que levem o sujeito, a superar suas necessidades particulares/específicas e desenvolver suas habilidades, promovendo o sujeito as mais variadas situações pedagógicas, com os diversos materiais que a sala de recurso multifuncional possa oferecer, permitindo experimentações, elevando seu potencial cognitivo, sendo assim inserindo culturalmente e socialmente, bem como, estimular seu desenvolvimento intelectual, físico e psicológico dentro do espaço escolar, com os diversos profissionais que lá existem (Farias; Santos, 2020, p. 5).

Outro importante programa implementado foi o de “Profissional de apoio”, que veio para dar suporte às crianças PCDs no contexto escolar.

3.7.5 Profissional de apoio

A Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010 aborda a organização das atribuições do profissional de apoio. A necessidade de um profissional de apoio deve ser avaliada caso a caso, conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008b). A demanda por esse profissional se justifica quando “a necessidade específica do

estudante público-alvo da Educação Especial não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes” (Brasil, 2010, p.2).

De acordo com a nota, os profissionais de apoio são “necessários para promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, de higiene e locomoção” (Brasil, 2010, p.1). Exemplos de profissionais de apoio incluem o tradutor, ou intérprete de Libras e o guia-intérprete para alunos surdo cegos, que promovem a acessibilidade às comunicações.

Os profissionais de apoio responsáveis pelos cuidados de alimentação, higiene e locomoção são necessários para os alunos que ainda não realizam essas atividades de forma independente. Os professores do ensino regular e do AEE precisam trabalhar de forma articulada com o profissional de apoio, visando sempre a independência e a autonomia do aluno, para que esse profissional possa ser gradualmente afastado, se possível.

Quanto ao profissional de apoio, é importante frisar que ele é responsável por auxiliar os educandos no ensino regular, de maneira a garantir o pleno desempenho das atividades de vida diária no ambiente escolar. Conforme Lei n.º 13.146/15, art. 3º XIII:

Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e 89 modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (Brasil, 2015, p. 3).

É importante ressaltar que o profissional de apoio não é responsável pelo ensino desses alunos, uma vez que essa responsabilidade cabe ao professor da turma. Portanto, o profissional de apoio não deve desenvolver atividades pedagógicas diferenciadas com os alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento enquanto o professor da sala de aula trabalha com os demais alunos.

4 GOVERNABILIDADE NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

Este segmento tem como foco analisar como o neoliberalismo molda a educação, com ênfase tanto nos mecanismos de controle e governança quanto nos processos que formam a subjetividade dos alunos e professores. Os autores também fazem críticas à forma como a educação se tornou um espaço de empresariamento de si e capital humano, como discutido por Christian Laval (2019) e Foucault (2012).

A ascensão do neoliberalismo, a partir da segunda metade do século XX, trouxe profundas transformações nas diversas esferas sociais, e a educação não ficou imune a esse processo. As políticas educacionais contemporâneas passaram a ser moldadas pela lógica do mercado, segundo a qual a eficiência, a produtividade e a competitividade tornaram-se os pilares centrais do sistema escolar. Em vez de promover uma formação crítica e emancipatória, a educação passou a ser vista como um instrumento de produção de capital humano, em que alunos e professores são geridos como recursos dentro de uma lógica empresarial. Nesse contexto, a ideia de governamentalidade, proposta por Michel Foucault (2012), torna-se essencial para compreender como as práticas de controle e gestão estão intrinsecamente ligadas à formação dos sujeitos.

Este estudo examina o impacto da governamentalidade neoliberal na educação, analisando como o processo de subjetivação dos estudantes e professores é moldado por uma governança que incentiva o empresariamento de si e a adaptação aos valores do mercado financeiro. A partir das reflexões de Foucault (2012) e das críticas de Christian Laval (2019) sobre a mercantilização da educação, este trabalho se propõe a discutir como a liberdade, longe de ser uma prática de autonomia, se torna um dispositivo de controle na criação de indivíduos que internalizam a lógica capitalista. Além disso, pretendemos explorar como essa governamentalidade transforma as instituições de ensino em aparelhos de captura, que regulam as condutas e comportamentos dos sujeitos, consolidando o *Homo oeconomicus* como o modelo ideal de cidadão.

Por fim, a análise também se debruça sobre as possibilidades de resistência a esse modelo, questionando como a educação pode recuperar seu papel crítico e emancipatório em meio à hegemonia neoliberal. Ao abordar os fluxos de contracondutas e as emergências heterotópicas que podem surgir dentro das instituições de ensino, busca-se contribuir para o debate sobre a necessidade de construir novos espaços de autonomia na educação.

4.1 A educação e o neoliberalismo sob a perspectiva de Foucault e Laval

No contexto da educação, o modelo foucaultiano sugere que as escolas não são apenas locais de aprendizado, mas também instituições de controle, onde os corpos e as mentes dos alunos são disciplinados e moldados de acordo com normas sociais e políticas. Exames, horários, disciplinas e hierarquias são exemplos de como o poder disciplinar é exercido (Foucault, 2012).

O modelo foucaultiano conecta-se de maneira profunda às ideias centrais do livro *A Escola não é uma Empresa (2019)*, de Christian Laval, especialmente no que diz respeito ao controle social, à gestão da educação e à influência do neoliberalismo nas instituições escolares. Ambos os autores exploram como o poder e as instituições moldam comportamentos, subjetividades e estruturas sociais, embora Laval faça isso em um contexto de crítica ao neoliberalismo e Foucault analise de maneira mais ampla as dinâmicas de poder e controle.

A questão posta pelo neoliberalismo consiste em pensar os desdobramentos da liberdade de consumo e, ao mesmo tempo, assujeitar o indivíduo aos indicadores de um capitalismo financeirizado cuja proposta é “[...] reformar o Estado e informar a sociedade [...]” (Foucault, 2012, p. 160).

O modelo foucaultiano foca a relação entre poder e conhecimento, e como o poder moderno, em vez de usar a força física, utiliza mecanismos sutis como a disciplina, a vigilância e a regulação biológica para moldar comportamentos e governar as populações. O filósofo oferece uma análise crítica de como as instituições sociais influenciam nossas vidas de maneiras frequentemente invisíveis.

O modelo de controle da governamentalidade neoliberal não passa mais pelo processo de disciplinarização, mas pela gestão de fluxos, na qual a experiência da individualidade é ligada aos modos de vida empresariais. Na educação, esses elementos passam a se apresentar como um modo de verificação, que se refere a um modo de “falar a verdade”. No contexto neoliberal, a verdade é vinculada aos valores de eficiência, produtividade e sucesso empresarial, que são usados como parâmetros para determinar o que é verdadeiro ou desejável na educação, no qual os saberes e fazeres nesse campo passam a tensionar os seus efeitos, desde a elaboração de estratégias curriculares, passando pela invenção de novas ferramentas metodológicas até o engajamento de educadores, gestores e estudantes aos projetos articulados pela arte neoliberal de governo.

Entre o *ethos* da racionalidade neoliberal - *ethos* é o conjunto de características morais, culturais e éticas que definem tanto o comportamento tanto de um indivíduo quanto de

um grupo (Kennedy, 2007) - e a emergência de uma educação capitalizada, na qual a principal meta é a produção de indivíduos claramente identificados com o vetor do *Homo oeconomicus*, está o sujeito de interesses, que maximiza os seus lucros obtendo o menor esforço possível. Nessa perspectiva, a educação neoliberal se caracteriza como um modo de vida, ou seja, é uma prática refletida de governo, a qual instiga nos sujeitos a capitalização dos seus próprios processos de subjetivação, que é a maneira como as pessoas são moldadas como sujeitos, internalizando normas e comportamentos.

Esses fluxos são grandes estruturas sociais, rígidas e estáveis, que são reforçadas por esses processos de subjetivação e se inscrevem no projeto nomeado por Saraiva e Lockmann (2019) como educacionalização. Isso significa que, no contexto do neoliberalismo, a educação não é mais uma propriedade do Estado, muito menos da escola, pois ela deve saturar todos os espaços e discussões a partir de um novo modelo de sociedade. Tal perspectiva vem ao encontro da constatação crítica de Laval (2019), abordando que a escola que antigamente encontrava seu principal valor não somente no vetor profissional, mas também no social, cultural e político do saber. Esse valor era interpretado de maneira muito diferente segundo as correntes políticas e ideológicas, bem como pelas reformas em curso, para objetivos de competitividade que prevalecem na economia globalizada. (Laval, 2019).

É na esteira desse debate que o neoliberalismo se instala na própria estrutura da educação, na qual os elementos de uma governamentalidade pedagógica são responsáveis por fortalecer as estratégias empresariais da educação. É nesse sentido que a escola se torna um espelho associado aos panoramas do sistema financeiro, passando a fazer parte da rotina de educadores a criação de índices de produtividade, a flexibilização acentuada dos programas curriculares e a mercantilização das próprias relações humanas. Nesse contexto, o aprender torna-se sinônimo de empreender.

Costa (2009) enfatiza que esse modelo de gestão educacional provoca uma pressão constante para que a educação se torne um espaço onde a cultura do empreendedorismo seja promovida de maneira sistemática. Assim, a educação é moldada para incentivar o empreendedorismo como um aspecto fundamental do seu papel na sociedade.

A partir das reflexões de Foucault em *Nascimento da Biopolítica* (2012), podemos entender como o neoliberalismo se estruturou e compreender sua relação com a educação. Foucault (2012) destaca que, na primeira metade do século XX, a Escola de Chicago teve um papel importante tanto político quanto epistemológico. Politicamente, seus economistas criticaram o plano de reestruturação da Europa após a guerra, enquanto, do ponto de vista

epistemológico, se opuseram ao keynesianismo e às intervenções estatais, que chamamos de capitalismo de Estado.

Nesse cenário, o neoliberalismo americano se tornou o modelo global a partir dos anos 1970, promovendo uma diminuição do papel do Estado e uma maior ênfase no mercado financeiro como regulador das práticas sociais e dos projetos de vida individuais. Assim, o neoliberalismo não se limita a ideias; ele também molda a forma como as pessoas se subjetivam em relação ao mercado.

Na educação, a teoria do capital humano emergiu como uma importante estratégia de governança, principalmente a partir dos anos 1980. Foucault observa que essa teoria traz duas inovações: primeiro, introduz uma análise econômica em um campo que antes não era considerado econômico; segundo, permite que esse campo seja reinterpretado em termos estritamente econômicos. O capital humano, segundo Foucault, refere-se a um conjunto de conhecimentos e habilidades que possibilitam a produção de valor econômico nas práticas sociais cotidianas (Foucault, 2012).

Assim, o capital humano vai além de uma simples teoria; ele se insere em um processo contínuo de aprimoramento das competências dos indivíduos. Esse conceito transforma as pessoas, de meros trabalhadores, em “empresários de si mesmos”, que buscam maximizar seus desejos e rendimentos, como uma empresa faria. Com isso, surge a pergunta: qual é o valor do capital humano no contexto educacional?

Corroborando com esse pensamento, o livro *A escola não é uma empresa* (2019), uma obra do sociólogo francês Christian Laval, faz uma crítica contundente à mercantilização da educação, ao neoliberalismo e ao impacto dessas políticas no sistema escolar. O livro oferece uma análise detalhada de como a lógica de mercado tem sido aplicada às instituições de ensino, particularmente na Europa, mas com reflexões que se aplicam ao contexto global.

Laval analisa como os valores do mercado, como competitividade, produtividade e eficiência, penetraram nas instituições educacionais, transformando-as em algo semelhante a empresas. Na estrutura do livro, o sociólogo aborda alguns pontos relevantes para se refletir sobre essa nova escola pautada no neoliberalismo:

1. Produção de Capital Humano: Laval explora a ideia de “capital humano”, segundo a qual o conhecimento é tratado como um fator de produção, servindo aos interesses do mercado de trabalho. A educação, neste modelo, visa à formação de indivíduos para maximizar sua empregabilidade e aumentar a competitividade econômica dos países.

2. Mercantilização da Educação: o autor critica a liberalização do ensino, com universidades sendo vistas como participantes de um mercado global. Nesse processo, políticas

educacionais são desenhadas para atrair estudantes estrangeiros e formar parcerias comerciais, reduzindo o ensino a um produto a ser negociado.

3. Modernização e Gestão: a “modernização” do sistema educacional é apontada como uma forma de impor controle e eficiência, baseada no modelo empresarial. Professores e alunos são avaliados com base em metas de desempenho, limitando a autonomia educacional.

Outros pontos principais abordados por Laval (2019), são:

1. A Lógica de Mercado na Educação, sobre a qual o autor argumenta que, a partir das reformas neoliberais das últimas décadas, as escolas e universidades passaram a ser vistas como empresas, com foco em eficiência, produtividade, e competitividade. Essa lógica transforma a educação em um produto, e os estudantes em “clientes”, subvertendo a finalidade educativa de formar cidadãos críticos e capacitados para a vida em sociedade.

2. Gerencialismo e Cultura da Avaliação: segundo o autor, as escolas passaram a adotar uma cultura de gerenciamento empresarial, em que o sucesso é medido quase exclusivamente por meio de indicadores quantitativos, como resultados de exames e *rankings*. Isso leva à pressão sobre professores e alunos para atingirem metas numéricas, muitas vezes em detrimento de uma educação mais holística e reflexiva.

3. Impacto nos Professores: Laval observa que a profissionalização do ensino foi profundamente afetada por essas mudanças. Desse modo, professores se veem cada vez mais limitados por sistemas de avaliação que não consideram a complexidade do processo educacional. Assim, a autonomia do docente é reduzida e sua função pedagógica é progressivamente substituída por tarefas administrativas e controle de metas.

O autor do livro faz uma análise crítica do papel de instituições internacionais, como a OCDE e o Banco Mundial, que promovem essas mudanças sob a ótica do neoliberalismo, colocando em risco a educação como um bem público e minando seu papel na formação de cidadãos críticos. A exigência de uma resposta satisfatória revela que o modelo de governamentalidade neoliberal insere a economia como um novo critério de verdade nas políticas educacionais.

Klaus, Hattge e Lockmann (2015) afirmam que isso pode ser entendido como um gerenciamento contínuo das condutas dos estudantes. Além disso, o conceito de capital humano distorce os fundamentos da economia de mercado adaptando-os ao contexto educacional. Assim, o capital humano transforma a experiência educacional, fazendo com que os estudantes se vejam como protagonistas que defendem os interesses do capital. Em vez de estudarem para se tornarem autônomos e críticos, os alunos aprendem desde cedo a aplicar a lógica do sistema

financeiro em suas vidas, ajustando suas percepções e comportamentos aos mecanismos de controle neoliberais.

Ademais, o neoliberalismo nos Estados Unidos promove uma reconfiguração da relação entre capital e trabalho. Essa abordagem diminui a relevância da mais-valia, que tradicionalmente representava a exploração, e intensifica a ideia de que, desde a infância, os estudantes podem se tornar investidores ou rentistas, esforçando-se para se adaptar a esse novo papel no sistema econômico. Segundo Lazzarato (2017, p. 14), “às políticas sociais, pelo contrário, instalam por toda a parte um ‘mínimo’ (um salário-mínimo, um rendimento mínimo e serviços mínimos), a fim de obrigar o empreendedor de si a se lançar na concorrência de todos contra todos”.

No final do século passado, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) elaborou dois relatórios que foram influenciados pela lógica neoliberal da Escola de Chicago. O primeiro, de 1971, abordava o efeito correlativo entre uma “cidade educativa” e uma “educação permanente”. O segundo, organizado por Jacques Delors nos anos 1990, estabeleceu os quatro pilares da educação para o século XXI: 1) Aprender a conhecer; 2) Aprender a fazer; 3) Aprender a viver com os outros; e 4) Aprender a ser. Embora a intenção não seja analisar cada um desses pilares, é possível observar como eles funcionam como regimes de governamentalidade, indicando que a educação deve ser vista como um processo de reforma contínua. Isso implica dizer que a educação neoliberal deve focar na inovação, criatividade, respeito à concorrência e competitividade, alinhando-se às demandas do mercado econômico.

Além disso, Noguera-Ramírez (2011) aponta a importância de perceber a relação entre a racionalidade neoliberal e a educação não apenas no âmbito das políticas públicas, mas também em seus efeitos sobre os processos de subjetivação. Essa compreensão implica que a governamentalidade neoliberal deve ser vista como um diagrama que entrelaça economia, cultura, história, política e subjetividades. Essas forças se confrontam constantemente, intensificando experiências relacionadas ao governo de si, dos outros e à biopolítica.

Portanto, além de uma análise estrutural, o problema da governamentalidade neoliberal na educação pode ser examinado por meio dos processos de subjetivação, que envolvem a produção de uma curvatura ética. Essa curvatura se refere ao momento em que discursos e práticas refletem no indivíduo os movimentos de uma forma de vida, ou seja, uma maneira de se relacionar consigo mesmo. Deleuze (2005) afirma que essa relação interna se torna independente das relações externas, criando um “lado de dentro”. Essa relação íntima, chamada de enkrateia, significa o domínio sobre si mesmo.

De acordo com Deleuze (2005), quem não governa a si mesmo não pode pretender governar os outros, e essa relação interna se transforma em um princípio de regulação em relação aos diversos poderes sociais, como a política, a família e a moralidade. O autor afirma que governar “é um poder que se exerce sobre si mesmo *dentro* do poder que se exerce sobre os outros” (Deleuze, 2005, p. 107). Assim, somos levados ao questionamento: quem poderia pretender governar os outros se não governa a si próprio? Nesse caso, a relação consigo torna-se um “princípio de regulação interna” em relação aos poderes constituintes da política, da família, da eloquência e dos jogos, da própria virtude.

É nesse cenário que a governamentalidade neoliberal pode ser compreendida, também, a partir de um olhar direcionado para a subjetivação. De acordo com Deleuze (2005), o sujeito se esteticiza por meio de uma curvatura ética ligada aos programas de governamentalidade. Nesse contexto, devemos nos perguntar: como os diagramas do modelo neoliberal se desdobram na educação? Essa questão se relaciona com a problematização feita por Foucault (2012) sobre a figura do *Homo oeconomicus*, que representa a aplicabilidade do modelo neoliberal. Essa figura refere-se a um sujeito que organiza sua experiência ética com base nas regras do mercado econômico e dos sistemas financeiros.

Na análise de Foucault (2012), a ideia de que o *Homo oeconomicus* é fundamental para a estratégia de governo neoliberal porque estabelece uma relação consigo mesmo, a qual é pautada pela economia como uma prática ética. Isso implica que o comportamento do *Homo oeconomicus* deriva de uma grade de inteligibilidade econômica, que pode ser entendida em um duplo movimento: primeiro, a economia serve como a chave para contextualizar como o sujeito deve se relacionar e governar a si mesmo e aos outros; segundo, há uma busca contínua por estabelecer padrões cada vez mais eficazes de conduta, alinhados ao senso utilitário do neoliberalismo.

Segundo Madruga e Henning (2019), com o *Homo oeconomicus*, encontramos uma experiência que transcende o significado e as normas das condutas; estamos diante de um *ethos* que influencia como o sujeito deve regular sua própria conduta para se encaixar nos padrões do mercado econômico. Assim, para criticar a educação dentro do projeto de governamentalidade neoliberal, é necessário perceber a importância não apenas dos programas institucionais e políticas públicas, mas também das modulações sistemáticas que as instituições de ensino promovem, afetando os aspectos emocionais de seus estudantes. Isso sugere que essas instituições priorizam mais a constituição da subjetividade do que o desenvolvimento de conteúdos programáticos.

Em vez de uma educação voltada apenas para a disciplina, temos uma experiência que valoriza elementos existenciais relacionados ao empreendedorismo e à gestão de si. Esse *ethos* está conectado ao que chamamos de capitalismo cognitivo. Para Foucault (2012), o capitalismo cognitivo representa um desdobramento da prática de governo do *Homo oeconomicus*. Nesse cenário educacional, a emergência das tecnologias e dos dispositivos digitais impulsiona a transformação das instituições de ensino, que, em vez de manter uma abordagem fabril, criam ambientes de criatividade e intensidade, onde os estudantes se tornam empreendedores e os professores, gestores de competências. Nessa racionalidade ética, a educação se inscreve em uma história política da governamentalidade, funcionando como um aparelho de captura que molda as condutas dos indivíduos, cuja existência deve ser capitalizada.

Conforme se pode perceber no texto, há intrínsecas relações entre os pensamentos de Michel Foucault e Christian Laval no que tange à educação e ao neoliberalismo, que se inscrevem a partir do projeto de uma história política e econômica. Isso significa que, além das dinâmicas econômicas e, por conseguinte, suas estratégias de exclusão, o neoliberalismo deve ser compreendido como uma prática refletida de governo cujos efeitos são sentidos pela produção de modos de subjetivação. Assim, é nítida a correlação do neoliberalismo com a economia, a qual influencia os novos modelos de vida regulados pelas dinâmicas do sistema financeiro.

No contexto da educação, esse cenário pode ser analisado a partir do diagnóstico de que o neoliberalismo promove um desdobramento dos elementos disciplinares para um atento gerenciamento e governança das performances de alunos, professores e das instituições de ensino. Como afirma Christian Laval (2019), o neoliberalismo transforma a educação em “uma empresa” na qual o gerenciamento eficiente de recursos humanos, incluindo estudantes e professores, se torna o foco principal. Esse gerenciamento não se limita à disciplina, mas se expande para a monitorização contínua das condutas e dos desempenhos educacionais, que agora são guiados por lógicas de produtividade e eficiência.

Nesse sentido, desde a ascensão do neoliberalismo, “a escola, como todas as instituições públicas, deve ser dirigida segundo princípios de mercado” (Laval, 2019, p.13), e isso gera o que podemos chamar de movimentos ondulares nos fazeres educacionais. A tradicional disciplinarização dos corpos (Foucault, 1987) é progressivamente substituída por um controle mais flexível, mas igualmente profundo, que opera através da governamentalização das condutas. Segundo Aquino (2013), essa racionalidade neoliberal confere à “liberdade” um papel central no cotidiano escolar, mas, como Laval (2019) ressalta, essa “liberdade” é, na verdade, um recurso de controle, pois transforma o sujeito em um empreendedor de si mesmo,

responsável por sua própria produtividade e sucesso, o que Laval chama de “empresariamento de si”.

O impacto dessa lógica neoliberal está claro nos processos de subjetivação no contexto educacional. Como Laval (2019, p. 18) observa, a educação neoliberal visa “moldar indivíduos para que assumam, desde a mais tenra idade, as regras da competição e da produtividade”, o que significa que a educação não busca mais a formação crítica ou a autonomia, mas a preparação de sujeitos que internalizem a lógica do mercado. Esses processos de subjetivação envolvem a criação de sujeitos que se ajustam às demandas econômicas, sendo treinados para desempenhar papéis produtivos e eficientes dentro da sociedade neoliberal.

Essa governamentalidade educacional funciona como um regime de verdade, no qual a constituição do sujeito passa pelo assujeitamento aos dispositivos que governam a vida. Foucault (2009) nos mostra que essa veridicção – ou a definição do que é considerado verdadeiro e legítimo – se aplica ao neoliberalismo, e Laval (2019) complementa essa ideia ao destacar que o capital humano se torna o novo parâmetro de valor, e os estudantes passam a se reconhecer como capital a ser desenvolvido e explorado.

O desafio apresentado por esse diagnóstico é, portanto, problematizar os elementos neoliberais que estão profundamente enraizados no cotidiano das instituições de ensino. Christian Laval (2019, p. 23) aponta que, sob o neoliberalismo, “a educação passa a ser vista como uma empresa de formação de capital humano”, e essa lógica empresarial afeta não só o currículo, mas a própria maneira como os indivíduos são moldados dentro da escola. Mais do que uma educação preocupada em disciplinar, as instituições educacionais contemporâneas promovem uma experiência que “sacraliza o empreendedorismo e a gestão de si” (Laval, 2019, p. 25), convertendo a formação educacional em uma preparação para a vida no mercado.

Por outro lado, Laval (2019, p. 37) também nos ajuda a perceber que a educação neoliberal, ao moldar a subjetividade e os comportamentos dos alunos, deixa pouco espaço para a autonomia crítica. Ele sugere que a educação crítica e emancipatória precisa questionar esse modelo, propondo alternativas que não estejam “tão duramente afetadas pela governamentalidade neoliberal”. Foucault (2012) e Laval (2019) indicam que é necessário criar novos espaços de resistência dentro do campo educacional, nos quais a educação possa recuperar sua função emancipatória, promovendo a crítica e a construção de sujeitos autônomos.

Nesse contexto, a educação deve ser entendida como uma questão de governamentalização, ou seja, devemos examinar os procedimentos de controle e de governança que, nas palavras de Laval (2019, p. 47), transformam as escolas em “instrumentos

de produção de sujeitos empresariais”. Diante disso, em vez de focar apenas a organização estrutural da educação, devemos, como sugere Foucault (2012), criticar os modos pelos quais o neoliberalismo vem se consolidando como o estilo predominante de governar as condutas dentro das instituições educacionais. Essa crítica pode abrir caminho para um modelo de educação mais voltado para a autonomia e menos subordinado às lógicas de mercado.

4.2 Sociedade e economia na perspectiva neoliberal

É crucial destacar como os indivíduos com deficiência são percebidos pelos agentes econômicos, que incisivamente representam uma sociedade neoliberal capacitista, elitista e segregacionista. Sob a ótica desse modelo, o mercado exige das pessoas capacidade produtiva e de consumo, além do alinhamento com padrões estabelecidos, algo que essas pessoas muitas vezes não conseguem atingir (Menchise; Ferreira; Álvarez, 2023).

Portanto, o sujeito que possui algum tipo de deficiência torna-se invisível diante do sistema, no qual predomina de forma desafiadora o modelo neoliberal. Mesmo para aqueles que atendem ao padrão funcional vigente, muitas vezes é difícil garantir os direitos mais básicos. Para pessoas com deficiência, a luta por direitos como saúde, educação e moradia é ainda mais desafiadora.

Nesse contexto, Oliveira Negrão (2004) contribui afirmando que o projeto neoliberal, influenciado pelo mercado e voltado para a acumulação de capital, desconsidera a fragilidade dos indivíduos “subalternizados” e se afasta de uma visão democrática de sociedade. O neoliberalismo busca isentar o Estado de sua função de justiça distributiva, que deveria reduzir as desigualdades sociais e o desarranjo social e humano no Brasil.

Essa perspectiva reflete a ideia de que políticas e programas neoliberalistas promovem a contínua perda de direitos sociais, sacrificando direitos básicos, sociais e políticos de grupos significativos de indivíduos. Essas políticas enfraquecem a luta social de diversos atores que buscam negociar modelos que beneficiem as pessoas mais vulneráveis e excluídas (Oliveira Negrão, 2004).

Historicamente, a exclusão de pessoas com deficiência evoluiu de uma visão depreciativa física e biológica nas comunidades mais antigas para uma percepção mercantilista em períodos mais recentes. Assim, essa exclusão se configura como um fenômeno social multifatorial vinculado a um discurso hegemônico. Observa-se que a agenda estatal para a promoção de políticas de Educação Inclusiva no Brasil, assim como outras questões sociais, é diretamente influenciada pelos ditames do mercado neoliberal. Esse mercado busca desidratar

a pauta da inclusão, enfraquecendo os argumentos dos defensores dessas políticas e desestabilizando-as (Kassar, 2011).

A questão central desse cenário é a tentativa de retirar do Estado o papel de investidor, tanto econômico quanto político, nas políticas inclusivas, que requerem recursos materiais e humanos significativos. O mercado vê esses recursos como gastos, não como direitos dos indivíduos, que, de acordo com a Constituição Federal de 1988, deveriam se beneficiar de políticas que reduzam as desigualdades sociais (Silva; Souza; Faleiro, 2018). Há uma tentativa de invisibilizar os discursos que defendem políticas de Educação Inclusiva, com o objetivo de direcionar a agenda estatal para não investir nos recursos necessários para a implementação de programas e ações que poderiam melhorar a qualidade do ensino para uma massa estudantil que precisa ser incluída na escola e, posteriormente, na sociedade (Manzini, 2018).

Assim, apesar da luta social ativa há pelo menos quatro décadas, organizada por instituições e agentes reconhecidos, e da existência de uma legislação abrangente, a repercussão social dos desafios da efetivação de políticas de Educação Inclusiva parece não pressionar adequadamente os representantes políticos e gestores do Executivo. Seja na esfera federal, estadual ou municipal, a atuação voltada para garantir os direitos de pessoas com deficiência e neurodivergentes é inconsistente e fragmentada, incapaz de atender às necessidades desse público (Kuhnen, 2017).

4.3 Políticas públicas de Educação Inclusiva e a perspectiva neoliberal

De acordo com Camargo (2017), o Estado deve se empenhar em aumentar a visibilidade das políticas públicas de Educação Inclusiva. A agenda estatal deve priorizar o estímulo a um amplo debate sobre deficiência, a formulação de leis que detalham a alocação de recursos para a inclusão, e a gestão burocrática qualificada para implementar ações nas escolas. Além disso, é fundamental a supervisão e avaliação contínua dos resultados dessas políticas na prática escolar, um ponto central deste estudo.

No que diz respeito ao papel da educação no fortalecimento das políticas públicas de inclusão no Brasil, é essencial considerar que a oferta de uma educação equitativa para todos, sem discriminação de raça, cor ou deficiência, é o primeiro passo para uma inclusão real. Quando o Estado fornece materiais pedagógicos adequados para alunos com necessidades especiais, capacita os professores e adapta as escolas, além de prestar contas de todas as ações

voltadas para a inclusão, isso representa um grande avanço na efetivação da Educação Inclusiva nas escolas públicas (Silva; Araújo, 2017).

Para reorientar a agenda estatal em direção a uma promoção efetiva das políticas públicas de Educação Inclusiva, é crucial que os atores sociais envolvidos continuem lutando por seus direitos. Eles devem ampliar seu discurso através do estabelecimento de parcerias com instituições relevantes e do uso das mídias para promover suas mensagens. As redes sociais, atualmente, são aliadas importantes nesse processo, ajudando a alcançar um público mais amplo e a construir um discurso representativo das pessoas com deficiência. Esse discurso deve reforçar a importância social das políticas de Educação Inclusiva como um pilar da democracia no Brasil, ao fomentar uma narrativa social significativa sobre essas questões de interesse coletivo.

Mota e Bousquat (2021) destacam que a definição de fenômenos sociais como a deficiência tem implicações significativas devido ao poder dos discursos que os nomeiam. As palavras moldam a forma como a sociedade compreende esses fenômenos, influenciam as ações dos indivíduos e podem se tornar ferramentas de controle social. A forma como um fenômeno é nomeado pode afetar profundamente a compreensão social e as práticas profissionais, sustentando um sistema de controle social (Mota; Bousquat, 2021, p. 848).

Portanto, é importante refletir sobre a importância social do discurso desses indivíduos e como ele alcança ou não os grupos fora de suas bolhas ideológicas e culturais. Também é fundamental considerar como os agentes sociais influentes, sejam políticos ou econômicos, abordam esses temas. Seus discursos promovem um debate responsável sobre essas questões? Eles incentivam uma visão positiva dos indivíduos e de suas condições ou os estigmatizam perante a sociedade?

A definição socialmente construída dessas pessoas muitas vezes reflete a exclusão e o silenciamento que enfrentam na sociedade brasileira. Muitos termos usados para descrevê-las carregam conotações negativas e estigmatizantes (Mota; Bousquat, 2021). Embora tenha havido esforços para suavizar ou tornar esses termos menos excludentes, palavras como “pessoas deficientes” e “incapazes” ainda revelam a condição de inferioridade com a qual esses cidadãos são tratados.

A necessidade de criar políticas públicas de inclusão para pessoas com deficiência é uma evidência de que a sociedade falhou em garantir seus direitos. Esse fracasso pode ser compreendido em parte pelo distanciamento histórico, quando não havia dispositivos legais para garantir direitos e os recursos para auxiliar essas pessoas eram escassos, e quando visões discriminatórias eram comuns (Lanna Júnior, 2010).

Contudo, com a evolução da sociedade, as diferenças humanas deveriam ser vistas como um aspecto inerente à diversidade, e não como algo negativo. Fatores como o capital e o preconceito não devem determinar quem é valorizado em uma sociedade, pois isso pode levar a considerar pessoas com deficiência como dispensáveis ou inadequadas para uma sociedade baseada na competição e no consumo. Portanto, é evidente que as políticas neoliberais não atendem às necessidades das pessoas com deficiência. Essas pessoas não se encaixam facilmente no contexto de competição e comércio, pois suas vidas são moldadas por outras perspectivas e necessidades.

Ortega (2009) descreve que o discurso acadêmico sobre deficiência surgiu como uma crítica ao ponto de vista dos especialistas. O lema “nada sobre nós sem nós” encapsula a ideia de que a experiência pessoal é fundamental para a compreensão acadêmica e prática da deficiência. Esse campo acadêmico começou a se formar no final dos anos 1970, coincidindo com outros movimentos sociais significativos, como o feminismo e o movimento antipsiquiátrico. Originalmente inspirado por uma abordagem marxista, o campo evoluiu para adotar perspectivas mais próximas do pós-estruturalismo e do construtivismo social, refletindo mudanças semelhantes nas áreas de gênero, sexualidade e raça (Ortega, 2009).

O movimento destacou a necessidade de diferenciar lesão e deficiência. Enquanto a lesão é uma condição física inerente, a deficiência é uma construção social imposta sobre indivíduos que não se encaixam nos padrões sociais vigentes. A deficiência é muitas vezes negativamente percebida em uma sociedade que valoriza a conformidade e a produtividade, seguindo uma lógica socioeconômica neoliberal que exclui e marginaliza aqueles que não se encaixam (Upias, 1975).

Neurodiversidade refere-se à variação natural do funcionamento neurológico humano. Esse conceito deve ser compreendido dentro de seu contexto cultural e social, e não apenas por meio de uma perspectiva biológica reducionista. As características neurodivergentes não devem ser vistas como problemas a serem corrigidos, mas como especificidades que a sociedade deve aprender a acomodar e respeitar (Young, 2004).

Ortega (2008) define neurodiversidade como uma variação neural que ocorre de forma não típica e não deve ser entendida como uma doença a ser tratada. Em vez disso, deve ser respeitada como uma diferença humana, similar às diferenças sexuais e étnicas. A compreensão e aceitação da neurodiversidade são essenciais para promover uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

A análise das condições de pessoas com deficiência revela a complexidade e os desafios enfrentados por esse grupo dentro da estrutura social e econômica contemporânea. Para

entender melhor essa realidade, vamos explorar alguns pontos-chave sobre deficiências e suas implicações sociais e econômicas.

A análise das políticas e práticas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência revela um panorama complexo, no qual as tensões entre os princípios neoliberais e as necessidades de equidade e inclusão se destacam de maneira significativa. A abordagem neoliberal, com seu foco na eficiência econômica e na maximização do lucro, frequentemente resulta em políticas que marginalizam grupos considerados não produtivos ou que não se alinham com os padrões estabelecidos pelo mercado. Esse modelo de gestão, ao priorizar a redução do papel do Estado e a minimização dos investimentos em políticas públicas inclusivas, contribui para a perpetuação da exclusão social e da desigualdade.

Em contraste, a perspectiva inclusiva, que reconhece a diversidade como uma característica inerente à experiência humana, e não como um problema a ser corrigido, oferece uma visão mais equitativa e humanizada. A definição ampliada de deficiência representa avanços importantes na compreensão e na aceitação das diferenças neurológicas e cognitivas. No entanto, a implementação prática dessas ideias ainda enfrenta desafios substanciais, muitas vezes devido à persistente influência de uma lógica mercadológica que desconsidera as necessidades e as especificidades desses grupos.

Este estudo destaca a necessidade urgente de uma reavaliação das políticas públicas e das práticas de inclusão. Nesse contexto, é imperativo que o Estado adote um papel mais proativo e invista de forma substancial em políticas que promovam a verdadeira equidade e acessibilidade. A inclusão deve ser entendida não apenas como uma questão de atender a requisitos legais, mas como uma oportunidade para construir uma sociedade mais justa e inclusiva, que valorize a diversidade em todas as suas formas.

Além disso, o fortalecimento do discurso acadêmico e social em torno da inclusão é crucial para desafiar as narrativas mercadológicas e promover uma mudança cultural significativa. As redes sociais e as plataformas digitais desempenham um papel importante nesse processo, oferecendo uma possibilidade de ampliação do debate e a visibilidade das questões enfrentadas por pessoas com deficiência.

Em suma, a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva requer uma mudança de paradigma que vá além das exigências do mercado e reconheça a dignidade e o valor de todos os indivíduos. A transformação das políticas públicas, a ampliação da conscientização social e a promoção de práticas educacionais e de trabalho inclusivas são passos essenciais para garantir que todas as pessoas, independentemente de suas características individuais, possam participar plena e igualmente na vida social e econômica.

5 CONCEITO DE POLÍTICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Etimologicamente, o termo “política” origina-se do grego *polítika*, uma derivação de “polis”, que significa aquilo que é público. Já o termo “políticas públicas” deriva do inglês *public policy*, em que *policy* se refere a iniciativas governamentais e *politics*, a interesses partidários. O estudo das políticas públicas como um campo acadêmico começou nos Estados Unidos na década de 1950, representando uma mudança significativa na abordagem do tema: de uma orientação operacional inicial para uma abordagem cognitiva, na qual as políticas públicas são entendidas como “Estado em ação”.

Segundo Silva (2008), a expressão “políticas públicas” passou a ser amplamente utilizada após a Segunda Guerra Mundial, quando o Estado começou a intervir mais na sociedade com o objetivo de manter a paz e o bem-estar social. O estudo científico do campo é conhecido como “análise de políticas públicas”, que não apresenta as políticas públicas como objeto de conhecimento em si. Isso indica que os estudiosos do campo estão mais preocupados com os efeitos das políticas formuladas e implementadas, focando objetos tangíveis de avaliação, do que com o estudo do processo político e das circunstâncias políticas em que estas são pensadas e decididas.

De acordo com Silva (2008, p. 3) “uma política pública não é apenas um conjunto de decisões. Ela é concebida, formulada e implementada por personagens que se relacionam e influenciam mutuamente em um ambiente de conflitos e consensos.” Segundo Arendt (1993, p. 19), políticas públicas são o espaço entre os homens que só tem sentido se a liberdade estiver presente, ou seja, “onde a esfera política dignifica a condição humana.”

Assim, entende-se por políticas públicas, segundo Guareschi (2004) e Bernardoni, Souza e Peixe (2008):

O conjunto de ações coletivas voltadas para garantia dos direitos sociais, configurando um compromisso público que visa dar conta de determinada problemática, em diversas áreas. Transformação daquilo que é do âmbito privado em ações coletivas no espaço público. A expressão política pública possui conotações das mais diversas possíveis. É comumente associada: a um rótulo de campo ou atividade (política industrial, política econômica); há uma proposta geral (política progressista); a um meio (política de um sindicato); como sinônimo de decisão do governo (como política externa do governo); como diretrizes (gastos em determinados setores); como um conjunto de programas (programas de concessão de créditos) e há vários outros termos (Guareschi *et al.*, 2004, p. 180).

Terra (2016) define “políticas públicas” como ações tomadas pelo Estado com o objetivo de atender aos diversos setores da sociedade civil. A autora também afirma que “essas

políticas são frequentemente elaboradas com o apoio de organizações não governamentais ou de empresas privadas” (Terra, 2016, p. 74).

A formulação de políticas públicas envolve diversos atores em diferentes níveis de decisão. Embora sejam materializadas através dos governos, não se limitam apenas aos participantes formais, sendo que os informais também desempenham um papel importante. As políticas públicas não se restringem apenas a legislações e normas; elas são ações intencionais com objetivos específicos a serem alcançados, concebidas para ter resultados de longo prazo, mesmo que alguns resultados sejam observados a curto prazo. Em resumo, as políticas públicas são ações governamentais que refletem a orientação estratégica do Estado, destinadas a atender certas demandas da sociedade e a satisfazer interesses econômicos, políticos, sociais e culturais específicos.

Ainda sobre o conceito de políticas públicas e seu papel social, Mastrodi e Ifanger (2019) destacam que não é possível definir com precisão o que elas são. No entanto, na opinião dos autores, isso não constitui um grande problema, pois o fundamental é entender sua destinação social e finalidade. Nesse sentido, afirmam que políticas públicas são, para a maioria das pessoas, um tipo específico de ação realizada pelo Estado na busca pela promoção de direitos, sendo vistas como um remédio para resolver as mais diversas demandas sociais.

Segundo esses mesmos autores, a partir de uma perspectiva baseada nas concepções da Teoria Geral do Direito, as políticas públicas têm sido pensadas como essencialmente ligadas à conquista dos direitos sociais. Contudo, os direitos sociais não devem ser vistos como o único objeto nem a única finalidade das políticas públicas. Na verdade, elas devem ser consideradas instrumentos destinados à concretização de diversos objetivos estatais. Assim, o Estado, em face das determinações legais e constitucionais existentes, deve assegurar o funcionamento das instâncias sociais, políticas, econômicas, estruturais, culturais etc. Para garantir esse funcionamento, as políticas públicas são acionadas para atingir diferentes fins (Mastrodi; Ifanger, 2019).

No contexto da Educação Inclusiva, as políticas públicas visam garantir o direito à educação para todos, com foco prioritário nos excluídos do processo de escolarização devido a suas deficiências. Para alcançar essa perspectiva, destacam-se inúmeros esforços teóricos, técnicos, políticos e operacionais na construção de uma Educação Inclusiva que contemple a amplitude das transformações que esse processo implica (Brasil, 2005).

Para reforçar tal perspectiva, convém observar que:

O campo das políticas públicas educacionais é extremamente amplo, e abrange a estrutura curricular, financiamentos, avaliações de desempenho, fluxos escolares, formação e capacitação docente, além de se relacionar intimamente com outros direitos fundamentais e direitos humanos, gerando assim, os termos de uma Educação Inclusiva (Almeida, 2013 *apud* Terra, 2016, p. 77).

Quanto ao desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva como um processo social, estas obtiveram destaque no Brasil e no mundo nas décadas de 1990 e de 2000. Segundo Rodrigues (2008, p. 11), “Organismos internacionais, nomeadamente as Nações Unidas e a UNESCO, têm produzido declarações que indicam que a Educação Inclusiva é não só uma possibilidade, mas um direito de todos”.

De acordo com Ferreira (2006 *apud* Borges *et al.* 2013, p. 420), “a década de 1990 trouxe um conjunto amplo de reformas estruturais e educacionais, inspiradas e direcionadas por organismos internacionais, caracterizadas pelo discurso de educação para todos”. Na tentativa de definir o que é inclusão, Ainscow, Farrel e Tweddle (2000) apontam uma divergência existente nessa área, visto que, internacionalmente, a ideia de inclusão pode ser definida de várias maneiras.

Partindo do pressuposto de que não há uma única perspectiva de inclusão nos contextos macro (país) e micro (escola), utilizou-se como base teórica os trabalhos de Barreto e Barreto (2014), Mantoan (2006), Mantoan e Prieto (2006), Bedaque (2014), Baptista (2015) e Carvalho (2016). Além disso, foi realizada uma análise das tendências internacionais quanto ao pensamento na área, a partir de uma tipologia de cinco formas de conceituar inclusão (Ainscow *et al.*, 2006).

- Tendências Internacionais

Internacionalmente, a inclusão é entendida de diversas formas, refletindo a diversidade cultural, política e econômica de cada região. Ainscow, Farrel e Tweddle (2000 *apud* Fávero *et al.*, 2009) destacam que a definição de inclusão varia significativamente ao redor do mundo. Em muitos países, a inclusão é vista como um processo contínuo de reforma educacional que visa remover barreiras à aprendizagem e à participação para todos os estudantes, especialmente aqueles mais vulneráveis.

Segundo a UNESCO (2009), a inclusão é um princípio que guia a educação e está baseada na ideia de que todas as crianças, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, devem aprender juntas, sempre que possível. Sendo assim, a inclusão internacional enfatiza a adaptação do sistema educacional para atender às necessidades de todos os alunos, promovendo igualdade de oportunidades e combate à discriminação.

- Tendências Nacionais

No Brasil, a inclusão educacional ganhou força com a promulgação da LDBEN em 1996, que garante o direito à educação para todos, com ênfase especial na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo Guareschi (2004), as políticas de inclusão no Brasil buscam integrar esses alunos em escolas regulares, oferecendo apoio e recursos adequados para garantir seu sucesso acadêmico e social.

De acordo com Mantoan (2006), a inclusão, no contexto brasileiro, envolve a reorganização das escolas para que sejam capazes de acolher todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Isso implica mudanças na formação de professores, na gestão escolar e na comunidade educativa em geral, para que haja uma verdadeira cultura de inclusão.

A inclusão também é vista como um direito humano fundamental, conforme os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) da ONU, ratificada pelo Brasil em 2008. Essa convenção reforça a obrigação do Estado brasileiro de garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

O quadro abaixo apresenta considerações sobre as definições de inclusão, com referência às tendências internacionais e nacionais, a fim de entender melhor esse paradigma educacional.

Quadro 2 - Definições de inclusão: tendências internacionais e nacionais

DEFINIÇÕES DE INCLUSÃO TENDO COMO REFERÊNCIA AS TENDÊNCIAS INTERNACIONAIS E NACIONAIS	CONTEXTUALIZAÇÃO
<p>i) Inclusão referente à deficiência e à necessidade de Educação Especial: Fávero (2009, p. 9) afirma que: Há uma suposição comum de que a inclusão é principalmente acerca de educação de estudantes com deficiência, ou os classificados como portadores de necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares. A eficácia desta abordagem tem sido questionada, uma vez que, ao tentar aumentar a participação dos estudantes, a educação enfoca a parte da deficiência ou das necessidades especiais desses estudantes e ignora todas as outras formas em que a participação de qualquer estudante pode ser impedida ou melhorada</p>	<p>A inclusão não se refere apenas aos alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas a todos sem distinção, “para que não continuem sendo excluídos do ponto de vista relacional e pedagógico”. Skliar (2001 <i>apud</i> Prioste, 2006, p. 24).</p> <p>Outra questão que envolve essa discussão refere-se à naturalização da deficiência, pois na tentativa de igualar as pessoas com deficiência aos demais, esquecem suas necessidades, que muitas vezes são imperceptíveis.</p>
<p>ii) Inclusão como resposta a exclusões disciplinares: Segundo Carvalho (2016, p.61): [...] lamentavelmente, a percepção de que o sujeito que abandona a tarefa de aprender age assim porque é portador de uma deficiência e, se for superdotado e apresentar dificuldades, pode-se, até, considerá-lo</p>	<p>Existem dois segmentos de excluídos: dos alunos com deficiência, a maioria dos quais sequer está na escola, e os alunos considerados deficientes circunstanciais, que são tratados como doentes e que não recebem as respostas educativas de que necessitam.</p>

<p>como preguiçoso. O aluno “aprisionado” em dificuldades que a escola ainda não sabe como resolver passa a ser considerado deficiente. [...] as dificuldades dos alunos têm sido atribuídas a diversas causas como hiperatividade, disritmias, deficiência mental e as diferentes doenças que interferem no seu ‘juízo’, segundo a fala de muitos de nossos professores. Em decorrência, costuma ser considerado como alguém que ‘não aprende’. [...] Percebido como incapaz, cria uma imagem desvalorizada de si mesmo que, além de sofrimento psíquico, acaba produzindo mecanismos reativos de acomodação ou de agressividade manifesta</p>	<p>Também ressaltamos, nas formas de exclusão formal, um currículo adaptado (uma mudança específica para os considerados “diferentes”).</p> <p>O principal objetivo da inclusão como forma de se contrapor à exclusão social e educacional consiste em não deixar ninguém fora do sistema escolar e, conseqüentemente, à margem da sociedade. É preciso eliminar os fatores que contribuem para essa exclusão dentro e fora da escola, investindo em melhorias no espaço físico, currículo, metodologias, material didático, “acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação” (Brasil, 2008, p.10).</p>
<p>iii) Inclusão estendida a todos os grupos vulneráveis à exclusão: Segundo Rodrigues (2008, p.35): Em alguns países, a Educação Inclusiva (EI) é concebida como um sistema que se destina a apoiar os alunos com deficiência no sistema geral de ensino. Internacionalmente, no entanto, é cada vez mais encarada de uma forma mais lata, isto é, como uma reforma que acolhe e apoia a diversidade de todos os alunos. Devemos convir que, se é consensual que uma Educação Inclusiva deve ter por alvo todos os alunos e, em particular, os que se encontram mais vulneráveis à exclusão, uma reforma com tal atitude se torna difícil de realizar. Por isso, alguns países têm procurado delimitar as populações que deveriam receber uma atenção educacional específica. Esta delimitação conduziu ao estabelecimento de “categorias de deficiência”, as quais deveriam poder usufruir de um apoio mais especializado.</p>	<p>Mantoan (2006, p.19) corrobora essa ideia quando defende que: “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais”. Ainda segundo a autora, “a maior parte de nossos alunos é constituída pelos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, os indisciplinados, os filhos de pobre, os filhos de negro e outros”.</p> <p>Mittler (2003, p.34), aponta: “A exclusão social começa muito cedo [...] tem raízes na pobreza, moradia inadequada, doença crônica e desemprego [...] e nos obstáculos adicionais como gênero, raça, religião e deficiência”. Outra causa de exclusão no contexto internacional se refere ao fato da ociosidade.</p>
<p>iiii) Inclusão como forma de promover escola para todos:</p> <p>Partindo de diversos entendimentos, essa corrente de pensamento denominada escola “compreensiva” baseia seu discurso na concepção de escola para todos. Segundo Ainscow (2006 <i>apud</i> Fávero, 2009, p.17): No Reino Unido [...] o termo escola compreensiva [...] foi estabelecido como uma reação ao sistema que alocava crianças em escolas de tipos diferentes em sua capacidade, reforçando as desigualdades baseadas nas classes sociais existentes. [este movimento] na Inglaterra [...] nos Estados Unidos [e] em Portugal, têm como premissa o desejo de criar um tipo único de escola para todos capaz de servir uma comunidade socialmente diversificada. Na Noruega [...] embora a forte ênfase na educação para comunidades locais facilitasse o aumento de estudantes matriculados em instituições especiais segregadas, esta ênfase não foi seguida de um movimento igualmente forte de reforma da escola regular para aceitar e valorizar a diferença. Em outros países, houve destaque para a assimilação daqueles estudantes percebidos como diferentes dentro da homogeneidade da normalidade, em vez da transformação pela diversidade.</p>	<p>O modelo de escola para todos surgiu na fase da inclusão, na perspectiva de inserir nas escolas pessoas com necessidades especiais nos mesmos grupos das pessoas ditas normais, tendo como preocupação inserir o educando com deficiência em um ambiente no qual ele se sinta parte.</p> <p>Nesse contexto, torna-se um desafio diminuir a distância do que diz as leis e documentos que embasam a política de inclusão no Brasil e o que é posto em prática em nossas escolas, quando pelo discurso da igualdade se reforça que todos podem fazer as mesmas coisas, não levando em consideração as diferenças que nos conduzem a desenvolver um novo olhar com relação às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento de todos sem distinção.</p> <p>É preciso que sejam dadas condições para que as pessoas tenham como exigir por elas mesmas os direitos como pessoas com necessidade especial ou não. Nesta perspectiva, o grande desafio é garantir a equidade a partir das necessidades particulares de cada um.</p>

<p>iiii) Inclusão como educação para todos: Para Ainscow (2009, p. 17-18) A questão da inclusão é cada vez mais evidente em debates internacionais. O movimento Educação para Todos, foi criado nos anos 1990 em torno de um conjunto de políticas internacionais, coordenado principalmente pela UNESCO, e relacionado com o acesso e a participação crescentes na educação em todo o mundo. Visando as escolas como um entre vários outros meios de desenvolver educação nas comunidades.</p>	<p>Todos os alunos devem ser tratados igualmente em relação aos direitos inerentes à pessoa humana, porém é preciso reconhecer as diferenças com relação às necessidades específicas de cada um, de forma “que o direito à diferença não inferiorize, não discrimine, não marginalize, não condene ao preconceito e à segregação alunos com e/ou sem deficiência”. (Mantoan., 2006, p.15).</p>
--	--

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

As definições de inclusão variam, mas em geral, há um consenso sobre a importância de se criar um ambiente educacional que seja acessível e equitativo para todos os alunos. Dessa maneira, tanto as tendências internacionais quanto as nacionais apontam para a necessidade de reformas profundas nas políticas educacionais, na formação de professores e nas práticas escolares para promover uma verdadeira inclusão.

É fato que a inclusão escolar ainda enfrenta muitos desafios para se concretizar, pois, apesar de algumas escolas se intitularem inclusivas de fato e de direito, existe na comunidade escolar uma inquietude que só será sanada quando a prática estiver em consonância com a teoria. Nessa perspectiva, o grande desafio é garantir os direitos inerentes à pessoa humana, com reflexo nas vivências diárias, em benefício da construção de um paradigma fundamentado na concepção de direitos humanos. Há que se compreender que existem grupos específicos que necessitam de atenção especial em virtude de suas necessidades específicas, sejam elas de gênero, etnia, por portarem alguma doença crônica, ou mesmo um transtorno ou uma deficiência.

Para isso, é preciso criar as condições necessárias para que a inclusão passe a ser consolidada como uma questão de direitos humanos, em que o direito à educação seja de fato inquestionável e fundamental, universal e inalienável, pois, somente a partir desse direito os outros serão acionados, principalmente pelos grupos que sofreram exclusão social e educacional

Para tanto, no próximo segmento, abordaremos os desafios da inclusão escolar, que ainda são muitos, tomando como base os autores Saviani (2008), Mantoan (2003) e Kassar (2015).

5.1 Desafios da inclusão escolar

Quando se pensa nas políticas públicas de caráter social e transversal, repensa-se a educação, vista como direito fundamental, que merece destaque por ser considerada o instrumento necessário para a superação das desigualdades existentes e dos processos de exclusão social. Assim, as políticas públicas de Educação Inclusiva devem assumir o papel de fomentadoras da efetivação do direito à educação e à escolarização de pessoas com deficiência, percebidas como indivíduos que vivenciam a exclusão social (Anjos; Silva; Silva, 2019).

Tomando como referência Saviani (2008), pesquisador na área da educação, vale ressaltar que o autor não apenas contribuiu para o conhecimento em política educacional, mas também desempenhou um papel ativo em sua formulação ao propor uma legislação para a sua regulamentação, definindo a política educacional nestes termos: “A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. Tratar, pois, dos limites e perspectivas da política educacional brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro” (Saviani, 2008, p. 7).

Ao analisar os contextos nos quais a Política Nacional da Educação Inclusiva é implementada, é crucial considerar os desafios significativos enfrentados nesse processo. Aspectos como a formação adequada de professores, a melhoria da infraestrutura escolar, a disponibilidade de recursos educacionais adequados e a efetiva participação das famílias são elementos fundamentais que impactam diretamente o sucesso da inclusão educacional.

Segundo Kassar (2015, p. 119-120), “as escolas brasileiras têm sido chamadas a adequar-se para atender satisfatoriamente a todas as crianças, de diferentes etnias, níveis sociais, culturais ou de qualquer ordem, como foco do discurso de inclusão escolar”.

Em 2008, com o surgimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), houve a recomendação de que os sistemas de ensino organizassem as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação, o que favorece a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. Dessa forma, “a acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações” (Brasil, 2008, p. 13).

Nessa perspectiva, eliminar as barreiras que impedem a inclusão plena de alunos com deficiência é o ponto crucial no processo de inclusão, em que a escola deve promover em

todos os seus espaços mudanças significativas, com o apoio do Estado, para acolher todos os alunos com necessidades educacionais, especiais ou não. Nesse sentido, a infraestrutura das escolas desempenha um papel crucial na inclusão. É essencial que as escolas estejam fisicamente acessíveis e equipadas com recursos tecnológicos e materiais pedagógicos que apoiem o aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas necessidades individuais.

A formação de professores é um dos pilares essenciais para garantir que as práticas inclusivas sejam eficazes. Professores bem preparados são capazes de identificar necessidades específicas dos alunos e implementar estratégias pedagógicas adequadas para atender a diversidade presente nas salas de aula. Para Carvalho (2007, p. 68), “a tarefa de incluir sugere uma reestruturação das políticas públicas e das práticas escolares elitistas e excludentes, com a consciência do professor sobre o processo, sem imposição, havendo integração entre o sujeito e o objeto do conhecimento”.

Os recursos educacionais também são determinantes. Desde materiais didáticos adaptados até tecnologias assistivas, esses recursos são fundamentais para proporcionar um ambiente de aprendizado inclusivo e eficaz. Para Mantoan (2003), é necessário pensar com simplicidade nos recursos que já se tem no cotidiano da sala de aula, dando, assim, funcionalidade específica para atender melhor o aluno com deficiência, propondo adequações reais e funcionais onde são aceitas com maior facilidade.

A participação ativa das famílias é outro fator crucial. Elas desempenham um papel vital no apoio aos alunos com necessidades especiais, colaborando com os professores e a escola para garantir que as necessidades individuais de seus filhos sejam atendidas de maneira eficaz.

Além de considerar os desafios, é igualmente importante examinar as práticas que têm sido adotadas com sucesso para promover a inclusão nas escolas. Isso envolve a criação de ambientes escolares que acolham a diversidade, a adaptação dos currículos para atender às diferentes necessidades dos alunos, a oferta de apoios pedagógicos personalizados e a promoção de uma cultura escolar inclusiva, que valorize e celebre a diversidade.

Mantoan (2003, p. 46) afirma que “se um aluno não vai bem, seja ele uma pessoa com ou sem deficiência, o problema precisa ser analisado com relação ao ensino que está sendo ministrado para os demais da turma”. Portanto, a autora observa a importância de a escola ser um ambiente de ensino que ajude o exercício de práticas que favoreçam a solidariedade, a criatividade, a cooperação e o pensamento crítico, onde todos possam exercer sua cidadania, aprender e se desenvolver como um todo.

Compreender essas práticas bem-sucedidas permite identificar abordagens eficazes que possam ser replicadas em outros contextos educacionais, compartilhando experiências

positivas, desenvolvendo políticas públicas mais eficazes e capacitando continuamente os profissionais da educação para enfrentar os desafios da inclusão de forma efetiva e sustentável. Nesse âmbito, um dos grandes desafios da educação, na perspectiva da inclusão escolar, é garantir que o aprendizado dos estudantes seja eficaz e que o aluno possa participar, interagir e socializar-se com qualidade em todo o contexto do processo de aprendizagem que a escola tenha para oferecer. “Uma das maiores barreiras para se mudar a educação é a ausência de desafios, ou melhor, a neutralização de todos os desequilíbrios que eles podem provocar na nossa velha forma de ensinar” (Mantoan, 2003, p. 27).

Portanto, a inclusão escolar é uma prática diária, que se consolida no cotidiano da sala de aula e nas intervenções pedagógicas vivenciadas diariamente. E, para que isso se estabeleça com êxito, é necessário repensar a estrutura escolar como um todo, revitalizando espaços, conceitos, formas de ensinar e aprender, o olhar específico sobre cada estudante e suas especificidades, levando em conta a diversidade humana e as diversas maneiras de aprender.

Corroborando a discussão, Nascimento (2015, p. 2059) ressalta que, apesar dos avanços na legislação e das políticas públicas, o desafio da inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais ainda persiste no país.

6 ESPECTRO TEMPORAL E TERRITORIAL DA PNEEPEI

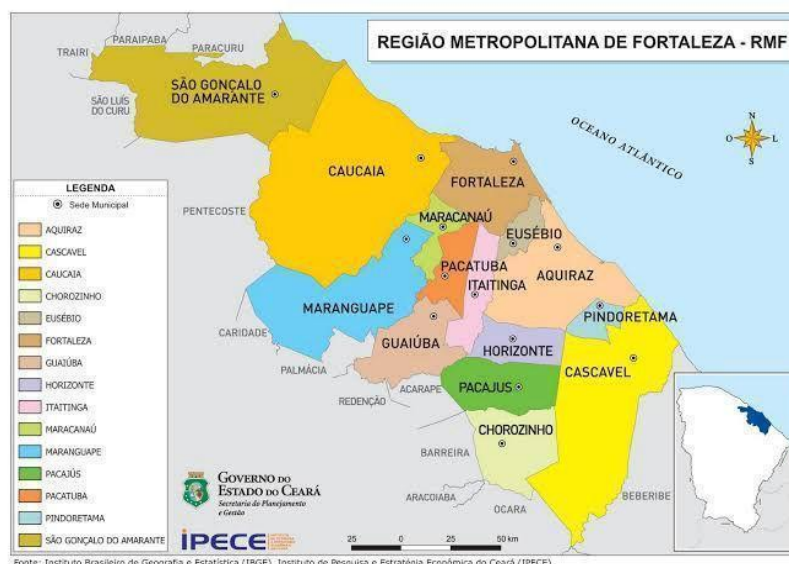
Este capítulo contempla o objetivo 4 deste estudo, que é: Descrever os processos da implementação da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva no município de Aquiraz - CE. O espectro temporal e territorial abarcado pelo programa aponta-se para além de indicadores quantitativos, visto que se direciona para a construção de indicadores socioculturais a partir da visão de mundo dos sujeitos sociais alvos da política. A ênfase recai sobre o processo de levantamento bibliográfico, a construção dos eixos estruturantes da política, seu desenho e desenvolvimento, bem como a fase de coleta de dados através de entrevistas em profundidade com os sujeitos da pesquisa. O objetivo é analisar suas percepções e entendimentos sobre inclusão e política na prática, levando em consideração suas experiências cotidianas e como elas são ressignificadas através de suas próprias interpretações.

Outro aspecto fundamental a ser avaliado é o resgate da história da educação como política no território de Aquiraz, examinando como ela se comporta tanto na sede quanto nos distritos, além da descentralização dos serviços para universalizar o acesso. Este estudo abrange o segmento 6 deste trabalho, focando o recorte temporal e territorial da pesquisa conforme Rodrigues (2008) e Gussi (2014).

6.1 Um pouco sobre a cidade de Aquiraz

Abaixo, segue o mapa da região metropolitana de Fortaleza para compreender melhor a localização geográfica do município de Aquiraz.

Figura 3 - Mapa da região metropolitana de Fortaleza



Fonte: Site da prefeitura de Aquiraz (<https://www.aquiraz.ce.gov.br/>).

Aquiraz é um município brasileiro localizado no estado do Ceará, na costa leste do litoral, fundado em 13 de fevereiro de 1699. Aquiraz tem uma rica história e é conhecido como a “primeira capital do Ceará”. Emancipado politicamente em 27 de julho de 1915, o município preserva as tradições indígenas e do colonizador europeu, além de possuir marcantes traços da cultura africana espalhados por todo o seu território.

A cidade de Aquiraz foi a primeira capital do Ceará, ficando localizada a 32 km de distância da capital e tem uma população estimada em 80.243 habitantes. Aquiraz é uma palavra de origem indígena, especificamente do tupi-guarani. A interpretação mais comum é que ela significa “água boa” ou “água logo ali”, sendo uma junção de “aqui” e “eraz”, em que “eraz” se refere à água (Prefeitura de Aquiraz, 2024).

Sua divisão política, quanto à divisão territorial, data de 2008, sendo que o município é constituído por nove distritos: Aquiraz (sede), Camará, Caponga da Bernarda, Jacaúna, João de Castro, Justiniano de Serpa, Patacas, Tapera e Assis Teixeira. Quanto aos aspectos econômicos, Aquiraz, por estar localizado em uma zona litorânea, com diversas praias, inclusive, possui o maior parque aquático da América latina, tem o turismo e o comércio como principais fontes de renda local.

6.1.1 Educação em Aquiraz

O recorte temporal não é uma projeção linear do processo emancipatório da política educacional no Aquiraz, mas um demonstrativo introdutório do cenário local, que aborda a negligência com a educação e a qualificação profissional em vários momentos da trajetória do município, entretanto, esse cenário não se centraliza apenas no município em estudo, mas em todo o Brasil.

A educação no município de Aquiraz, no Ceará, é um aspecto fundamental para o desenvolvimento social e econômico da região. Aquiraz investe na qualidade da educação básica e busca oferecer um ensino inclusivo e acessível a todos os seus moradores. A rede municipal de educação de Aquiraz é composta por diversas instituições de ensino, totalizando 53 escolas. O município tem se empenhado em melhorar a infraestrutura das escolas, garantindo um ambiente adequado para o aprendizado dos alunos (Plano Municipal de Aquiraz, 2015).

Aquiraz segue as normas estabelecidas para a Educação Especial, assegurando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As escolas do município contam com 22 salas de recursos multifuncionais com professores atuantes e promovem a formação

continuada dos profissionais da educação para atender às necessidades desses alunos (Censo Escolar, 2023).

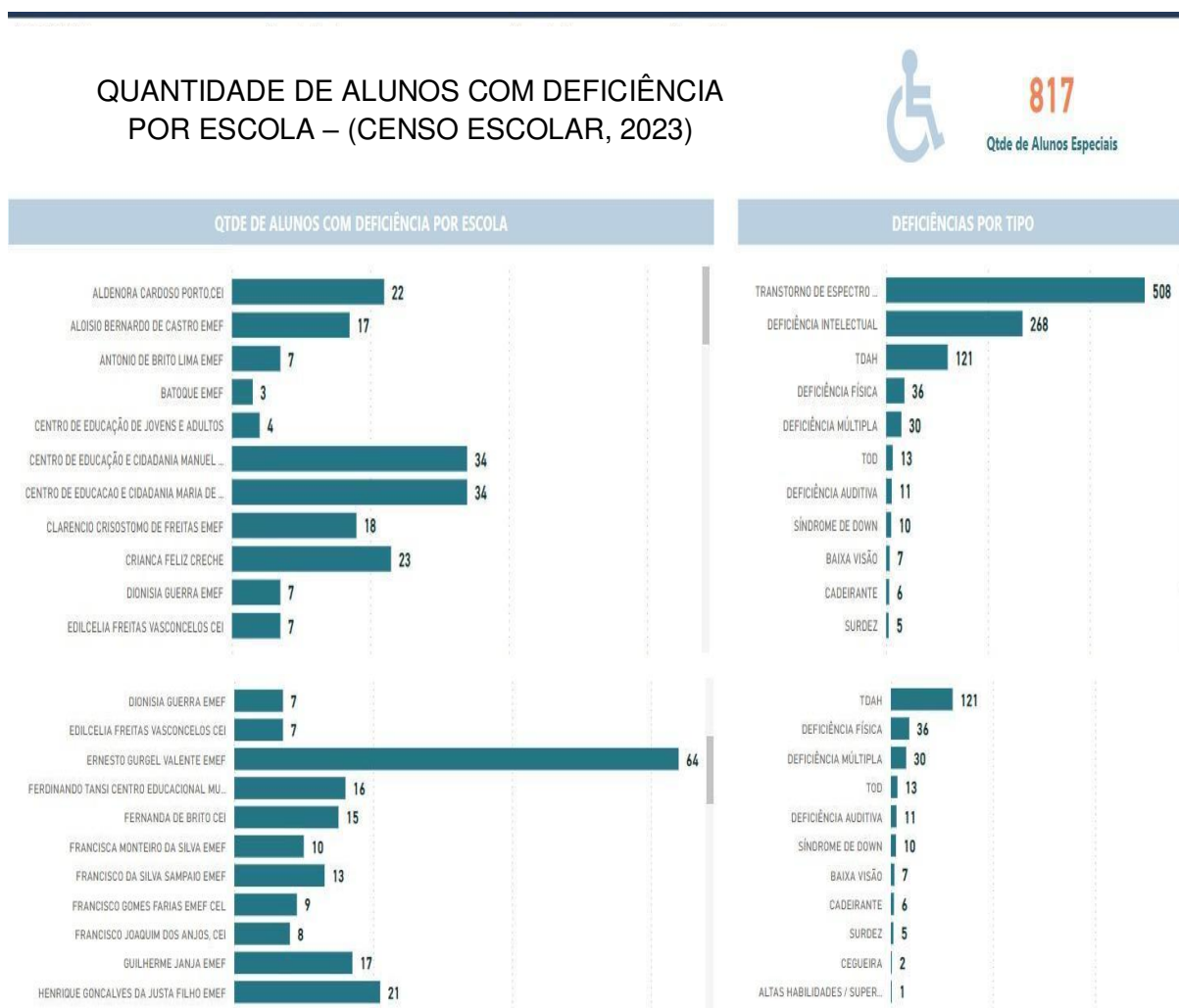
O município implementou diversos programas e iniciativas para melhorar a qualidade da educação, como: Capacitação de Professores: Programas de formação inicial e continuada para docentes, visando atualizar as práticas pedagógicas e métodos de ensino, e Projetos de Inclusão, que são ações voltadas para a inclusão de todos os alunos, garantindo igualdade de acesso e oportunidades educacionais.

Com base no Censo Escolar do município, que aponta dados preliminares de 2024, é possível observar que Aquiraz possui 53 escolas de ensino regular, sendo 29 localizadas na zona rural e 24 escolas na zona urbana, contando com um quantitativo total de 14.216 alunos matriculados em sua rede de ensino. Destes, 817 alunos são público-alvo da Educação Especial e apenas 388 estão regularmente inseridos no AEE.

De acordo com os gráficos a seguir, é possível perceber que 508 alunos são autistas e, em segundo lugar, 268 alunos possuem Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Estes não são atendidos nas unidades que possuem AEE, pois o município conta com o NAPE, que é um núcleo de Atendimento que atende os alunos com transtornos e dificuldades de aprendizagem, tais como: dislexia, discalculia, TDAH, dentre outras dificuldades de aprendizagem.

De acordo com os gráficos abaixo, retirados do sistema de matrícula municipal de Aquiraz, é possível visualizar a quantidade de alunos com deficiência por escola referente ao ano de 2023.

Gráfico 2 - Quantidade de alunos com deficiência em Aquiraz - 2023



FONTE: Censo Escolar, 2023.

Apesar dos avanços, Aquiraz ainda enfrenta desafios na educação, como a necessidade de reduzir a evasão escolar e melhorar os índices de desempenho acadêmico. O município tem implementado diversos serviços nos últimos anos, buscando favorecer e aprimorar os serviços oferecidos para o público da Educação Especial/inclusiva, bem como os profissionais de apoio para dar suporte nas escolas.

Aquiraz criou algumas instituições municipais que trabalham em parceria com a Educação Inclusiva municipal, tais como: DIA (Departamento de Inclusão de Aquiraz); NAPE (Núcleo de Atendimento Psicopedagógico); NAME (Núcleo de Atendimento Municipal Especial), entre outros. Cabe à Política de Educação Municipal estabelecer ações intersetoriais com outras políticas que atendam os aspectos multidimensionais contidos na existência do aluno.

Quadro 3 - Instituições municipais que trabalham em parceria com a Educação Inclusiva de Aquiraz

INSTITUIÇÃO	SERVIÇOS OFERECIDOS
DIA (Departamento de Inclusão de Aquiraz)	Oferece serviço de acolhimento, encaminhamento e monitoramento às famílias de pessoas com deficiência de Aquiraz. Atuando nas esferas de saúde, educação e assistência social.
NAPE (Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado)	Oferece atendimento pedagógico especializado para alunos com necessidades educativas, problemas de conduta, altas habilidades e desvio de aprendizagem, de cunho exclusivo da Secretaria de Educação, com atuação de profissionais psicopedagógicos para alunos matriculados na rede.
NAME (Núcleo de Atendimento Municipal Especializado)	Atendimento intersetorial, conta com atuação clínica, com profissionais, como: fonoaudiólogo, psicólogo, pedagogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional.
ASSISTÊNCIA SOCIAL	Oferece diversos serviços às pessoas com deficiência: serviço de convivência, Benefício de Prestação Continuada (BPC), dentre outros.
SECRETARIA DE ESPORTE	Atua com projetos para as crianças com deficiência no município, favorecendo e incentivando a prática de esporte. Oferece aulas de natação, futebol e dança.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos documentos internos de cada instituição municipal.

A PNEPEI/08 não se aprofunda no termo “intersectorialidade”, porém é importante a colaboração entre diferentes setores e órgãos para garantir uma Educação Inclusiva efetiva. Para Wimmer e Figueiredo (2006, p. 97), a intersectorialidade consiste em “práticas integradoras de ações de distintos setores, que se articulam, complementam e interagem para uma aproximação mais intrincada dos problemas e seu enfrentamento, compartilhando recursos e metas, e desenvolvendo estratégias conjuntamente”.

6.2 Contexto local: implementação do Atendimento Educacional Especializado no município de Aquiraz

Para aproximação do *locus* da pesquisa, optou-se por fundamentar as análises com base nos documentos institucionais da política e algumas leis locais que embasam a referida política do município.

Consta no ano de 2007, na gestão da prefeita municipal Ritelza Cabral Demétrio, a criação do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Município de Aquiraz, com a Lei nº 638/07, de 13 de março de 2007, com a finalidade de zelar e garantir os direitos das pessoas com deficiência. O conselho era composto por 20 membros, abrangendo todas as secretarias do município, com o propósito de reunirem-se uma vez por mês e as decisões serem formalizadas em Resoluções, entretanto, dentre os documentos averiguados, não foi encontrado nenhum tipo de registro sobre o referido conselho. Aranha (2001 *apud* Sampaio, 2009) reafirma a necessidade da sociedade se readequar, observando a conjuntura atual e a prática.

Neste trabalho, buscou-se construir uma lógica da relação entre o governo e a educação de pessoas com deficiência no município de Aquiraz, mas nem sempre o pesquisador vai encontrar materialidade suficiente ou todos os recursos necessários para consolidar uma linearidade à intenção investigativa.

No Projeto Político Pedagógico do Núcleo de Atendimento do município de Aquiraz consta que em 30 de maio de 2007 a prefeita Ritelza Cabral recebeu e aprovou por meio de ofício a implantação de salas de recursos multifuncionais no município de Aquiraz. O pleito incluiu o compromisso na aquisição de equipamentos necessários para o Núcleo de Educação Especial (NEE). As instalações, cedidas pelo Governo do Estado do Ceará, convênio nº 232/2006 Processo 060069426-2, celebram o acordo entre a Secretaria de Educação Estadual e a Municipal quando se declarou a implementação do NEE voltado para meios inclusivos às crianças com deficiências (PPP NAPE, 2012).

Em janeiro de 2008, o prédio foi inaugurado pela então prefeita municipal, Ritelza Cabral, com o funcionamento de 6 (seis) salas voltadas para o acompanhamento especializado em parceria com atendimentos na área social e da saúde, sendo oferecido o sistema intersetorial profissional com fonoaudiólogo, psicólogo, pedagogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional e assistente social.

Em 21 de setembro de 2018, através de solicitação da Secretária de Educação Lúcia Maria Beserra Veras, ficou registrada a institucionalização de mudança de NEE para Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado (NAPE).

Contudo, é importante destacar que não há documentos institucionais que registrem dados quantitativos e análises técnicas da Política de Educação Especial e Inclusiva entre os anos de 2008 a 2015, período em que ocorreu a implementação das primeiras salas de recursos multifuncionais no município de Aquiraz e, posteriormente, a atuação dos primeiros professores de Atendimento Educacional Especializado. Corroborando com a discussão, Mendes (2010, p.

22), descreve esse fenômeno como “[...] a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos”.

Os principais dados coletados foram organizados em nível municipal e escolar, com o intuito de analisar a implementação e efetivação das políticas públicas em Aquiraz durante o período da coleta de dados bibliográficos. Só após a implementação da política de Educação Especial de 2008, com a obrigatoriedade de oferecer essa modalidade de ensino, foi que o município de Aquiraz se ateu a esta obrigatoriedade e buscou implementá-la. Até então, não existem registros de nenhum outro tipo de suporte educacional a estes estudantes.

É imperativo enfatizar o que determina a LDB 9.394/96, no art. 59, o qual ressalta que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículos, métodos, recursos e estratégias para atender às suas necessidades específicas.

A implantação das Salas de Recursos (SR) iniciou-se em 2002, evoluindo para Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) a partir de 2010. Em 2011, ocorreu a transformação das SR e SRM –Tipo I em SRM, voltadas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A história da implementação das primeiras salas de Atendimento Educacional Especializado em Aquiraz teve início em 2011.

Como não existem documentos regulatórios deste período, foi necessário reunir estas informações através unicamente dos relatos dos sujeitos envolvidos. Esses profissionais, pertencentes ao quadro de professores efetivos do município, foram convidados pela Secretaria de Educação do município a realizar um curso na área de Educação Especial, ofertado gratuitamente pela Universidade Federal do Ceará - UFC, de forma presencial ou a distância. O critério para a seleção das professoras para atuarem nas salas de AEE foi por distrito, para garantir que ficasse bem distribuído e que as localidades mais distantes fossem contempladas, tendo em vista que a extensão territorial de Aquiraz é bastante ampla.

O primeiro ambiente onde os primeiros professores de AEE de Aquiraz atuaram foi nas salas de recursos multifuncionais tipo 1, nas escolas contempladas e equipadas pelo MEC. Tudo isso ocorreu após o advento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva (2008), na gestão municipal do prefeito Edson de Sá. Nesse período, a secretária de educação vigente, que se chamava Lúcia Veras, nomeou como coordenadora e formadora do AEE a professora efetiva do município Soraya Arabelle Fonseca Correia.

Na busca por construir um estudo sobre a Educação Especial e inclusiva da rede municipal de Aquiraz, buscou-se adentrar nos discursos dos sujeitos que elaboram as diretrizes da política local.

A professora Soraya possuía especialização em AEE e realizava as formações mensalmente, onde dava orientações acerca do trabalho a ser desenvolvido e fazia estudos de temas pertinentes à prática. As pioneiras nesse processo de implementação do Atendimento Educacional Especializado foram as professoras efetivas do município Maria Fernanda F. Lima, Conceição Brindeiro e Alda Zaranza Andrade. Ainda no ano de 2011, juntou-se ao grupo as professoras Rosinilda Gadelha, Fabíola Bacelar e Wicerlir Carneiro e Edilane Bedê. Assim, foram acrescentadas ao grupo novas professoras para atuarem nas salas de recursos, mesmo sem seleção ou formação inicial, entretanto, ao longo dos anos, elas buscaram se aperfeiçoar e realizaram diversos cursos de curta e longa duração a fim de aprimorarem suas práticas.

A professora Soraya caracteriza esse momento como algo de extrema importância e que alavancou e deu visibilidade para a Educação Inclusiva do município. Segundo ela, “nesse período com o advento do AEE, se configurou como um grande marco para o processo da Educação Inclusiva, assegurando mudanças no ensino e acessibilidade das crianças atípicas no ambiente escolar e na sociedade”¹.

As salas de AEE do município foram abrindo de forma gradativa e lenta, de acordo com a sinalização do MEC, e o remanejamento das professoras para atuarem nas SRMs permaneceu nesse caráter, a convite da secretaria. Durante os anos que se passaram, houve diversas mudanças de formadoras e, geralmente, as mesmas professoras que atuavam que se tornavam coordenadoras por alguns anos.

A partir de 2012, a política sofreu algumas alterações na parte da implementação, quando o recurso financeiro passa a ser enviado diretamente para as escolas através do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), em parceria com a Secretaria de Educação do município. Assim, juntamente com a escola, são definidas a questão da implantação, adequação da sala, questões de acessibilidade, compra de materiais pedagógicos, equipamentos tecnológicos e mobília. Através da SME junto ao setor de Educação Especial, é feita a análise das escolas que atendem aos critérios e podem ser contempladas com os benefícios estipulados por essa política, mediante o número de alunos matriculados com deficiência na escola supracitada.

Bergamo (2010) ressalta que o processo inclusivo tem caminhado em passos lentos no país, apresentando diversas variantes em cada região. Apesar de o acesso e a permanência desses alunos na escola serem garantidos por lei, isso só acontece, de fato, se o aluno sentir-se bem e acolhido pela comunidade escolar, obtendo êxito em sua trajetória acadêmica.

¹ Relato da professora Soraya Arabelle Fonseca Correia (2024).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) resguarda o direito da inclusão das pessoas com deficiência, em conformidade com os critérios da Educação Especial, e o Plano Nacional de Educação (PNE), criado em 2014, veio para instituir diretrizes no âmbito da educação nacional, estadual e municipal, afirmando que o Brasil deve universalizar o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, às crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação, até o ano de 2014. A partir desse documento, estados e municípios criaram seus planos decenais, definindo ações a serem realizadas para atingir a Meta 4 do PNE, e no município de Aquiraz não foi diferente.

A seguir, faremos uma análise dos documentos regulatórios do município, partindo da compreensão do Censo Escolar, fazendo uma análise do plano decenal do município, cuja Meta 6 é voltada para ações a serem desenvolvidas pelo município de 2015 a 2024, e da Resolução do Conselho Municipal de Educação de Aquiraz (CMEA) nº 19/2017 e o Plano de Ação de 2022/2023.

6.3 Documentos regulatórios da Educação Especial de Aquiraz

A Meta 4 do Plano Nacional de Educação – PNE 92014) prevê:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 11).

Essa ação do PNE representa um avanço na garantia de direitos da pessoa com deficiência e um compromisso assumido pelo Brasil com a inclusão educacional dessas pessoas com deficiência. Desse modo, garante-se o cumprimento da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1998) e da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

A universalização do atendimento escolar ao público-alvo da Educação Especial tem o objetivo de reafirmar o compromisso assumido pelo Brasil ao ratificar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), podendo ser posta em prática a partir das condições favoráveis criadas com os objetivos traçados pela PNEE (2008), do financiamento da Educação Especial previsto no âmbito do FUNDEB e das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (Resolução CNE/CEB nº 4/2009).

É importante ressaltar que o Censo Escolar é o principal meio de coleta de informações e levantamento de dados educacionais no Brasil. O Censo Escolar é realizado anualmente e utiliza um formulário disponível na plataforma online Educacenso, sendo preenchido por um representante da instituição escolar, em geral pelo secretário escolar cadastrado no Portal do INEP. A coleta de informações ocorre em duas etapas: na primeira, são preenchidos dados sobre as escolas, gestores, turmas, estudantes e professores; na segunda, são inseridas informações sobre a situação dos estudantes, sua movimentação e desempenho escolar ao final do ano letivo.

O Censo Escolar vai além de uma simples contagem aleatória de alunos, pois também atua como um indicador que reflete o contexto socioeconômico dos estudantes do país todo. Entre as informações solicitadas pelo sistema Educacenso, há um campo específico para indicar se o estudante possui alguma deficiência e qual é essa deficiência. Diante disso, se o aluno possuir alguma, automaticamente haverá duas matrículas, uma na sala de aula regular e outra no Atendimento Educacional Especializado. Isso caso município ofereça este serviço no contraturno escolar, mediante o Decreto nº. 6.571/2008, que instituiu o duplo financiamento no âmbito do FUNDEB para os alunos públicos-alvo da Educação Especial da rede pública de ensino, matriculados no ensino regular e no AEE, o qual não substitui a escolarização do aluno.

Também é importante destacar que, para a inclusão dos estudantes no Censo Escolar, não é necessário apresentar laudos ou documentação médica. De acordo com a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, os direitos das pessoas com deficiências não devem ser restringidos pela exigência de laudo médico. Este deve ser considerado como um documento adicional e nunca obrigatório, uma vez que o atendimento oferecido pela escola é de natureza pedagógica, e não clínica.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que faz parte da proposta pedagógica das escolas regulares. Ela promove diversas ações, entre elas, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou altas habilidades/superdotação.

O Plano Nacional de Educação (PNE) que compreende o decênio 2014/2024, criado pela lei n. 13.005/2014, definiu diretrizes, metas e estratégias para a política educacional nacional, a começar pela definição de 20 metas. As metas do PNE visam garantir o direito à educação com qualidade, assegurando o acesso e a universalização do ensino obrigatório, ampliando as oportunidades para todos, reduzindo as desigualdades, valorizando a diversidade e os profissionais de educação.

Garcia e Michels (2014) ressaltam que a Meta 4 é resultado de muitas lutas e debates de movimentos sociais em prol de políticas voltadas para a Educação Especial. Essas políticas têm como foco a análise da estrutura, organização e financiamento destinados aos estudantes, professores e outros profissionais que trabalham com pessoas com deficiência. Em contrapartida, Saviani (2013) atesta que somente universalizar o acesso à escola para esse público-alvo mostra-se desafiador, uma vez que muitos alunos que não integram esse grupo ainda estão excluídos do processo de escolarização.

A Lei do PNE reitera o princípio de cooperação federativa da política educacional, preconizada na Constituição Federal de 1988 e na Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual ressalta que os entes federais, estaduais, municipais e o Distrito Federal devem estabelecer medidas para alcançar as metas estabelecidas no PNE (Brasil, 2014).

O PNE foi criado com o intuito de ampliar o acesso e a melhoria da qualidade da educação nacional, reafirmando direitos constitucionais já existentes, bem como já expresso na Constituição Federal (Brasil, 1988, art. 214), estipulando que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009). I - Erradicação do analfabetismo; II - Universalização do atendimento escolar; III - Melhoria da qualidade do ensino; IV - Formação para o trabalho; V - Promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

A partir disso, a Lei n. 13.005/2014 estabeleceu que estados, o Distrito Federal e os municípios elaborassem os seus planos em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE. Dessa forma, o Plano Municipal de Educação de Aquiraz foi criado por meio da Lei nº 1.119, de 18 de junho de 2014, compreendendo o decênio de 2014 a 2024, no qual foram estabelecidas 27 metas para se cumprir até o fim de sua vigência.

Suas estratégias visam promover a inclusão e o sucesso escolar dos alunos com necessidades especiais, proporcionando um ambiente educacional mais justo e equitativo. Os objetivos foram alinhados e bem definidos, de modo que ambos os planos visam à universalização do acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado para alunos com necessidades especiais. Trata-se de um compromisso comum com a inclusão na

rede regular de ensino e a criação de um sistema educacional inclusivo. Martins e Leite (2014) concordam que a Educação Inclusiva pressupõe o direito a uma educação igualitária, justa e que atenda às especificidades de todos, desencadeando, por sua vez, o desenvolvimento acadêmico e a emancipação social.

Em suas estratégias, o PNE fornece uma diretriz nacional, enquanto o PME de Aquiraz detalha estratégias específicas para implementação local, tais como o registro no Censo Escolar, o desenvolvimento de metodologias específicas e o monitoramento da frequência escolar. Essas estratégias complementam as diretrizes gerais do PNE, oferecendo uma abordagem mais detalhada e específica, com ações claras e mensuráveis para atingir os objetivos estabelecidos.

Ambos os planos enfrentam desafios na formação adequada dos professores, na adaptação das infraestruturas escolares e na garantia de recursos financeiros suficientes, visto que a implementação eficaz depende de colaboração entre diferentes níveis de governo e setores da sociedade. Nesse contexto, a abordagem local do PME de Aquiraz permite uma adaptação mais direta às necessidades e realidades específicas do município, promovendo uma implementação mais eficaz e contextualizada (PMA, 2015).

A implementação bem-sucedida dessas metas em ambos os níveis (nacional e municipal) tem o potencial de transformar o sistema educacional brasileiro, promovendo uma maior inclusão, equidade e qualidade na educação para alunos com necessidades especiais. Portanto, a colaboração e sinergia entre os planos nacional e municipal são essenciais para atingir os objetivos propostos, garantindo que as políticas educacionais sejam efetivamente traduzidas em práticas concretas nas escolas e comunidades.

Em 2017, a Comissão Municipal de Educação de Aquiraz elaborou a Resolução - CMEA nº 19/2017 - que tem o objetivo de estabelecer normas e diretrizes para a oferta de Educação Especial no sistema educacional, visando garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A Resolução tem como princípios norteadores: Inclusão educacional e social; Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Valorização da diversidade humana e; Atendimento Educacional Especializado. As principais diretrizes estabelecidas nesta Resolução são: identificação precoce de necessidades educacionais especiais dos alunos do município e acompanhamento contínuo desses estudantes.

A partir dessas diretrizes, a Resolução CMEA 19/2017 dispõe de 28 artigos. Como o Plano Decenal do município estabelecia em sua Meta 6 ações para a Educação Especial de modo amplo, a Resolução Municipal 19/2017 trouxe ações mais específicas e contundentes,

visando a uma maior efetivação dos direitos do público-alvo da Educação Inclusiva. No art. 4º, parágrafo único, a Resolução também dispõe e define que o público com dificuldades de aprendizagem será atendido pelo NAPE; já no art. 5º, fica definido que os transtornos de comportamento, como o TDAH, também constituem público do NAPE, e não do AEE.

Nos demais artigos, há orientações sobre a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas municipais, orientando as ações dos professores de sala de aula regular. O documento especifica quem constitui público alvo do AEE, conforme a Resolução CNE/CEB nº 2/2009, estipula as ações para a família e para o professor do AEE, discorre sobre a escola inclusiva, a avaliação dos PCDs, orienta sobre quem pode atuar no AEE e quais são as atribuições desse professor. Além disso, o Plano traz recomendações para os profissionais de apoio, estabelece normas para as avaliações desses alunos e orienta para que o Projeto Político Pedagógico da escola contenha todas as informações necessárias sobre esses serviços oferecidos dentro da instituição. Essas disposições visam garantir um ambiente educacional inclusivo e acessível, onde todos os alunos possam desenvolver suas potencialidades e participar de forma plena da vida escolar.

A Resolução prevê a criação de comissões e grupos de trabalho para acompanhar a implementação das normas e estabelece prazos e responsabilidades para as instituições educacionais. Essa Resolução fornece uma visão geral das normas estabelecidas para a Educação Especial no município de Aquiraz a partir da sua implementação, em 23 de novembro de 2017.

A seguir, discorreremos sobre um importante programa implementado no município de Aquiraz, já previsto em Lei nacional desde 2010, mas que o município aderiu no ano de 2019 com algumas especificidades.

6.3.1 Programa municipal: colaborador voluntário (cuidador/profissionais de apoio)

Um dos serviços ofertados pela Educação Especial do município é a garantia do colaborador voluntário (cuidador) para os estudantes com deficiência, em conformidade com a Lei nº 1.310, de 11 de junho de 2019 – Programa Educando e Cuidando nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Aquiraz. O Programa tem o intuito de garantir ao aluno com deficiência o direito de acesso, permanência, participação e aprendizagem no ensino regular (Educação Infantil; Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais) através da oferta de apoio à inclusão escolar quando identificada a necessidade do estudante.

A referida lei municipal descreve como deve ser o processo para garantir esse direito ao aluno:

a) Solicitação de colaborador voluntário

Partindo da compreensão de que o diagnóstico médico pode ser um dos indicadores para a atuação de um colaborador junto a um (a) estudante com deficiência, entende-se como imprescindível uma avaliação por parte da comunidade escolar, em especial professores de sala de aula, professores que atuam no AEE, gestores escolares e equipe multiprofissional, que apontem a(s) necessidade(s) do estudante do apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação, higiene e cuidados pessoais.

Gestores e professores de sala de aula regular, em parceria com a família, devem identificar as demandas destes estudantes e verificar se essas necessidades específicas podem ou não ser atendidas no contexto geral das instituições escolares no que se refere aos cuidados disponibilizados aos demais estudantes. Portanto, para que haja a solicitação por parte das instituições escolares de um colaborador voluntário (cuidador), faz-se necessário:

- Apresentação pela família do diagnóstico médico do estudante;
- Solicitação pela gestão escolar à SME através de ofício e preenchimento de planilha de levantamento de estudantes com diagnóstico;
- Avaliação por técnico da Secretaria de Educação em relação à ausência da autonomia nas atividades de locomoção, alimentação, higiene e cuidados pessoais.

b) Especificamente, têm acesso a este serviço da Educação Especial:

- Estudantes com deficiência (intelectual, física, visual, auditiva e/ou múltiplas) e estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O colaborador voluntário deverá ser lotado no CEI ou EMEF onde haja estudantes que são público desse serviço e que sua necessidade seja comprovada. Um ponto importante que deve ser enfatizado é que, quando em uma mesma sala de aula houver mais de um(a) estudante com deficiência, será avaliada por gestores, professores e técnicos-pedagógicos da Secretaria de Educação a possibilidade de o colaborador voluntário atuar com mais de um(a) estudante em uma mesma turma, sem que haja qualquer prejuízo à prestação deste serviço a(o)s estudantes.

O colaborador voluntário deverá ser lotado com carga horária de 20h semanais. Vale salientar que a carga horária semanal não contempla o tempo para planejamento, considerando as especificidades das atribuições do profissional, que são:

- Contribuir para o favorecimento da autonomia dos(as) estudantes assistidos(as);

- Exercer apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção, prestando auxílio aos estudantes que não realizam essas atividades com autonomia e independência;
- Acompanhar o(a) estudante em atividades sociais e culturais relacionadas ao calendário escolar programadas pela instituição de ensino;
- Atuar de forma articulada com os professores da sala de aula comum, do Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da instituição escolar;
- Atuar em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário, sem desenvolver atividades educacionais diferenciadas e nem responsabilizar-se pelo ensino dos(as) estudantes assistidos(as);
- Participar do processo de formação continuada oferecido pela SME, que será realizado semestralmente.

Os diretores e coordenadores pedagógicos dos centros de educação infantil e escolas devem acompanhar as ações desenvolvidas pelos colaboradores, observando se estão de acordo com as atribuições estabelecidas e orientando familiares e professores sobre as atribuições dos profissionais, avaliando periodicamente as ações desenvolvidas por eles. Os professores que atuam em sala de aula regular que tenha o profissional devem orientar sobre como conduzir o(a) estudante assistido(a) para colaborar com sua participação nas atividades propostas sem, contudo, assumir a responsabilidade sobre o processo de ensino-aprendizagem. Caso ocorra alguma ação ou conduta inapropriada do(a) profissional de apoio, devem informar imediatamente à gestão escolar.

No próximo tópico discutiremos as mudanças ocorridas no município a partir de mudanças na gerência da secretaria e demais ações elaboradas e postas em prática nos últimos anos.

6.4 AEE e inclusão escolar em Aquiraz nos dias atuais

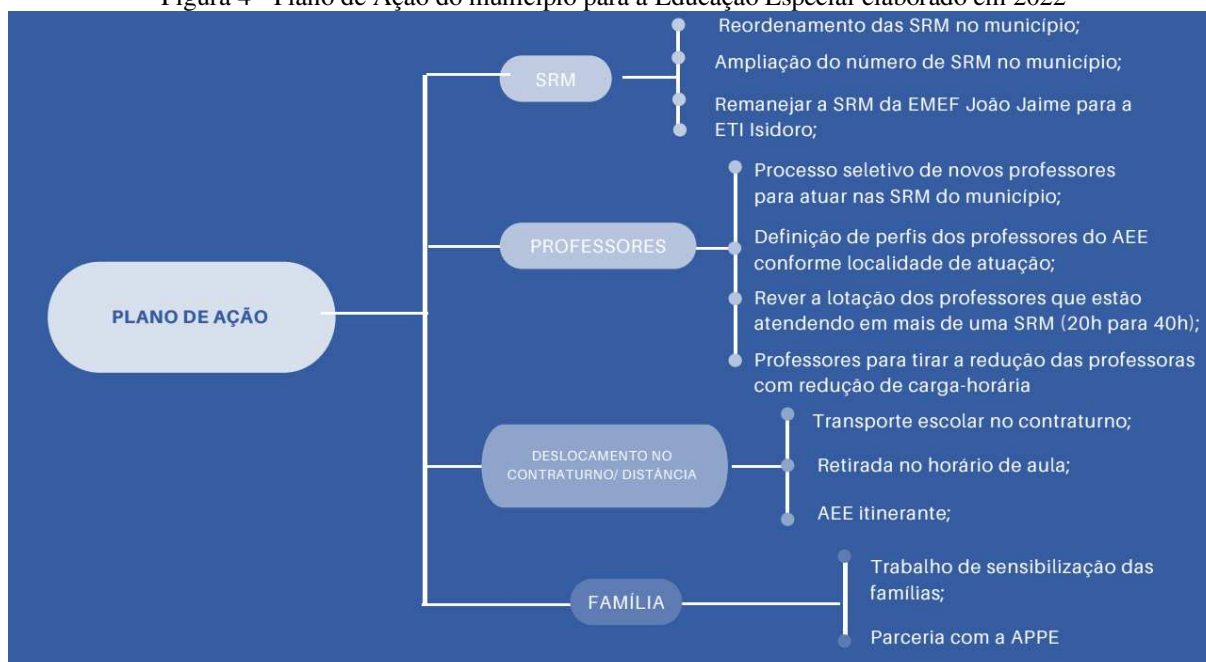
Com as eleições municipais de 2020, houve uma grande mudança na gestão de Aquiraz e, conseqüentemente, nos cargos comissionados da Secretaria de Educação do município, alterando o quadro de secretários e técnicos-administrativos.

No ano de 2021, o Atendimento Educacional Especializado de Aquiraz ganhou uma nova gestora e, com ela, houve diversas mudanças. Com a professora efetiva do município Jamília Oliveira à frente do núcleo de Educação Especial da Secretaria de Educação do município de Aquiraz, foram realizadas diversas ações para melhoria do Atendimento

Educacional Especializado. A primeira delas foi uma seleção rigorosa, que ocorreu em meados de 2022, para a contratação de novos profissionais que atendessem ao critério da lei, implementada na Resolução 04/2009, para atuação de profissionais nas salas de recursos multifuncionais.

A gestora em questão criou um plano de ação para o município, no qual identificou suas principais fragilidades para o efetivo exercício do AEE no município de maneira eficiente e conforme a lei.

Figura 4 - Plano de Ação do município para a Educação Especial elaborado em 2022



Fonte: Imagem retirada do Plano de Ação de Aquiraz (2022).

O documento contém as ações que foram realizadas durante sua gestão, que se findou no fim do mesmo ano, mas deixou propostas de ações para o ano seguinte. Esse documento descrevia ações para serem executadas nos setores administrativo, no Atendimento Educacional Especializado e para profissionais de apoio:

Quadro 4 - Plano de Ação do Município para a Educação Especial 2022/2023

ADMINISTRATIVO	Plano de ação do núcleo de inclusão e diversidade; Atualização da resolução da Educação Especial pelo conselho municipal; Alteração do programa educando e cuidando (Profissional de apoio); Psicólogos e assistentes sociais apoiando o trabalho com as famílias nas escolas. Criação da lei de mediadores para estudantes com autismo; Parceria com o NAME - cota de vagas para estudantes da rede pública municipal;
-----------------------	--

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	Formação dos professores de AEE; reestruturação do serviço; Acompanhamento bimestral do trabalho nas SRM's; Fortalecimento do Trabalho colaborativo; Grupo de estudo com os professores do AEE;
PROFISSIONAIS DE APOIO	Formação bimestral para os profissionais de apoio da rede; Instrumental de avaliação dos profissionais de apoio semestral; Definir os critérios dos Profissionais de Apoio da Educação Infantil;
OUTRAS AÇÕES	Formação para os coordenadores pedagógicos; Formação em serviço para os professores da SRM.

Fonte: Elaborada pela autora com base no Plano de Ação de Aquiraz (2022).

Durante a gestão da professora Jamília Oliveira, uma das ações implementadas no município para a atuação do professor do AEE foi do trabalho colaborativo, que está previsto nas atribuições desses professores, através da Resolução 4/2009/MEC/CNE/CEB.

O trabalho colaborativo entre esses profissionais não deve sobrepor-se um ao outro, mas dialogarem com o intuito de que o objetivo seja complementar e busque a garantia do acesso ao currículo com o aprendizado em sala de aula. Como destaca Ropoli (2010): “O professor de AEE acompanha a trajetória acadêmica de seus alunos, no ensino regular, para atuar com autonomia na escola e em outros espaços de sua vida social. Para tanto, é imprescindível uma articulação entre o professor de AEE e os do ensino comum” (Ropoli *et al.* 2010, p. 23).

No trabalho colaborativo, o professor do Atendimento Educacional Especializado atua junto com o professor do ensino regular, possibilitando a produção de conhecimentos e desencadeando mudanças no acompanhamento dos processos de transformação de olhares, percepções e atitudes, não somente das ações concretas. Essa articulação faz-se de extrema necessidade para acompanhar pedagogicamente os avanços ou as dificuldades do aluno em sala de aula, assim como contribui com o professor de sala de aula regular ao planejar suas aulas com base nas habilidades dos alunos PCDs.

O ano de 2023 trouxe a psicopedagoga Edilane Bedê como a nova formadora do AEE. A profissional, que possui vasta experiência no âmbito da Educação Inclusiva, deu continuidade às ações implementadas pela antiga gestora e incorporou novas ações de funcionamento. Além disso, ela se tornou pioneira nas formações dos colaboradores voluntários, o que até então não existia no município, e ainda é responsável pela formação dos professores do AEE do município.

É imperativo destacar que, no Brasil, a legislação vigente aponta a formação continuada como condição importante para a formação do profissional a partir da LDB 9394/96, por meio de políticas para a valorização do profissional dessa área. De acordo com o art. 64: “§ 2º – “A Formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (incluído pela lei nº 12.056, de 2009)”.

A formação para o professor do AEE possibilita a oportunidade de ultrapassar dificuldades e adquirir novos conhecimentos, além de ser um momento oportuno para a troca de experiências, proporcionando ao professor um melhor desempenho em suas práticas cotidianas, apesar dos desafios inerentes à profissão.

Verificou-se no município de Aquiraz que, até o segundo semestre de 2023, de acordo com o Censo Escolar, um total de 706 alunos público-alvo da Educação Especial. A rede municipal de ensino contabiliza 22 salas de recursos e conta com 22 professores de AEE, ou seja, um professora em cada sala, segundo dados do Sistema de Gestão escolar (SGE) do referido ano (Censo Escolar, 2023).

Diversas das ações planejadas para o ano de 2023 foram executadas, obtiveram êxitos e se estenderam para o ano subsequente, 2024. Segundo a Secretaria de Educação do município, Aquiraz foi contemplado pelo MEC para receber no ano de 2025 21 novas salas de AEE. Portanto, se o município possui 53 escolas e 22 salas de AEE atualmente, logo esse número duplicará. Isso representa um marco histórico para o município, que em breve atenderá 43 escolas ao todo.

Os professores do AEE buscam desenvolver no município um trabalho em parceria com as famílias, as escolas e instituições afins. E, para efetivarem tal prática, eles participam de cursos que os auxiliam nos seus atendimentos e na participação do Projeto Político Pedagógico (PPP). Assim, esses professores realizam planejamentos, criam projetos, articulam parcerias com outras instituições, promovem encontros com as famílias dos estudantes com deficiências, TEA e AH/S, participam de capacitação com professores e gestores do ensino regular, dentre outras ações.

Sobre a formação e valorização do professor, Mantoan (2003) salienta que o docente precisa ser visto como uma referência para o aluno, alguém capaz de fomentar a curiosidade pela descoberta e oportunizar o acesso ao saber, bem como capacitar-se para ter condições e vontade para ensinar todos os alunos, sem exercer juízo de valor ou discriminação. Vale enfatizar que as atividades que são desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) são atividades diferenciadas das que são realizadas em sala de aula. A ação do AEE deve contribuir para um bom desempenho dos estudantes nas salas comuns. Sendo

assim, além de atuar com os estudantes, os professores das salas comuns também são assessorados pelos professores do AEE, o que contribui para superar as dificuldades no cotidiano da sala de aula.

O serviço regulamentado pelo setor da Educação Diversidade e Inclusão da Secretaria de Educação de Aquiraz tem como atribuições: favorecer a formação continuada para professores; acompanhar, avaliar e encaminhar por meio de documentos os estudantes públicos da Educação Especial; prestar assessoria aos professores das salas de recursos multifuncionais com visitas periódicas.

A formação em serviço para o professor do AEE possibilita a oportunidade de ultrapassar dificuldades muitas vezes sentidas por eles. Esses estudos trarão ao professor um desenvolvimento adequado para a melhor obtenção dos resultados, apesar dos desafios do cotidiano inerentes à profissão.

A formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam refletir sobre a própria prática docente e, assim, planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades educacionais (Costa, 2010, p. 531).

Entretanto, faz-se necessário elaborar propostas pedagógicas centradas nos educandos, desde a concepção dos objetivos, das possibilidades existentes da escola para realizar as atividades propostas como também reconhecer as limitações existentes na escola. Desse modo, deve-se adequar metodologias diversas e motivadoras para que os estudantes possam progredir na sua aprendizagem.

É importante ressaltar que, no Brasil, a legislação vigente aponta a formação continuada como condição importante para a formação do profissional a partir das exigências da LDB 9394/96, por meio de políticas para a valorização do profissional dessa área, como configura no art. 64: § 2º – “A Formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância” (incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Contudo, não se adentrou em análises profundas dos demais programas e projetos, visto a necessidade de um recorte específico para essa finalidade, o que não é a proposta deste estudo. Destarte, o segmento seguinte buscará fazer a análise do conteúdo segundo Bardin (1994), baseando-nos nas entrevistas, na interlocução com o referencial teórico, nos documentos oficiais e institucionais, bem como nos dados quantitativos e secundários.

7 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): O QUE O CAMPO REVELA?

Conforme aponta Orlandi (2005), a análise dos dados foi sistematizada em três etapas: 1) questionário para levantamento dos dados gerais dos participantes; 2) entrevista e transcrição, com foco nas principais falas dos participantes e, em seguida, foi realizado o levantamento de indicadores para análise; 3) interpretação e análise dos discursos apreendidos, correlacionando-os com os documentos e a literatura.

Para Gussi (2017), entender a política pública como permanentemente submetida a “incessantes transformações advindas de forças e intencionalidades internas e externas”, possibilita compreendê-la em seus deslocamentos nos espaços sociais, tornando relevantes as percepções e sentidos que os sujeitos envolvidos lhe atribuem.

Para tanto, este capítulo aborda os perfis dos gestores, professores das salas regulares e professores de AEE de Aquiraz, o que foi alcançado por meio de questionário, bem como de suas percepções acerca da trajetória da política inclusiva no município, contemplando o objetivo específico número 4 deste estudo: Caracterizar a rede municipal de ensino de Aquiraz e a trajetória institucional da Educação Especial com foco na fala dos professores e gestores municipais, mostrando o percurso do AEE na inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial em Aquiraz-CE através de entrevistas semiabertas.

De acordo com os subitens abaixo:

- a) Perfil dos sujeitos da pesquisa (questionário): faixa etária, formação acadêmica e tempo de experiência na função;
- b) A voz dos sujeitos (entrevista semiaberta): gestor (G), professor da sala de aula regular (PR) e professor da sala de AEE (PA);
- c) Percepções da família do aluno (F) acerca do AEE em Aquiraz (questionário e entrevista).

Para traçar o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa, foi aplicado questionário e, buscando a compreensão da política no município, foi realizada uma entrevista semiaberta e a análise dos dados, apresentando as visões dos sujeitos envolvidos considerando o seu envolvimento direto com a política. As narrativas foram obtidas por meio da realização de entrevistas semiestruturadas realizadas na Escola Laís Sidrim Targino, localizada no centro de Aquiraz. Os sujeitos entrevistados foram o gestor da escola, uma professora de sala de aula regular, a professora do AEE da referida escola e um familiar de um aluno PCD atendido na instituição.

Para facilitar a compreensão, a entrevistada de campo realizada com o gestor será denominada como G; a professora da sala de aula regular será denominada PR; a professora do AEE será denominada de PA e o familiar do aluno entrevistado será chamado de F. A partir das interpretações das narrativas das experiências concretas desses sujeitos, que possuem envolvimento direto com a política de Atendimento Educacional Especializado no município, será possível fazer a análise dos dados obtidos.

7.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa

Neste segmento abordaremos a primeira parte da entrevista realizada por meio de um questionário, na qual procuramos traçar o perfil dos entrevistados participantes da pesquisa. Os resultados obtidos oportunizaram conhecer o perfil geral do gestor participante da pesquisa. Ao compreender a formação acadêmica e tempo de atuação na educação dos sujeitos da pesquisa, daremos o primeiro passo rumo a resultados mais complexos acerca do programa avaliado.

- Faixa etária

Todos os entrevistados, no total de 4 (quatro), são do sexo feminino. Em relação à idade, esta varia entre 35 anos e 66 anos (esta última refere-se ao familiar da criança, que é criada pela avó), estando distribuídos na faixa etária da seguinte maneira:

Quadro 5 - Faixa etária dos entrevistados

Gestor (G)	De 45 a 55 anos
Professor de Sala Regular (PR)	De 35 a 45 anos
Professor do AEE (PA)	De 45 a 55 anos
Familiar do aluno (F)	Mais de 65 anos

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A partir das informações demográficas da faixa etária dos sujeitos entrevistados, podemos enriquecer a análise de conteúdo, considerando a experiência e a possível perspectiva de cada participante.

- Gestor (G) e Professor do AEE (PA): ambos têm entre 45 a 55 anos, o que sugere uma experiência consolidada no ambiente educacional. Essa faixa etária pode refletir uma compreensão mais madura e estruturada dos processos de inclusão, à medida que o sujeito já passou por diferentes fases e transformações no contexto educacional.

- Professor de Sala Regular (PR): com idade entre 35 a 45 anos, representa uma geração que, embora já tenha experiência na área, talvez esteja mais aberta a novas abordagens e práticas inclusivas, especialmente se comparado a profissionais de maior idade.

- Familiar do Aluno (F): com mais de 65 anos, pois a criança convive com a avó, a mesma pode trazer uma perspectiva que combina vivências de diferentes gerações, podendo valorizar a inclusão como algo relativamente novo no ambiente escolar, dependendo de sua experiência e visão sobre mudanças educacionais.

Esses aspectos ajudam a contextualizar como cada participante entende e valoriza a inclusão, refletindo também suas experiências de vida e perspectivas sobre o papel da educação no desenvolvimento integral do aluno.

- Formação acadêmica

Quadro 6 - Formação acadêmica dos participantes

Gestor (G)	Pedagogia com especialização em educação infantil, gestão educacional, supervisão escolar e neuropsicopedagogia e psicomotricidade.
Professor de Sala Regular (PR)	Pedagogia com especialização em psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado.
Professor do AEE (PA)	Administração e Pedagogia com especialização em Moderna educação: metodologias; Tendências e foco no aluno, Docências e práticas da educação e está cursando Atendimento Educacional Especializado.

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A partir da formação acadêmica, pode-se perceber que cada sujeito da pesquisa traz uma expertise específica para o ambiente inclusivo:

- Gestor (G): com formação ampla em Pedagogia, com especializações em neuropsicopedagogia, psicomotricidade e gestão educacional, esse dado indica um perfil focado tanto no desenvolvimento educacional quanto na administração escolar. Essa formação o capacita a entender a inclusão a partir de uma perspectiva que combina gestão e conhecimento sobre necessidades específicas dos alunos. Nesse sentido, “é necessário que o gestor escolar busque constante atualização na sua formação, com vistas à uma gestão inovadora, promovendo um planejamento participativo junto aos seus colaboradores e garantindo a congregação de saberes para a concepção de um ambiente escolar democrático” (Gonçalves e Soares, 2019, p. 37).

- Professor de Sala Regular (PR): com especializações em psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado (AEE), o professor de sala regular demonstra uma forte preparação para lidar com a diversidade na sala de aula, especialmente no suporte direto às necessidades de aprendizagem de alunos com desafios específicos.

- Professor do AEE (PA): a formação que combina Administração e Pedagogia, com especialização em metodologias focadas no aluno e práticas educacionais, além de estar cursando uma especialização em AEE, mostra uma visão atualizada e prática da inclusão. Isso indica uma abordagem prática e centrada no aluno, o que pode enriquecer o ambiente inclusivo, alinhando metodologias modernas às necessidades do AEE.

Essas formações enriquecem a capacidade de cada profissional de contribuir para uma Educação Inclusiva e podem refletir no entendimento coletivo sobre o papel da escola como ambiente democrático e participativo, conforme observado nas falas deles.

- Tempo de experiência na função

Quadro 7 - Tempo de experiência na função dos participantes

Gestor (G)	Mais de 10 anos na área da educação e 9 anos como gestora escolar.
Professor de Sala Regular (PR)	Mais de 10 anos.
Professor do AEE (PA)	Entre 5 e 10 anos.

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Vale ressaltar que todos os entrevistados estão lotados nesta instituição há menos de um ano. Considerando o tempo de experiência dos participantes, temos um perfil que reflete tanto a maturidade profissional quanto a diversidade de vivências em educação:

- Gestor (G): com mais de 10 anos de experiência e 9 como gestora, possui uma base sólida em liderança escolar e na implementação de políticas educacionais. Essa experiência provavelmente contribui para uma visão estratégica sobre inclusão e para a capacidade de coordenar os diversos profissionais envolvidos.

- Professor de Sala Regular (PR): com mais de 10 anos na função, o PR traz uma prática consolidada, o que pode indicar familiaridade com diferentes métodos de ensino e uma perspectiva inclusiva em sala de aula.

- Professor do AEE (PA): possuindo entre 5 e 10 anos de experiência, o PA tem uma bagagem que permite adaptação e inovação nas práticas de AEE, o que é especialmente relevante para a aplicação de novas metodologias voltadas à inclusão.

Esses níveis variados de experiência enriquecem a prática educacional e favorecem a implementação de abordagens inclusivas sob uma liderança experiente, com o apoio de professores capacitados tanto no ensino regular quanto no atendimento especializado.

7.2 Breve histórico da instituição escolar *locus* da pesquisa: EMEF Laís Sidrim Targino

Figura 5 - Escola Municipal de Ensino Fundamental Laís Sidrim Targino



Fonte: Retirada do PPP da Escola (2024).

Com base no PPP da escola, atualizado em 2024 com vigência até 2026, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Laís Sidrim Targino fica localizada na rua Padre Matias, nº 55, na sede de Aquiraz. Ato de criação: Lei Municipal nº 467, de 28 de março de 2003. A escola encontra-se na esfera administrativa municipal da zona urbana, composta pela diretora Marcélya Câmara Gomes, supervisora escolar Maria Luiza da Silva Monteiro e secretário escolar Armando Guimarães Junior (PPP, 2024).

7.2.1 *Histórico da escola*

A EMEF Laís Sidrim Targino está situada na Praça Padre Matias, 55 - no Centro Histórico do Município de Aquiraz. O nome da instituição é uma referência/homenagem à

esposa do Ilmo. Sr. Alberto Targino, empresário que doou o terreno onde o prédio da Unidade Escolar foi construído. Esse terreno foi cedido primeiramente para a construção do Centro Educacional Antonieta de Alencar Castelo Branco, pertencente à Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC. Mais tarde, no ano de 2002, o prédio foi comprado pela Prefeitura Municipal e, por força da Lei 467/2003, aprovada pela Câmara Municipal no dia 28 de março de 2003, ali seria construída a Escola Municipal de Ensino Fundamental Laís Sidrim Targino.

No ano de 2009 teve início a reforma total do prédio, com seu término em agosto de 2011, quando foram construídos a sala de recursos multifuncionais com o Atendimento Educacional Especializado – AEE, o laboratório de informática, a sala dos professores e duas salas próximas ao pátio para atendimento à clientela do Programa Tempo Integral.

A escola atende à comunidade da Sede e circunvizinhança, oferecendo o Ensino Fundamental I nos turnos da manhã e da tarde. Ao longo dos anos, a escola foi administrada por: Cleide Helena de Freitas Damasceno (2002-2006), Francisco José da Cunha Silva (2006-2007), José Wellington Lima (2008), Jaqueline Amora Cavalcanti (2009-2011), Kátia Liana Braga Lima Nogueira (2011-2016) e nos dias atuais a escola possui um núcleo gestor, constituído pela Diretora Geral, Iara Oliveira Abreu, como Diretora Pedagógica Regina Coelli da Rocha Cunha, como Supervisora Maria Luiza Monteiro da Silva, que assume também o papel de Coordenadora Pedagógica, e um Secretário Escolar, Armando Guimarães Júnior, todos servidores efetivos .

No decorrer de sua existência, a escola vem buscando, diariamente, possibilitar a toda comunidade escolar uma educação de qualidade, oferecendo um ensino pautado na inclusão e no respeito às diversidades, que trabalha, além do conhecimento, as atitudes, a ética, a criatividade e a união de toda a equipe.

7.2.2 Atendimento Educacional Inclusivo

Cumprindo a política nacional, a escola Laís Sidrim é inclusiva. A escola oferta a oportunidade de matrícula para crianças com deficiência, e com elas realiza um trabalho pedagógico que respeita as suas deficiências, buscando dar-lhes oportunidade de crescimento pessoal e social, além do educacional.

Em 2023, temos 28 alunos com deficiências, entre eles, 27 têm laudo e 1 (um) está passando por processo avaliativo por equipe médica. Os alunos matriculados com laudo estão assim distribuídos: 10 com autismo, no 1º, 2º, 4º e 5º anos; 12 com TDAH, do 1º ao 5º ano; 3

com deficiência intelectual, no 2º e 5º anos; 1 com Síndrome do Cri-do-chat no 2º ano; 1 com deficiência física, no 1º ano; 1 com hidrocefalia, no 5º ano.

Gráfico 3 - Número de alunos com deficiência entre 2021 e 2023



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

O atendimento das pessoas com deficiências e superdotação está tratado na LDB 9394/1996 que determina: “O Atendimento Educacional Especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, será ofertado, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 4º, Inciso III).

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

Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializados, na escola regular para atender as peculiaridades da clientela da Educação Especial (Art.58, §1º).

O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (Art.58, §2º).

O art. 7º da Resolução CMEA 19/2017 orienta que cabe ao professor de sala de aula identificar e relatar se o aluno apresenta sintomas de pessoa com deficiência, altas habilidades e superdotação, distúrbio de aprendizagem ou transtorno de comportamento para oferecer-lhe condução pedagógica adequada ou orientar a família sobre a necessidade de encaminhamento para a avaliação inicial por um profissional especializado na sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE e, a depender do caso, por neurologista, psiquiatra e/ou psicólogo.

De acordo com a legislação, o AEE é destinado ao público-alvo da Educação Especial, clientela formada por alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Inicialmente, o encaminhamento

ocorre por meio de uma conversa formal realizada entre o professor da sala de aula comum e o professor do AEE, com o objetivo de esclarecer se o aluno necessita ou não do atendimento, levando em conta que este difere do reforço escolar.

Na Escola Laís Sidrim há um cuidado cotidiano no respeito às pessoas com deficiências, reconhecendo-as como sujeitos de direitos. A luta contra o preconceito é diária e faz parte de sua ação pedagógica.

Figura 6 - Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Laís Sidrim Targino





Fonte: Elaborada pela autora (2024).

7.3 A voz dos sujeitos

Entender a política pública como permanentemente submetida a “incessantes transformações advindas de forças e intencionalidades internas e externas” (Gussi, 2017, p. 1717) possibilita compreendê-la em seus deslocamentos nos espaços sociais, tornando relevantes as percepções e sentidos que os sujeitos envolvidos atribuem. No intuito de utilizar as narrativas individuais como cortinas para a observação do processo que se revela no contexto social (Gussi; Oliveira, 2015) é que as percepções aqui expostas funcionam como instrumento metodológico de compreensão da história coletiva e social dos sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, a Avaliação em Profundidade, como uma descrição densa, à medida que privilegia a compreensão, contribui para a percepção temporal e territorial do percurso da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. Com isso, pode-se observar, a partir do olhar dos sujeitos envolvidos na implementação ou na concretização do

Atendimento Educacional Especializado, previsto no bojo da política e que é foco desse estudo, o confronto entre proposta e objetivos da política segundo as especificidades da Instituição e dos beneficiários, considerando o contexto e particularidades da política estudada (Rodrigues, 2008; Lejano, 2012).

Lejano (2012) apresenta a noção de experiência como recurso à compreensão do funcionamento de políticas públicas e das instituições, visto que tal noção permite penetrar no que são realmente tais entidades, indo além da percepção formal de sua constituição. A compreensão da Política de Atendimento Educacional Especializado é, nesse sentido, uma análise que possibilita a apreensão da diversidade, conectando-a ao processo político envolvido desde a sua implementação.

Com base no exposto, apresentamos a seguir as interpretações da situação da política no município de Aquiraz, com foco na compreensão e na experiência concreta dos atores envolvidos diretamente com ela na instituição escolar. A segunda parte da estrutura da entrevista são perguntas abertas. Após a visita à instituição de ensino escolhida, foram conduzidas entrevistas com o Gestor (G), o professor de sala de aula regular (PR), o professor do AEE (PA) e um familiar de aluno atendido pelo programa na instituição (F), ao longo de um período de dois meses, para a coleta e análise de dados.

7.3.1 Percepções do gestor (G), professor de sala de aula regular (PR) e professor do AEE (PA) acerca do AEE em Aquiraz

Este tópico apresenta a segunda parte da estrutura da entrevista, que são as perguntas abertas conduzidas pela pesquisadora com o gestor, o professor de sala de aula regular e o professor da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Escola Laís Sidrim Targino.

Para obter os resultados da pesquisa, foram realizadas perguntas abertas para que os entrevistados pudessem expressar suas opiniões livremente. As perguntas e respostas serão resumidas e discutidas à luz das visões de alguns autores. Portanto, objetiva-se, assim, a construção de um diálogo entre o coletivo e social e a vivência singular e individual (Gussi, 2019), por meio das experiências de cada sujeito.

Questão 1 - O que você entende por Educação Especial e Educação Inclusiva?

Quadro 8 - Respostas da Questão 1

Gestor (G);	“Se completam, mas têm enfoques distintos no contexto educacional.”
Professor de Sala Regular (PR);	“Oportuniza meios que garantem o acesso do aluno à aprendizagem, independente de suas necessidades ou características.”
Professor do AEE (PA);	“É o segmento responsável pela Educação Inclusiva. A educação por sua vez é responsável pela articulação dos recursos materiais e das pessoas envolvidas no processo educacional para que todos sejam incluídos todos participem de forma efetiva respeitando as fragilidades de cada um e valorizando as potencialidades. É importante ressaltar que quando a gente fala de Educação Inclusiva não estamos falando apenas de crianças com diagnóstico ou de crianças em avaliação, mas de todas as pessoas envolvidas por que para que haja inclusão é necessário que o ambiente seja democrático e participativo e respeite a participação de todos.”

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Mantoan (2003, p. 16) confere a definição de inclusão reportando-se ao processo de integração: “Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da Educação Especial, e da regular, mas também o próprio conceito de integração”. A autora afirma que a inclusão é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, salientando que todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) são dois marcos legislativos que orientam a implementação da Educação Inclusiva no Brasil. Essas legislações afirmam o direito à educação de qualidade para todos e reconhecem a diversidade como um princípio fundamental do processo educacional.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 1).

Para Freire (2008), a inclusão é concebida como um movimento educacional, social e político que defende o direito de todos os indivíduos participarem da sociedade de forma consciente e responsável e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros.

Nesse sentido, é notório que todos os profissionais entrevistados têm amplo conhecimento sobre os termos e descrevem muito bem seus significados e competências no contexto escolar, pois, mesmo que as três falas sejam distintas, convergem em algumas ideias principais.

Existe uma complementaridade nos papéis. É possível perceber uma visão comum de que os diferentes atores na educação (gestor, professor de sala regular e professor de AEE) desempenham funções complementares, cada um com um foco específico, mas que juntos contribuem para um ambiente educacional mais inclusivo e democrático. Assim, fica nítida a inclusão como princípio central, pois tanto o professor de sala regular quanto o professor do AEE enfatizam a importância de garantir o acesso à aprendizagem a todos os alunos, sem distinção. Essa inclusão é entendida não apenas como adaptação para alunos com necessidades específicas, mas como um compromisso com a participação ativa e democrática de todos os envolvidos.

A importância de um ambiente democrático onde haja respeito às individualidades é evidenciada quando o professor do AEE salienta que a inclusão verdadeira exige um ambiente que respeite a diversidade e valorize as potencialidades de cada um. Isso implica uma abordagem educativa que vá além do ensino acadêmico, promovendo um ambiente onde todos possam desenvolver-se com respeito e participação. Essas categorias mostram uma compreensão rica do processo de inclusão e sugerem que a implementação de uma Educação Inclusiva requer a colaboração de todos os agentes educacionais e o reconhecimento da diversidade como valor. Desse modo, esta análise pode servir como base para explorar estratégias e políticas que fortaleçam o compromisso com a inclusão escolar.

No caso dos estudantes com necessidades educacionais especiais, a inclusão escolar remete à inserção desses educandos no ensino regular, possibilitando uma aprendizagem significativa, de acordo com as competências dos alunos, que os direcione ao seu pleno desenvolvimento escolar. Segundo a Unesco (2022) a inclusão na educação significa garantir que todos os estudantes se sintam respeitados e valorizados e que possam desfrutar de um sentimento de pertencimento.

No panorama educacional contemporâneo, a inclusão e a Educação Especial surgem não apenas como conceitos complementares, mas como partes integrantes de uma visão abrangente e unificada. Tais termos convergem em um objetivo comum: garantir que cada aluno, independentemente de suas capacidades ou desafios, tenha acesso a uma educação de qualidade que promova seu pleno desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

Segundo Mantoan (2003, p. 32), “a inclusão escolar implica uma transformação profunda da escola, em sua estrutura organizacional, curricular e pedagógica, para atender de

forma justa e equitativa todos os alunos, respeitando suas diferenças e necessidades específicas”. A autora destaca a necessidade de uma mudança estrutural nas escolas para que a inclusão seja realmente efetiva, alinhando-se com a análise das falas dos sujeitos da sua pesquisa, que evidenciam a importância da inclusão como um processo que exige a colaboração de diferentes agentes educacionais e uma visão democrática e participativa no ambiente escolar.

A inclusão, em sua essência, refere-se ao compromisso de criar ambientes educacionais que acolham e valorizem a diversidade. Trata-se de reconhecer as diferenças individuais como um componente enriquecedor do processo de aprendizagem. Portanto, a inclusão vai além da simples presença física na sala de aula, pois significa garantir que cada aluno tenha acesso a recursos, suporte e oportunidades que lhe permitam participar plenamente do currículo escolar e da vida escolar em geral. Compreendemos, assim, que o conceito de inclusão significa incluir todas as pessoas sem distinção de raça, gênero, cor, classe social, religião ou qualquer tipo de limitação, seja física ou intelectual.

Questão 2 - A SRM desta instituição atende quantas escolas?

Quadro 9 - Respostas da Questão 2

Gestor (G)	“Duas.”
Professor de Sala Regular (PR)	“Duas, a creche e a nossa escola.”
Professor do AEE (PA)	“A sala de recursos multifuncionais da EMF Laís drim Targino atende duas escolas: a Laís Sidrim e a creche Criança Feliz.”

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Atualmente, o município de Aquiraz conta com 22 salas de AEE e, para atender a demanda das 53 escolas, criou-se um mapeamento, no qual a instituição que tiver uma SRM atende às outras do entorno que ainda não têm. Com isso, os professores atendem entre duas e seis escolas próximas a sua. Na análise das respostas sobre quantas escolas a sala de recursos multifuncionais (SRM) atende, observamos a consistência entre os depoimentos dos sujeitos, que confirmam que a SRM presta atendimento a duas unidades educacionais.

A resposta do gestor (G) é direta e confirma que a SRM é responsável pelo atendimento de duas instituições. Essa resposta objetiva sugere um conhecimento administrativo sobre o alcance da SRM. O professor de sala regular (PR) especifica que as duas instituições atendidas são a creche e a escola onde atua, fornecendo mais detalhes sobre as unidades beneficiadas. Essa resposta reforça o entendimento de que a SRM oferece suporte

tanto no contexto escolar quanto na creche, promovendo a continuidade da Educação Inclusiva entre diferentes etapas educacionais. O professor do AEE (PA) confirma o atendimento a duas instituições e fornece o nome específico das escolas: EMF Laís Sidrim Targino e creche Criança Feliz. Esse detalhamento reflete um conhecimento preciso sobre o papel da SRM no apoio interinstitucional, reforçando a ideia de que o atendimento especializado é compartilhado entre a escola e a creche.

As respostas demonstram uma visão clara e alinhada entre os participantes sobre o alcance da SRM, que atende duas instituições: a EMF Laís Sidrim Targino e a creche Criança Feliz. Esse atendimento interinstitucional reflete um compromisso da SRM em expandir o suporte inclusivo para diferentes etapas educacionais, cobrindo tanto o ambiente escolar quanto o infantil. Essa abordagem integrada ajuda a garantir que as práticas de inclusão atendam uma faixa etária ampla e proporcionem suporte especializado desde a educação infantil até o ensino fundamental.

Questão 3 - Todos os alunos com deficiência da escola são atendidos na SRM? Como acontece esse atendimento?

Quadro 10 - Respostas da Questão 3

Gestor (G)	“Sim. É um serviço de apoio especializado, oferecendo suporte individualizado ou em pequenos grupos, promovendo inclusão e o desenvolvimento integral dos alunos.”
Professor de Sala Regular (PR)	“Sim, com horário de atendimento pré definido e planejamento de acordo com as necessidades do aluno.”
Professor do AEE (PA)	“Todos os alunos da EMF Laís Sidrim Targino são atendidos o mesmo não acontece com os alunos da creche Criança Feliz alguns pela impossibilidade devido a quantidade de crianças e outros pelo fato de ser um pouco mais distante as famílias não trazerem.”

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

O gestor (G) enxerga a SRM como um espaço que oferece um suporte complementar ao ensino regular, enfatizando o atendimento especializado e o foco no desenvolvimento integral dos alunos. A menção ao “suporte individualizado ou em pequenos grupos” reforça a importância de um atendimento mais próximo e personalizado, que facilita a adaptação dos alunos e promove a sua inclusão. Essa perspectiva sugere que o gestor valoriza a SRM como essencial para garantir a inclusão efetiva.

O professor de sala regular (PR) destaca a organização e o planejamento do atendimento na SRM. A referência ao “horário de atendimento pré-definido” indica uma estrutura organizada para garantir que o suporte seja oferecido de maneira contínua e previsível. O professor enfatiza que o atendimento é planejado conforme as necessidades individuais dos alunos, reforçando a ideia de um ensino adaptado, que respeita o ritmo e as demandas específicas de cada aluno com deficiência.

O professor do AEE (PA) aponta limitações no atendimento inclusivo, especialmente para alunos da creche Criança Feliz, mencionando barreiras de acesso, como a quantidade de crianças e a distância, o que dificulta a participação de algumas famílias. Isso revela um desafio importante para a implementação da inclusão em contextos onde há limitações logísticas e familiares. A fala do PA sugere que, enquanto há esforços para incluir todos os alunos, fatores externos ainda dificultam a plena efetivação desse atendimento, especialmente para crianças pequenas e com dificuldade de transporte ou apoio familiar.

As respostas dos participantes convergem na ideia de que o atendimento na SRM visa incluir e apoiar alunos com deficiência de forma planejada e adaptada às suas necessidades individuais. No entanto, a fala do professor do AEE traz à tona desafios práticos, como a distância e o apoio familiar, que limitam a inclusão de crianças da creche. Isso revela uma disparidade entre a intenção de atendimento inclusivo e as limitações práticas, sugerindo que estratégias adicionais podem ser necessárias para alcançar todos os alunos com deficiência, especialmente os de localidades mais afastadas ou em situações familiares mais complexas.

Questão 4 - A escola tem suporte necessário para fornecer acessibilidade arquitetônica?

Quadro 11 - Respostas da Questão 4

Gestor (G)	“Sim, ela envolve rampas, banheiros acessíveis, portas e corredores largos, sinalização e brinquedos acessíveis.”
Professor de Sala Regular (PR)	“Sim, tem rampas de acesso, chão com piso tátil e barras de segurança no banheiro.”
Professor do AEE (PA)	“A EMF Laís Sidrim Targino tem uma boa estrutura física entretanto não está totalmente adaptada para fornecer acessibilidade arquitetônica.”

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Sobre acessibilidade arquitetônica, as respostas refletem percepções variadas quanto ao suporte físico necessário para inclusão. A adequação da escola para fornecer

acessibilidade arquitetônica, acomodação e serviços especializados para estudantes com deficiências é um aspecto imprescindível da garantia da inclusão e do acesso igualitário à educação. A própria legislação brasileira, em particular a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), estabelece diretrizes claras nesse sentido, o que acaba fazendo com que as escolas da rede pública tenham e ofereçam não só o serviço como a acessibilidade, o que inclui o transporte.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) no capítulo IV discorre acerca dos direitos à educação, e em seu art. 28 aborda a acessibilidade como um direito de todos os estudantes com deficiência. Esse artigo incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar. Mesmo considerando que a pesquisa em questão se situa dentro da esfera pública, é salutar dizer que a LBI se refere também às instituições de ensino privado, as quais devem cumprir com a questão da acessibilidade, considerando que esta não pode cobrar valor adicional de qualquer natureza.

O gestor (G) descreve uma série de adaptações que indicam que a escola possui os elementos básicos para garantir a acessibilidade arquitetônica, como rampas, banheiros adaptados e sinalização. A inclusão de brinquedos acessíveis mostra um cuidado com a acessibilidade, além das necessidades estruturais básicas, sinalizando um compromisso com um ambiente acessível e inclusivo. No entanto, a afirmação do gestor não especifica se essa estrutura é completa, apenas aponta que há esforços significativos para garantir a acessibilidade.

O professor de sala regular (PR) confirma a presença de itens específicos que contribuem para a acessibilidade, como rampas, piso tátil e barras de segurança, enfatizando a presença de recursos voltados para a segurança e orientação dos alunos com deficiência. Essa resposta complementa a descrição do gestor, acrescentando o uso de piso tátil, um detalhe importante para a mobilidade de pessoas com deficiência visual.

O professor do AEE (PA) reconhece que, embora a escola possua uma estrutura razoável, esta ainda não está completamente adaptada para garantir a acessibilidade total. Essa resposta é importante porque sugere que, apesar das adaptações existentes, ainda há lacunas que podem impactar a mobilidade ou o acesso de alunos com deficiências mais específicas.

As respostas indicam que a escola possui uma infraestrutura básica para possibilitar a acessibilidade arquitetônica, com rampas, banheiros adaptados e outros recursos. No entanto, a fala do professor do AEE sugere que essas adaptações ainda não atendem a todas as necessidades, revelando um espaço para melhorias na estrutura física a fim de garantir a acessibilidade plena. Essa análise evidencia um compromisso da escola com a acessibilidade,

mas indica também que uma avaliação mais detalhada poderia identificar e suprir eventuais deficiências na estrutura, buscando a inclusão total para todos os alunos.

Questão 5 - Qual a formação do professor da sala de recursos? Que atividades ele desenvolve?

Quadro 12 - Respostas da Questão 5

Gestor (G)	“Graduada em Pedagogia, pós graduada: A moderna educação metodologias, tendências e foco no aluno, docência e prática de meditação, Atividades: atendimentos individuais aos alunos com deficiência e ou transtorno, atendimento às famílias orientações aos professores aulas mensais (foco na inclusão)”
Professor de Sala Regular (PR)	“Atendimento Educacional Especializado e psicopedagogia.”
Professor do AEE (PA)	“Especialização em Atendimento Educacional Especializado recursos complementares para transtorno dos aspectos autista deficiência intelectual, práticas inclusivas docência da meditação cursando psicopedagogia. Entre as várias atividades temos os atendimentos individuais temos os atendimentos coletivos que são feitos por turmas, para observar como que as crianças e os professores interagem temo os atendimentos para orientações esclarecimentos de dúvidas com as famílias da mesma forma que temos esses atendimentos também com os professores que é desenvolvido a partir do trabalho colaborativo em que são discutidos pensados estudados temas pertinentes aos alunos que são atendidos temos a participação nas acolhidas semanais a participação em algumas reuniões com as famílias no geral com todas as famílias da escola temos também alguns encontros com as famílias dos estudantes atendidos pela a RSM. Temos também a participação nas festas nas comemorações da escola a SRM Laís Sidrim não realiza eventos isolados os estudantes eles participam dessas festas e dessas comemorações junto com suas respectivas turmas sempre que possível com acompanhamento da professora do AEE. Temos ainda mensalmente um café pedagógico que é uma atividade mais descontraída entre a equipe em que sempre a uma participação uma fala do Atendimento Educacional Especializado.”

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define ações direcionadas aos sistemas de ensino quanto à realização de um trabalho no tocante à Educação Especial em seus incisos do art. 59. III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a

integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996). Nesse sentido, para atuar nas salas de recursos multifuncionais, os profissionais devem estar constantemente em formação, fortalecendo os conhecimentos relacionados às especificidades para a atuação do AEE.

As respostas mostram a qualificação específica do profissional e uma ampla gama de atividades voltadas para a inclusão.

O gestor (G) destaca a formação da professora em Pedagogia com uma pós-graduação em metodologias educacionais modernas e docência. As atividades descritas são voltadas para atendimentos individualizados aos alunos e apoio às famílias e professores, mostrando um trabalho colaborativo com foco na inclusão. A referência a “aulas mensais” com ênfase na inclusão revela a intenção de engajamento contínuo, criando um ambiente que acolhe e envolve todos os membros da comunidade escolar.

O professor de sala regular (PR) relata que o professor do AEE (PA) possui especializações em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Psicopedagogia, indicando uma qualificação voltada para atender alunos com necessidades educacionais especiais. Esta formação permite ao professor do AEE conduzir práticas e atividades que facilitam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, além de garantir um apoio mais focado em questões psicopedagógicas.

O professor do AEE (PA) descreve uma formação robusta com especialização em AEE e práticas inclusivas, com conhecimento suficiente para atender alunos com autismo e deficiência intelectual. Ele também relata sua experiência em docência de meditação e Psicopedagogia em andamento, indicando uma prática educacional holística. A lista de atividades inclui atendimentos individualizados e coletivos, orientação às famílias e professores, bem como a participação ativa em eventos escolares. O “café pedagógico” mensal destaca uma atividade colaborativa que aproxima a equipe e fortalece a integração das práticas inclusivas no ambiente escolar.

As respostas revelam que o professor da SRM tem uma formação específica e extensa em Educação Inclusiva, com especializações que o habilitam a atender uma diversidade de necessidades educacionais e sociais dos alunos. As atividades realizadas pelo professor do AEE são amplas e incluem: atendimentos individuais e coletivos, para focar tanto nas necessidades individuais dos alunos quanto nas dinâmicas em grupo; orientação a famílias e professores, que promovem uma parceria colaborativa; participação em eventos escolares e café pedagógico mensal, para fomentar uma comunidade inclusiva e fortalecer a interação e a sensibilização de toda a equipe.

Essa variedade de atividades reflete o comprometimento com a inclusão e a integração dos alunos atendidos pela SRM, demonstrando que a professora do AEE contribui ativamente para um ambiente escolar inclusivo e participativo.

Questão 6 - É possível perceber práticas discriminatórias na instituição?

Quadro 13 - Respostas da Questão 6

Gestor (G)	“Não, a escola adota uma postura ativa contra a discriminação, promovendo políticas e ações de inclusão e respeito a diversidade.”
Professor de Sala Regular (PR)	“Não. São desenvolvidos projetos regularmente para explicar assuntos que abordam essas práticas.”
Professor do AEE (PA)	“Observamos ao longo deste ano avanços significativos no desenvolvimento das práticas inclusivas e isto tem evitado práticas discriminatórias.”

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Acerca da percepção de práticas discriminatórias na instituição, as respostas dos sujeitos refletem uma visão unânime de que a escola adota medidas ativas contra a discriminação e investe em práticas inclusivas para criar um ambiente de respeito e diversidade.

O gestor (G) reforça que a escola se posiciona de forma ativa no combate à discriminação, implementando políticas específicas e ações voltadas para a inclusão e valorização da diversidade. Essa resposta destaca um comprometimento institucional com a promoção de um ambiente acolhedor e seguro para todos os alunos, em alinhamento com as diretrizes de uma Educação Inclusiva e igualitária.

O professor de sala regular (PR) menciona que a escola desenvolve projetos regulares para abordar temas relacionados à discriminação e à inclusão, sugerindo que a conscientização faz parte da rotina escolar. Isso indica um esforço contínuo de educar os alunos e a comunidade escolar sobre a importância do respeito e da empatia, ajudando a prevenir comportamentos discriminatórios.

O professor do AEE (PA) aponta avanços recentes nas práticas inclusivas, o que tem contribuído para evitar atitudes discriminatórias. Esse depoimento sugere que, além das políticas e projetos, há uma melhora contínua e visível no ambiente escolar, o que pode indicar uma evolução nas atitudes e no comportamento da comunidade em relação à inclusão e ao respeito às diferenças.

As respostas revelam que a instituição demonstra uma forte postura contra a discriminação, com a implementação de políticas e projetos específicos para inclusão e diversidade. Os participantes destacam que as práticas inclusivas e os projetos de conscientização são fundamentais para evitar atitudes discriminatórias. O relato do professor do AEE sobre os avanços nas práticas inclusivas ao longo do ano reforça a ideia de que o ambiente escolar está em constante evolução, com resultados positivos no combate à discriminação. As respostas refletem uma instituição que não só aplica políticas inclusivas, mas também promove uma cultura de respeito e diversidade, que é essencial para a construção de um ambiente escolar saudável e acolhedor.

Sasaki (2006) descreve que, anteriormente, a exclusão significava a falta de atenção e atendimento às necessidades das pessoas com deficiência. Agora, ela se disfarça sob a “inserção” do aluno no sistema educacional regular, sem, no entanto, proporcionar condições reais para sua permanência e aproveitamento, mesmo diante de programas nacionais que subsidiam as escolas na manutenção da política de matrícula na sala regular.

Matricular um aluno sem adequá-lo à modalidade de ensino correspondente gera um impacto direto no financiamento (federal e estadual) de programas educacionais que subsidiam a política de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Esses programas constituem um conjunto articulado de proposições que, conforme destacado por Kassar (2012), difundem a ideia de que qualquer atendimento educacional que substitua a escolaridade em uma escola comum seja considerado uma atitude discriminatória.

Questão 7 - Os professores preparam atividades flexibilizadas adequadas para os alunos PCDs?
Os professores preparam o PEI de cada aluno?

Quadro 14 - Respostas da Questão 7

Gestor (G)	“Sim, garantindo que todos os alunos possam alcançar seu pleno potencial, participando das atividades escolares de forma ativa e integrada.”
Professor de Sala Regular (PR)	“O PEI está em desenvolvimento entre os professores, mas há a preocupação de flexibilizar atividades adequadas para os alunos.”
Professor do AEE (PA)	“Os professores preparam atividades flexibilizadas para os alunos pcds, mas ainda não estão desenvolvendo o pei esse assunto foi iniciado no último alinhamento pedagógico em outubro e será desenvolvido ao longo de novembro e dezembro para que a partir de 2025 já possamos iniciar o ano

	elaborando o PEI de todo os estudantes atendidos no início das aulas.”
--	--

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

As atividades adaptadas são fundamentais para promover o desenvolvimento, a inclusão e o aprendizado efetivo de crianças atípicas, ou seja, crianças com necessidades especiais ou com deficiência. Nesse contexto, a adaptação de atividades permite que elas tenham acesso a conteúdos e práticas pedagógicas de uma maneira que respeite suas habilidades, ritmos e estilos de aprendizado.

Essa prática garante que as crianças atípicas tenham acesso ao currículo escolar, o que é garantido pela LDB/1996, de maneira que respeite suas particularidades. Segundo Marin, Mascaro e Siqueira (2013), a personalização do conteúdo ajuda a remover barreiras para a aprendizagem, permitindo que cada criança, independentemente de suas limitações, tenha uma experiência educacional completa.

As atividades adaptadas também garantem o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Quando as atividades são planejadas considerando as necessidades de cada aluno, elas promovem o desenvolvimento não apenas acadêmico, mas também social e emocional. Atividades adaptadas podem incluir estratégias de comunicação aumentativa, tarefas com suportes visuais ou recursos manipulativos, todos fundamentais para estimular a autonomia e a confiança da criança.

Atividades adaptadas permitem que as crianças atípicas participem de maneira ativa junto com seus colegas típicos, reduzindo o risco de isolamento. Segundo Mantoan (2003), essas atividades promovem o convívio social e contribuem para o aprendizado coletivo, beneficiando tanto as crianças com deficiência quanto seus pares, que aprendem a valorizar e a conviver com a diversidade. Com isso, a escola assegura que cada aluno receba oportunidades iguais de aprendizado, possibilitando que todos progridam de acordo com seu potencial.

Adaptar as atividades não significa reduzir a complexidade dos temas abordados, mas apresentá-los de formas diferentes para que sejam acessíveis a todos, promovendo uma educação mais justa e equitativa e, assim, elas se sentem mais motivadas e engajadas. Esse tipo de adaptação proporciona experiências de sucesso e pertencimento, pois cada criança é capaz de progredir em seu próprio ritmo, o que contribui para o fortalecimento da autoestima e do desejo de aprender.

Marin, Mascaro e Siqueira (2013, p. 93) destacam que “as atividades adaptadas possibilitam a criação de estratégias educacionais diferenciadas, respeitando as especificidades

de cada aluno e favorecendo um ambiente de inclusão onde todos possam aprender e desenvolver-se em igualdade de condições”. Portanto, é possível afirmar que ao adaptar as atividades, a escola oferece uma base sólida no contexto educacional inclusivo, facilitando tanto o aprendizado quanto a integração social das crianças atípicas.

Sobre a preparação de atividades flexibilizadas e o desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) para alunos com deficiência (PCD), as respostas mostram o esforço da instituição em adaptar atividades e a intenção de implementar o PEI, ainda em fase de desenvolvimento. Mantoan (2003) ressalta que o PEI é uma ferramenta fundamental para a construção de uma Educação Inclusiva, pois permite planejar as atividades e os conteúdos de acordo com as necessidades específicas de cada aluno, respeitando seu ritmo e particularidades.

Oliveira e Santos (2018) corroboram com a discussão, afirmando que o PEI se configura como um documento orientador e dinâmico, que deve ser elaborado de forma colaborativa entre professores, especialistas e familiares, visando promover a inclusão e o desenvolvimento do aluno de forma plena e participativa.

De acordo com Marin, Mascaro e Siqueira (2013), o PEI é uma ferramenta essencial para promover um ensino adequado às necessidades específicas dos alunos com deficiência, permitindo que suas particularidades sejam respeitadas em um ambiente de aprendizagem inclusivo e adaptado. O PEI possibilita “a construção de estratégias educacionais diferenciadas e eficazes, que levam em conta tanto as potencialidades quanto as limitações de cada aluno” (Marin; Mascaro; Siqueira, 2013, p. 93). Dessa maneira, por meio desse documento, é possível individualizar e personalizar os processos de ensino, já que nele são registradas todas as ações necessárias para que o educando aprenda e se desenvolva.

O gestor (G) confirma que as atividades são flexibilizadas para permitir que todos os alunos, incluindo os com deficiência, participem plenamente das atividades escolares. Isso demonstra uma preocupação institucional em garantir a inclusão ativa de todos os alunos. A resposta sugere um foco em adaptar as atividades para que cada aluno desenvolva suas potencialidades, mas não menciona diretamente o PEI, indicando que a flexibilização das atividades é a principal prática atualmente.

O professor de sala regular (PR) destaca que, embora o PEI ainda esteja em fase de desenvolvimento, já há um esforço em adaptar atividades para atender às necessidades dos alunos PCD. Essa resposta indica que a equipe está comprometida em garantir que os alunos tenham acesso a atividades adequadas enquanto o PEI está sendo planejado, mostrando uma preparação gradual para uma abordagem mais personalizada.

O professor do AEE (PA) explica que, apesar de as atividades flexibilizadas serem já uma prática para os alunos PCD, o desenvolvimento do PEI ainda está em fase de planejamento, com início previsto para 2025. Esta resposta oferece um cronograma claro, mostrando que a escola está comprometida em implementar o PEI, mas que esta iniciativa requer uma preparação cuidadosa e será realizada em etapas, iniciando com a definição das necessidades e alinhamento com a equipe pedagógica.

Os sujeitos indicam que a instituição se dedica a adaptar atividades para os alunos com deficiência, garantindo uma participação inclusiva. No entanto, o PEI ainda não é uma prática totalmente implementada, com seu desenvolvimento sendo planejado para 2025. Essa abordagem progressiva mostra que a escola está no caminho para aprimorar suas práticas inclusivas, buscando personalizar ainda mais o ensino para os alunos PCD. A partir de 2025, com a implementação do PEI, espera-se um atendimento mais individualizado e eficaz, que alinhe o desenvolvimento das atividades com as necessidades específicas de cada aluno.

Questão 8 - Existe um acompanhamento da gestão referente ao aprendizado e avanços desses alunos?

Quadro 15 - Respostas da Questão 8

Gestor (G)	“Sim, de maneira contínua e estruturada auxiliando na inclusão, além de possibilitar ajustes nas estratégias e intervenções pedagógicas.”
Professor de Sala Regular (PR)	“Não, os professores conversam diretamente com o profissional do AEE sobre os alunos e através de relatórios com as famílias.”
Professor do AEE (PA)	“A gestão faz o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes embora isso não seja realizado de maneira formal, ela também acompanha as atividades desenvolvidas na SRM assim como faz o alinhamento mensalmente das atividades do AEE com as atividades de sala comum.”

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A fala do gestor (G) reflete um comprometimento com o acompanhamento regular dos alunos com deficiência, afirmando que esse processo é “contínuo e estruturado”. A menção à possibilidade de “ajustes nas estratégias e intervenções pedagógicas” indica que esse monitoramento não é apenas observacional, mas também serve para adaptar as práticas pedagógicas conforme necessário. A gestão parece adotar uma postura ativa no

acompanhamento dos alunos, visando garantir que as estratégias sejam eficazes para o progresso desses alunos.

O professor de sala regular (PR) relata que não há um acompanhamento formal e direto por parte da gestão no aprendizado dos alunos, mas que existe uma comunicação entre os professores e o profissional do AEE, assim como a troca de informações com as famílias. Essa fala sugere uma estrutura mais informal de acompanhamento, em que o acompanhamento é realizado por meio de diálogos entre os profissionais e pela troca de relatórios, o que pode ser positivo em termos de integração, mas pode limitar a visibilidade da gestão sobre o desenvolvimento individual de cada aluno.

Já o professor do AEE confirma que a gestão acompanha o desenvolvimento dos alunos, mas menciona que o acompanhamento não é formal. Esse relato ressalta que, embora a gestão esteja envolvida, a ausência de uma estrutura formal pode significar uma falta de sistematização nos registros e intervenções. Contudo, o alinhamento mensal entre as atividades do AEE e a sala comum mostra que há um esforço em integrar e coordenar os trabalhos, promovendo a continuidade entre o que é desenvolvido no AEE e o que ocorre na sala de aula regular.

A análise das respostas sugere que, embora a gestão esteja envolvida no acompanhamento dos alunos com deficiência, esse monitoramento ocorre de maneira não formalizada. A estrutura informal, mencionada pelo professor do AEE e pelo professor de sala regular, parece ser compensada pela proximidade entre os profissionais e pela comunicação contínua, o que pode contribuir para uma coordenação entre o AEE e as práticas de sala de aula. No entanto, a falta de um processo formalizado pode representar uma limitação na criação de um registro sistemático de progressos e desafios, o que dificultaria ajustes mais precisos nas estratégias educacionais.

Essa falta de formalidade no acompanhamento também é observada na literatura, onde Mantoan (2003) sugere que um acompanhamento estruturado e sistemático é essencial para avaliar o impacto das práticas inclusivas e para permitir adaptações pedagógicas contínuas. Glat e Pletsch (2013) também argumentam que o monitoramento formal dos avanços dos alunos com deficiência é fundamental para identificar áreas onde o apoio pedagógico pode ser intensificado, garantindo um aprendizado mais eficiente.

Questão 9 - A Secretaria de Educação do município oferece formação para os professores de sala de aula regular atuarem na Educação Inclusiva? Quais?

Quadro 16 - Respostas da Questão 9

Gestor (G)	“Sim, garantindo uma escola acessível e acolhedora para todos os alunos, formação AEE, formação em Educação Inclusiva e capacitação em LIBRAS.”
Professor de Sala Regular (PR)	“Não. Esse ano, como professora de sala de aula comum, não soube de nenhuma ação voltada à formação de professores referentes à Educação Inclusiva.”
Professor do AEE (PA)	“Ainda não realiza formação específica sobre Educação Inclusiva para professores de sala de aula regular, essas atividades são desenvolvidas como formação e serviço entre a equipe da própria escola e nós temos também algumas participações da coordenação e do Atendimento Educacional Especializado nas formações regulares dos professores de sala comum.”

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Sabemos que a formação docente, apesar de a formação-base agregar matérias/disciplinas obrigatórias de Educação Especial, ainda é insuficiente para apreender o conhecimento sobre todas as complexidades inerentes aos educandos público-alvo. Kassar (2012, p. 221) descreve as lacunas na formação de professores, a qual é complementada, presentemente, por “[...] uma formação mais barata, por meio de cursos de curta duração”. Outrossim, a literatura de Kassar (2016) dá ênfase à educação brasileira e ao enfrentamento de muitos desafios, incluindo diferentes formas de exclusão na escola e uma seletividade constante no processo educacional.

Mesmo com o país avançando em direção à universalidade do ensino fundamental e com uma população caracterizada por diversas etnias e perspectivas culturais, a autora salienta que existem limites impostos por uma história de desigualdade econômica e social. Esses desafios evidenciam a necessidade contínua de superação de barreiras para alcançar uma educação mais inclusiva e igualitária no Brasil.

A fala do gestor (G) indica que a Secretaria de Educação oferece formações voltadas para a Educação Inclusiva, como AEE (Atendimento Educacional Especializado), Educação Inclusiva em geral e LIBRAS. A resposta sugere uma visão positiva e de incentivo à inclusão, destacando uma preocupação com a acessibilidade e acolhimento de todos os alunos. No entanto, não há detalhes específicos sobre a frequência ou profundidade dessas formações e se elas ocorrem regularmente. Essa resposta pode indicar que a formação é oferecida, mas talvez não atenda plenamente as necessidades ou expectativas de todos os professores.

O professor de sala regular (PR) afirma que não teve acesso a nenhuma formação sobre Educação Inclusiva durante o ano letivo, o que contrasta com a fala do gestor. Essa resposta pode sugerir uma lacuna na comunicação ou na implementação das formações, ou uma limitação na abrangência das capacitações oferecidas pela secretaria. A falta de formação acessível para professores de sala regular pode comprometer a capacidade desses profissionais de lidar com as necessidades de alunos com deficiência, gerando uma dependência maior do suporte do AEE.

O professor do AEE (PA) confirma que a secretaria não oferece formação específica e contínua sobre Educação Inclusiva para professores de sala regular, e que a formação acaba ocorrendo no próprio ambiente escolar, com a equipe do AEE e a coordenação colaborando com os professores de sala comum. Esse relato reforça a ideia de uma abordagem interna de formação, em que os próprios profissionais da escola se apoiam mutuamente. Embora esse tipo de formação em serviço promova um senso de colaboração, a falta de uma formação formal e específica pode dificultar o preparo dos professores para as demandas da inclusão, sobrecarregando os profissionais do AEE.

As respostas revelam uma disparidade entre a percepção do gestor e dos professores sobre a formação oferecida pela secretaria. Enquanto o gestor acredita que há formações, os professores indicam que não receberam ou não tiveram acesso a essas capacitações, principalmente aqueles de sala regular. A falta de uma formação contínua e específica para a Educação Inclusiva pode dificultar a adaptação dos professores de sala comum às necessidades dos alunos com deficiência, gerando uma dependência dos profissionais do AEE para orientações e suporte.

Essa situação reflete o apontamento de Mantoan (2003) sobre a importância de formações regulares e específicas para que os professores se sintam preparados e capacitados para atuar de maneira inclusiva. Prieto (2006) também argumenta que a formação em Educação Inclusiva precisa ser um compromisso institucional, especialmente por parte das secretarias de educação, para garantir que todos os professores estejam equipados com o conhecimento necessário para oferecer um ensino inclusivo de qualidade.

Questão 10 - Qual sua opinião sobre os profissionais de apoio (PA) para os alunos PCDs?

Quadro 17 - Respostas da Questão 10

Gestor (G)	“Desempenham um papel fundamental na promoção de uma Educação Inclusiva de qualidade. Esses profissionais não apenas auxiliam nas atividades
-------------------	--

	diárias, mas também contribuem para a independência e o desenvolvimento social e acadêmico dos alunos, ajudando a alcançar seu máximo potencial máximo. Eles fortalecem a cultura de respeito e inclusão dentro da escola.”
Professor de Sala Regular (PR)	“São de extrema necessidade, sendo necessário ampliar os critérios de escolaridade ou formação básica para atuar com esse público.”
Professor do AEE (PA)	“Os profissionais de apoio são caixinhas de surpresa nas escolas quando nós recebemos profissional de apoio existem inúmeras possibilidades pode ser um profissional bastante comprometido, dedicado, responsável assim como também a gente recebe profissionais menos dedicados menos comprometidos e algumas circunstâncias não ajudam verdadeiramente no processo de inclusão. No caso do município de Aquiraz a iniciativa trouxe alívio em relação a rotina de sala de aula, entretanto a gente recebe muitas reclamações desses profissionais devido ao formato desse programa.”

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

A Lei nº 1.310, de 11 de junho de 2019, estabelece o Programa Educando e Cuidando nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Aquiraz, trazendo em seu bojo o objetivo de garantir o direito à Educação Inclusiva para estudantes com deficiência. A partir dessa lei, a escola pode solicitar a presença de colaboradores voluntários (cuidadores) para apoiar estudantes com deficiência em atividades como comunicação, locomoção, alimentação, higiene e cuidados pessoais, sempre que houver uma avaliação que comprove a necessidade do apoio. O processo inclui a solicitação da gestão escolar à Secretaria Municipal de Educação (SME), apresentação do diagnóstico médico e a avaliação da autonomia do estudante em diversas atividades cotidianas.

O colaborador voluntário atua diretamente nas escolas, acompanhando os alunos nas atividades escolares e auxiliando no seu desenvolvimento. A carga horária do colaborador é de 20 horas semanais, com atribuições que incluem apoiar as atividades diárias, participar de atividades culturais e sociais, bem como trabalhar de forma articulada com os professores. A gestão escolar é responsável pelo acompanhamento das ações desses profissionais, garantindo que as atividades sejam realizadas conforme as atribuições estabelecidas. Além disso, os professores têm o papel de orientar os colaboradores para apoiar a participação dos estudantes nas atividades sem assumir responsabilidades pelo ensino diretamente.

Segundo a Lei nº 1.310 (2019), “o objetivo principal do colaborador voluntário é garantir o acesso, permanência, participação e aprendizagem do aluno com deficiência,

promovendo sua autonomia nas atividades diárias e colaborando para o desenvolvimento social e acadêmico do estudante” (Aquiraz, 2019). Isso reflete a importância de um suporte contínuo e especializado para assegurar que todos os estudantes tenham condições de participar efetivamente do processo educacional, sem que suas necessidades sejam um obstáculo para o aprendizado e a integração social. O modelo de apoio estabelecido pela lei visa assegurar um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo, envolvendo não apenas os educadores, mas também a gestão escolar e os familiares dos estudantes.

Acerca da opinião dos sujeitos entrevistados sobre os profissionais de apoio (PA) para os alunos PCDs ofertados no município de Aquiraz para colaborar na inclusão destes alunos dentro da instituição de ensino, todos foram unânimes em afirmar sua necessidade, mas houve algumas ressalvas.

O gestor (G) enxerga os profissionais de apoio como essenciais na inclusão escolar, destacando que sua atuação vai além das tarefas cotidianas e auxilia diretamente na construção da independência dos alunos e no desenvolvimento de suas habilidades sociais e acadêmicas. Para o gestor, os profissionais de apoio são peças-chave na formação de uma cultura de respeito e inclusão dentro da escola. Essa visão reforça a importância de um suporte humano qualificado e presente para o sucesso da inclusão, alinhando-se ao entendimento de que a inclusão não se limita ao espaço físico, mas envolve também a qualidade dos relacionamentos e interações no ambiente escolar.

O professor de sala regular (PR) vê os profissionais de apoio como indispensáveis, mas aponta para uma preocupação com o nível de escolaridade e formação desses profissionais. A observação sugere que, embora os profissionais de apoio tenham uma função importante, a eficácia do trabalho deles pode ser limitada pela falta de capacitação específica para atender as necessidades dos alunos com deficiência. Essa visão destaca uma necessidade crítica: investir em formação específica para esses profissionais, garantindo que eles estejam preparados para contribuir de maneira eficaz na inclusão e no desenvolvimento dos alunos.

O professor do AEE (PA) oferece uma visão mais complexa e cautelosa sobre os profissionais de apoio, mencionando que a qualidade do serviço varia muito. A fala destaca a experiência inconsistente com esses profissionais, desde indivíduos comprometidos até aqueles menos envolvidos. Isso sugere que a efetividade dos profissionais de apoio depende muito do perfil individual e da estrutura do programa no município, que parece apresentar dificuldades na seleção e preparação desses profissionais. Apesar disso, o professor reconhece que a presença desses profissionais alivia a carga de trabalho dos docentes, mas aponta que melhorias

na formação e seleção são necessárias para que o programa seja realmente eficiente no apoio à inclusão.

As respostas revelam uma percepção positiva da importância dos profissionais de apoio para a inclusão escolar, mas também evidenciam desafios relacionados à sua qualificação e consistência na atuação. A visão do gestor é a mais otimista, enfocando o papel desses profissionais na promoção de um ambiente inclusivo e respeitoso. Já os professores identificam uma necessidade de critérios mais rígidos de qualificação e, no caso do professor de AEE, há uma percepção de variação na dedicação e eficácia desses profissionais.

Esses pontos se alinham à análise de Mantoan (2006), que destaca que a qualidade do apoio é crucial para o sucesso da inclusão escolar, pois os profissionais que auxiliam os alunos com deficiência precisam estar bem capacitados e preparados para contribuir efetivamente. Omote (2007) também observa que, para que a inclusão seja realmente benéfica, o suporte oferecido precisa ser estável e fundamentado em uma formação apropriada, sem a qual os resultados podem ser limitados.

Os sujeitos trazem pontos relevantes que mais à frente serão discutidos em um quadro de indicadores qualitativos, que são métricas que descrevem características, qualidades ou percepções sobre um fenômeno, situação ou processo, com foco em aspectos subjetivos e não numéricos. Ao contrário dos indicadores quantitativos, que medem dados objetivos em números ou estatísticas, os qualitativos capturam sentimentos, opiniões, experiências, contextos e complexidades que não podem ser facilmente expressos em números.

Eles são comuns em pesquisas sociais, educacionais e de saúde, em que aspectos como satisfação, engajamento, comportamento e percepção são avaliados. Esses indicadores são geralmente coletados por meio de entrevistas, questionários abertos, grupos focais e observações.

7.3.2 Percepções da família do aluno (F) acerca do AEE em Aquiraz

a) Perfil do entrevistado: o familiar do aluno com deficiência entrevistado para esta pesquisa será denominado (F), que refere-se à avó materna da criança. A criança tem 7 anos de idade e possui o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), que foi identificado quando a mesma tinha 4 anos. O diagnóstico foi precedido por um período de investigação que durou cerca de um ano, até que se fechasse o quadro. A suspeita partiu da escola, que observou um comportamento fora do padrão e alertou a família sobre buscar uma opinião médica.

(F) tem 66 anos de idade e é responsável pelo acompanhamento de sua neta, que é a mais nova entre três irmãos. O irmão mais velho apresenta TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), enquanto a criança com TEA é a segunda filha do casal. A avó relata que sua neta está bastante satisfeita com o ambiente escolar, especialmente por ser o primeiro ano escolar na instituição. A criança está cursando o 1º ano do ensino regular no turno da manhã.

b) Percepções do familiar (F) do aluno PCD acerca da Educação Inclusiva no ambiente escolar: partindo do princípio de que a análise de conteúdo de Bardin (1994) foca em três etapas principais – a pré-análise, a exploração do material, e o tratamento dos resultados – vamos aplicar essas etapas para analisar as respostas do familiar do aluno PCD (F) sobre a Educação Inclusiva no município de Aquiraz.

A pré-análise envolve a organização das respostas para entender os principais temas ou categorias emergentes. Com base nas respostas do familiar, podemos identificar os seguintes tópicos:

- Percepção sobre a Educação Inclusiva (resposta à Questão 1);
- Opinião sobre a Sala de Recursos (SRM) (resposta à Questão 2);
- Acessibilidade arquitetônica da escola (resposta à Questão 3);
- Material didático (resposta à Questão 4);
- Desafios enfrentados por pais de crianças PCDs (resposta à Questão 5);
- Formação dos professores e atividades adequadas para a aprendizagem (resposta à Questão 6);
- Práticas discriminatórias nas instituições (resposta à Questão 7);
- Plano Educacional Individualizado (PEI) (resposta à Questão 8);
- Avanços significativos no aprendizado dos alunos PCD (resposta à Questão 9);
- Opinião sobre os profissionais de apoio (resposta à Questão 10).

Na exploração do material, podemos identificar padrões e agrupamentos das respostas de acordo com os temas ou categorias mencionadas. Quando questionado sobre sua percepção sobre a Educação Inclusiva do município de Aquiraz, o familiar (F) expressa uma visão positiva, afirmando que a Educação Inclusiva de Aquiraz “oferece uma boa educação” e que “não tem diferença entre os demais”, o que reflete uma percepção favorável sobre a inclusão escolar. “Pela minha percepção, oferece uma boa educação e não tem diferença entre os demais” (F).

Conforme aponta Mantoan (2015), a escola, enquanto equipamento social, é o *locus* da transformação, a qual depende diretamente do compromisso coletivo de professores, gestores, pais e da sociedade.

Quando questionada sobre o atendimento da Sala de Recursos Multifuncionais do município, a resposta é entusiástica, afirmando que o atendimento da SRM é “perfeito” e que contribui muito para o desenvolvimento da criança. Isso indica uma valorização do apoio especializado. “É perfeito! Sei que não é um reforço e contribui muito no desenvolvimento da criança.”

Ela demonstra que sabe que o atendimento traz práticas distintas e que não é um reforço escolar. Vale destacar que as atividades que são desenvolvidas no (AEE) são atividades diferenciadas das que são realizadas em sala de aula. A atuação do AEE visa contribuir para o bom desempenho dos estudantes nas salas comuns e age diretamente com os professores das salas comuns, contribuindo para superar as barreiras no ambiente escolar. O Atendimento Educacional Especializado, conforme o Decreto 7.611/11, “é um serviço de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes”.

No quesito se a instituição oferece a acessibilidade arquitetônica para as crianças PCDs, (F) confirma que a escola oferece acessibilidade, citando especificamente que “Sim, tem rampas”. Isso sugere que, pelo menos no caso da criança dele, a infraestrutura física é adequada.

Entretanto, sobre a acessibilidade arquitetônica, a escola deve ser adaptada para permitir o acesso seguro e sem barreiras a todos os espaços físicos, incluindo salas de aula, corredores, banheiros, áreas comuns e espaços de recreação. Isso pode envolver a instalação de rampas de acesso, corrimãos, elevadores, pisos táteis, sinalização visual e auditiva adequada, entre outras medidas, para garantir que estudantes com mobilidade reduzida ou outras deficiências possam circular livremente pela escola.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) no capítulo IV discorre acerca dos direitos à educação, e em seu art. 28 aborda a acessibilidade como um direito de todos os estudantes com deficiência.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino.

Sobre a escola fornecer material didático adequado ou adaptado para as crianças com deficiência, o entrevistado fala de forma positiva sobre o material didático, mencionando

que a escola fornece livros e atividades adequadas, que a sua criança consegue acompanhar o conteúdo e participar das atividades da turma: “Tem sim. A escola fornece livros e atividades adequadas, tem biblioteca e a criança acompanha o conteúdo e a atividade da turma” (F).

Isso indica que a escola se esforça para oferecer materiais que atendam às necessidades dos alunos PCD, de acordo com o que exigem a LDB/96 e a LBI/15.

Art. 25. O Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade no PNL, destinados aos estudantes e aos professores com deficiência. Parágrafo único. Os editais do PNL deverão prever as obrigações para os participantes relativas aos formatos acessíveis (Brasil, 2017).

O Decreto nº 9.099, de 2017, sobre o Programa Nacional, em seu art. 25, discorre sobre a promoção de acessibilidade ao Livro Didático destinado aos alunos e professores com deficiência. Em nível universitário, entrou em vigor em 2019 a nova lei de cotas que reserva 50% das vagas estaduais para alunos com deficiência.

Sobre os principais desafios enfrentados pelos pais nas instituições de ensino no município, (F) compartilha um desafio passado, na creche, onde a criança não recebia um olhar diferenciado, e foi a auxiliar que percebeu o comportamento da criança. Esse relato revela que, no passado, a percepção da deficiência pode ter sido negligenciada, destacando a importância de uma observação mais atenta por parte dos educadores. “Na creche a criança não tinha esse olhar diferenciado e era a auxiliar quem percebia e alertava a família sobre o comportamento da criança apresentar algo diferente” (F).

Ao ser questionada sobre a capacitação dos professores, a resposta do familiar aponta para a experiência dos professores, que são “veteranos” e estão “se preparando”. Isso reflete a confiança no preparo dos professores para lidar com alunos com deficiência. “Acredito que sim. São professores veteranos que estão se preparando e sabem lidar e ensinar bem as crianças” (F).

Sobre haver práticas discriminatórias na instituição escolar, essa percepção de práticas discriminatórias é um ponto crítico, com o familiar afirmando que a neta já sofreu discriminação e que ouviu relatos de outras mães sobre o mesmo problema. Essa resposta revela um desafio significativo para a inclusão efetiva, pois a discriminação persiste, apesar das políticas inclusivas. “É sim, eu já ouvi relatos de diversas mães e a minha neta já sofreu isso dentro da escola” (F).

Quando questionado se os professores preparam o Plano Educacional Individualizado (PEI), o familiar expressa incerteza sobre a elaboração do PEI, mencionando que não sabe se a neta tem um plano específico, já que ela consegue acompanhar as atividades

da turma sem necessidades diferenciadas. Isso sugere uma falta de transparência ou de comunicação sobre a implementação do PEI, pois muitas famílias não sabem que este é um direito da criança previsto na LBI 13146/2015. “Eu não sei se fazem esse plano para outras pessoas. Eu não tenho conhecimento, porque minha neta consegue aprender de acordo com as outras crianças e ela não precisa de nada diferenciado” (F).

Destaca-se que essa é uma ferramenta relevante, ao auxiliar o professor na identificação dos elementos facilitadores e das barreiras presentes no contexto educacional do aluno, tanto na escola em geral quanto na Sala de Recursos Multifuncionais. Este momento permite explorar as necessidades educacionais do educando, identificando as dificuldades que podem impedir seu progresso, abrangendo aspectos sensoriais, intelectuais, comportamentais, motores, entre outros. O objetivo principal é criar condições para o aluno alcançar o currículo da classe comum, mesmo que o foco não esteja no trabalho do conteúdo programático, como aponta Mantoan (2003), em consonância com PNEEPEI/08.

Sobre os avanços no aprendizado da criança a partir das intervenções escolares, (F) relata que “Sim!”, que sua neta teve avanços significativos, especialmente em termos de interação e aprendizado, desde que passou a estudar na escola atual. Isso reflete a eficácia do apoio escolar e do ambiente inclusivo para o desenvolvimento das crianças PCD.

Questionada sobre o que ela acha dos profissionais de apoio para as crianças PCD, a avó reconhece a dedicação dos profissionais de apoio, mas indica que a neta não necessita desse apoio, uma vez que as professoras recomendam que não seja solicitado para evitar que ela “se acomode”. Essa resposta sugere uma visão de que o apoio pode, em alguns casos, ser visto como um fator limitante ao invés de um apoio fundamental, dependendo das necessidades do aluno. “São muito dedicados com os que eles cuidam, mas minha neta não precisa e as professoras sempre pediram para eu não ir atrás porque ela iria regredir e se acomodar com esse profissional” (F).

A partir das respostas, é possível identificar algumas categorias emergentes que ajudam a entender a perspectiva do familiar sobre a Educação Inclusiva em Aquiraz. Estas categorias são:

1. Valorização da inclusão e apoio especializado: o familiar destaca positivamente a Educação Inclusiva e a Sala de Recursos Multifuncionais, reconhecendo a contribuição para o desenvolvimento da criança.

2. Desafios na percepção e acolhimento das necessidades: apesar de haver um bom suporte, o relato sobre a falta de um olhar diferenciado na creche sugere que ainda existem dificuldades no reconhecimento precoce de algumas deficiências.

3. Acessibilidade e material didático adequados: o familiar percebe que a escola tem infraestrutura e material adequado, o que é essencial para a plena inclusão dos alunos PCD.

4. Percepção de discriminação: a presença de discriminação nas escolas, apesar dos avanços, indica que ainda há desafios na construção de um ambiente totalmente inclusivo, sendo esse um ponto crítico que exige mais atenção da gestão escolar e dos professores.

5. Formação dos professores e desenvolvimento das atividades: o familiar parece confiar na formação dos professores, mas ainda há uma dúvida quanto à implementação do PEI, o que pode sugerir uma falta de visibilidade sobre as estratégias pedagógicas para os alunos PCD.

A análise revela uma percepção majoritariamente positiva sobre a Educação Inclusiva em Aquiraz, com destaque para os avanços no desenvolvimento da criança, a adequação do material didático e a existência de apoio especializado. No entanto, ainda existem desafios relacionados à discriminação nas escolas e à clareza sobre a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI). A presença de um olhar mais atento e de formações continuadas para educadores são essenciais para a evolução da inclusão escolar.

Os principais aspectos positivos são que o familiar reconhece os esforços da escola para garantir acesso e participação dos alunos com deficiência, destacando a qualidade da educação oferecida e a adequação da infraestrutura, como rampas para acessibilidade. Além disso, a Sala de Recursos Multifuncionais é vista como um recurso valioso para o desenvolvimento da criança, e a percepção do familiar sobre o avanço no aprendizado da neta é clara, com destaque para a melhoria na interação social e na aprendizagem acadêmica. A formação dos professores também é mencionada de forma positiva, com o familiar acreditando que os educadores são experientes e preparados para lidar com as necessidades dos alunos PCD.

Os principais desafios identificados foram que, apesar das percepções favoráveis, a questão da discriminação nas escolas é um ponto crucial, uma vez que o familiar relata que a neta já sofreu discriminação e ouviu relatos de outras mães sobre o mesmo problema. A discriminação, embora não mencionada de forma explícita como uma prática institucionalizada, é uma realidade que ainda impacta negativamente a experiência dos alunos PCD e suas famílias. Esse aspecto indica que, embora haja políticas inclusivas em vigor, a construção de uma cultura verdadeiramente inclusiva na escola ainda precisa de avanços significativos.

Por fim, outro ponto importante é a falta de clareza sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI). O familiar não sabe se a neta possui um plano específico, pois a criança consegue acompanhar as atividades da turma sem a necessidade de adaptações. Isso sugere uma possível falta de comunicação ou transparência sobre o processo de elaboração e

acompanhamento do PEI, que deveria ser uma ferramenta central para garantir o atendimento adequado às necessidades de cada aluno PCD.

Algo que também chamou atenção é que, embora o familiar reconheça a dedicação dos profissionais de apoio, ele acredita que a neta não precisa desse tipo de suporte, uma vez que a criança tem evoluído bem nas atividades escolares. No entanto, o fato de a escola ter a opção de oferecer apoio especializado aos alunos, dependendo das necessidades identificadas, é algo que deve ser melhor explorado em futuras intervenções.

7.4 Avaliação e propostas

Considerando os relatos dos sujeitos entrevistados, a base teórica que conduz o trabalho e a análise dos eixos da Avaliação em Profundidade, elaboramos um quadro com a síntese dos indicadores encontrados a partir dos dados qualitativos apreendidos na pesquisa de campo. Nessa construção, buscou-se o alinhamento desses indicadores qualitativos com a perspectiva avaliativa contra-hegemônica, contrapondo-se, assim, a uma abordagem meramente quantitativa e que desconsidera as subjetividades.

Sobre a construção de indicadores qualitativos, corroboramos com o pensamento de Minayo (2009), que traz ponderações no sentido de ressaltar que a função desses indicadores é exatamente a de sinalizar o que precisa ser evidenciado e não de trazer resultados inquestionáveis e absolutos. Assim, a intenção desta pesquisa é a de identificar e trazer reflexões sobre os pontos mais encontrados nos relatos e como eles repercutem; também foram sugeridas propostas de eliminação dos fatores que acentuam os principais fatores identificados. O propósito é, portanto, o de contribuir para um ambiente mais favorável à política de inclusão no município.

O quadro foi elaborado a partir da análise de conteúdo segundo Bardin (1994). Estruturando com base no conteúdo das entrevistas de forma categorizada, visualizamos padrões e pontos comuns entre os entrevistados. Conforme as etapas sugeridas na análise de conteúdo, foi possível identificarmos as demandas trazidas pelos sujeitos e lançar propostas para resolver cada uma das lacunas observadas:

Quadro 18 - Avaliação e Propostas

Categoria	Demandas/Lacunas Identificadas	Propostas de Melhoria
-----------	--------------------------------	-----------------------

Educação Inclusiva Geral	Percepção positiva, mas com desafios para incluir alunos em áreas mais afastadas e com suporte familiar limitado.	Promover programas de orientação e suporte para famílias, com encontros presenciais e recursos de comunicação para fortalecer o entendimento da Educação Inclusiva e incentivar o suporte familiar.
Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)	Importância da SRM é amplamente reconhecida, mas o acesso é limitado para alunos de regiões mais afastadas.	Expandir a disponibilidade de salas SRM em áreas remotas ou criar SRMs itinerantes que possam atender alunos em localidades distantes periodicamente.
Acessibilidade Arquitetônica	A escola oferece acessibilidade básica, mas ainda há lacunas para garantir pleno acesso e inclusão.	Realizar uma auditoria completa de acessibilidade nas escolas e implementar melhorias adicionais, como sinalização visual, equipamentos de apoio e espaços sensoriais, para atender a todas as necessidades dos alunos com deficiência.
Material Didático Adaptado	A escola dispõe de material didático adequado, mas a disponibilidade pode variar para alunos com deficiências diferentes.	Diversificar os materiais didáticos acessíveis para diferentes tipos de deficiência e promover formações para que professores e familiares saibam utilizar e adaptar esses materiais de forma personalizada conforme a necessidade dos alunos.
Formação de Professores	Formação em Educação Inclusiva relatada de forma inconsistente entre os professores.	Implementar formações regulares e obrigatórias para todos os professores, garantindo capacitação em estratégias inclusivas. Realizar avaliações periódicas das formações e incentivar troca de boas práticas entre os profissionais da educação.
Plano Educacional Individualizado (PEI)	PEI ainda em desenvolvimento e comunicação limitada com familiares sobre sua função e importância.	Estabelecer uma rotina de reuniões entre professores, gestores e familiares para discutir o desenvolvimento do PEI de cada aluno, promovendo o envolvimento familiar no processo e esclarecendo o papel e o impacto do PEI no aprendizado dos alunos.
Práticas Discriminatórias	Relatos de discriminação pontual, tanto de alunos quanto de familiares.	Implementar programas contínuos de conscientização e sensibilização, promovendo o respeito e a inclusão na escola. Desenvolver também uma política clara de enfrentamento à discriminação, com um canal para queixas e acompanhamento.
Profissionais de Apoio	Qualidade e comprometimento variam entre os profissionais de apoio, afetando a eficácia da inclusão.	Criar critérios de qualificação para os profissionais de apoio e desenvolver uma capacitação específica e periódica para garantir que todos os profissionais estejam aptos a auxiliar no desenvolvimento e na inclusão de alunos com deficiência de forma eficaz.

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Essas propostas visam fortalecer as práticas inclusivas e otimizar o ambiente escolar para que todos os alunos com deficiência recebam o suporte necessário para um

desenvolvimento pleno e integrado. O quadro resume as percepções dos entrevistados sobre pontos-chave e ajuda a visualizar as convergências e divergências entre as respostas. A estrutura do quadro pode ser ajustada conforme novas categorias e subcategorias são identificadas na análise.

Com base no quadro da análise de conteúdo, várias conclusões podem ser tiradas sobre as percepções dos entrevistados quanto à inclusão e ao suporte oferecido aos alunos com deficiência.

As considerações finais, no segmento a seguir, apontam tanto para os avanços quanto para os desafios do município em implementar uma educação verdadeiramente inclusiva. As áreas de acessibilidade, suporte familiar e formação de professores poderiam se beneficiar de maior atenção e recursos, enquanto o papel dos profissionais de apoio e o desenvolvimento do PEI indicam áreas de melhoria para um sistema inclusivo mais eficaz.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o propósito de avaliar a Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva no âmbito da rede de ensino no município de Aquiraz, com foco na garantia do Atendimento Educacional Especializado e a trajetória institucional da política. O trabalho teve o intuito de destacar os marcos históricos e normativos, conforme a perspectiva da avaliação contra hegemônica, bem como avaliar o conteúdo da PNEEPEI e as normas que dispõem sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, além de caracterizar a rede municipal de ensino de Aquiraz e a trajetória institucional da Educação Especial com foco na fala dos professores e gestores municipais. Por fim, descrevemos os processos da implementação da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva no município de Aquiraz-CE.

Sabemos que a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, ainda é vista em uma redoma de vidro, condicionando uma maior atenção às especificidades educacionais dos aprendentes à noção de atributo exclusivo da Educação Especial. Há uma separação persistente entre alunos e professores da Educação Especial e alunos e professores da sala comum. Conseguimos chegar ao conceito de escola inclusiva? Desta maneira, compreende-se que o Atendimento Educacional Especializado não deve ser visto como um espaço isolado, já que o mesmo transcende as estruturas físicas e se envolve nos mais diversos contextos da escola, dialogando com os todos os indivíduos que integram o processo educacional.

Este estudo aborda a evolução das políticas educacionais para pessoas com deficiência no Brasil, revelando uma base histórica na qual a educação de indivíduos com deficiência se fundamentava na concepção de “normalidade” e estava fortemente influenciada pelo modelo médico. No início, pessoas com deficiência dependiam de instituições privadas e assistenciais, o que trouxe uma perspectiva médico-pedagógica para o processo educativo. Nos anos 1990, avanços jurídicos e políticos foram impulsionados por organismos internacionais e marcos legais, como a LDB/96 e a CF/88, que começaram a consolidar a Educação Especial como uma modalidade transversal, promovendo o direito à inclusão.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi um marco, incentivando a matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares e transferindo a responsabilidade do atendimento especializado para as escolas comuns, públicas e privadas. A implementação de programas nacionais, como o Programa de Salas de Recursos Multifuncionais (2007), foi uma tentativa de viabilizar o acesso e a permanência desses alunos em ambientes inclusivos. No entanto, ainda persistem desafios e o Atendimento

Educacional Especializado no Brasil não atingiu sua universalização, afetando o progresso e a permanência escolar dos estudantes com deficiência.

A política de Educação Especial no Brasil passa por muitas mudanças organizacionais conforme a orientação política regente dos gestores que coordenam sua implantação, de forma que os dispositivos legislativos e os decretos regimentais que emergem em cada gestão representam o entendimento da gestão pública daquele momento histórico quanto à forma de organizar a educação pública do público-alvo da Educação Especial.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) veio direcionar os caminhos para a reconstrução de um ensino que garanta uma aprendizagem direcionada para os alunos com deficiência de forma eficaz, criando possibilidades e condições para que esses alunos tenham as mesmas condições de permanecer na sala de aula regular.

A articulação dos eixos da Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008) permitiu atentar-nos às multiplicidades dos fenômenos que constituem o processo de implementação de uma política pública. Considerando as múltiplas dimensões da experiência e do entendimento (Lejano, 2012), esta pesquisa, qualitativa e fundamentada no modelo contra-hegemônico de avaliação, apresentou os significados e as interpretações da política em questão sob a perspectiva daqueles que a vivenciam, no caso os professores, gestores e familiares das crianças com deficiência, atendidas pelo AEE na escola Laís Sidrim Targino, no município de Aquiraz, via PNEEPEI/2008.

Apresentamos os principais achados desta pesquisa que, antes de oferecerem respostas, surgem como reflexões necessárias para pensar a política em estudo, assim como também contribuições para a continuidade de estudos sobre a temática em tela. Com base nesta pesquisa, foi possível constatar que tanto os gestores escolares, professores e os profissionais que atuam nas salas de recursos multifuncionais possuem grande experiência dentro da área educacional, pois todos os entrevistados, no total de 4 (quatro), são do sexo feminino, com idades que variam entre 35 anos e 66 anos e uma formação acadêmica sólida. Todas são especializadas na área e possuem tempo mínimo de experiência de 5 anos na área de atuação e estão preparadas para atuarem de forma eficaz na promoção da inclusão e no atendimento dos estudantes com deficiências.

A pesquisa mostra que há um esforço do município para promover a inclusão, com destaque para o acolhimento e a integração dos alunos com deficiência na comunidade escolar. As práticas inclusivas são vistas como adequadas e proporcionam suporte essencial, especialmente no desenvolvimento social e educacional.

Há consenso de que a escola dispõe de materiais didáticos adaptados para os alunos com deficiência, o que facilita sua participação nas atividades escolares. O familiar destaca que o material permite que a criança acompanhe o conteúdo junto com a turma, o que reforça a integração.

Entretanto, observa-se que atualmente há um déficit na formação continuada dos profissionais que compõem a sala de aula regular quanto à Educação Inclusiva no município de Aquiraz, evidenciando uma possível falta de comunicação ou consistência nas formações oferecidas. Na prática, a formação ocorre no próprio ambiente escolar, entretanto tal tipo de capacitação deve ser realizado por meios de cursos ou formações continuadas e é de responsabilidade da Secretaria de Educação do município. Sendo assim, sugerimos que o município intensifique as capacitações de maneira formal.

A pesquisa evidencia que todos os sujeitos percebem a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como um serviço valioso que contribui para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, reforçando que o atendimento não substitui a sala de aula, mas complementa o processo de aprendizagem. A família valoriza de modo especial esse apoio e reconhece que é um estímulo importante ao desenvolvimento e à inclusão escolar.

A acessibilidade arquitetônica é satisfatória, mas com limitações, pois as adaptações de acessibilidade ainda não atendem a todas as necessidades, carecendo de melhorias na estrutura física para garantir acessibilidade plena. Sugerimos que melhorias poderiam ser implementadas para garantir um ambiente plenamente acessível a todos.

Um dos principais desafios mencionados, sobretudo pelo professor de AEE, é a falta de apoio familiar e a questão da distância, o que sugere que estratégias adicionais podem ser necessárias para garantir que todos os alunos com deficiência, especialmente os que estão em localidades mais afastadas ou com situações familiares mais desafiadoras, tenham acesso ao atendimento e à inclusão escolar plena. Este ponto destaca a importância da colaboração entre a escola e a família para maximizar o alcance das práticas inclusivas.

Sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI), ainda está em fase de desenvolvimento, especialmente para ser implementado de forma plena nos próximos anos. Compreende-se que o município está em atraso na implementação, já que é lei desde 2015 e visa-se também à necessidade de capacitar os profissionais envolvidos para a elaboração do mesmo.

Os profissionais de apoio são vistos como cruciais para o desenvolvimento de alunos com deficiência, mas existe uma alerta para diferentes demandas e níveis de comprometimento na função e na prática desses profissionais.

Com base na análise das respostas do familiar da criança PCD, algumas recomendações podem ser feitas para melhorar a prática da Educação Inclusiva em Aquiraz: capacitação contínua para professores, pois embora os professores sejam vistos como experientes, a formação continuada sobre as diversas deficiências e as melhores práticas pedagógicas para inclusão devem ser reforçadas; maior transparência e comunicação sobre o PEI, visto que é fundamental que os familiares sejam melhor informados sobre o processo de elaboração e acompanhamento do PEI, garantindo que todos os alunos recebam o suporte necessário e a promoção de uma cultura mais inclusiva e, finalmente, o combate à discriminação. A discriminação percebida, embora não seja amplamente discutida, ainda é um obstáculo a ser superado. Estratégias de sensibilização e combate a práticas discriminatórias devem ser implementadas de forma mais eficaz.

Em suma, embora o município de Aquiraz tenha dado passos significativos no caminho da inclusão escolar, existem áreas que necessitam de atenção especial, como a transparência sobre o PEI, a formação continuada dos educadores e a erradicação da discriminação no ambiente escolar. Superando esses desafios, a Educação Inclusiva no município pode se tornar ainda mais eficiente e acolhedora para todos os alunos com deficiência.

Outra questão analisada que mostrou o compromisso do município de Aquiraz-CE com a implantação da PNEEPEI/08 é a crescente demanda dos Atendimentos Educacionais Especializados e o aumento no número de salas de recursos multifuncionais. Mesmo diante de tantas transformações passadas pela educação, podemos observar que a educação brasileira teve avanços significativos. Observamos que existem algumas lacunas, faltam mais investimentos, principalmente no âmbito público, ainda existe um longo caminho a percorrer em busca da valorização dos profissionais da educação. A passos curtos caminhamos para a Educação Inclusiva, em que o aluno com algum tipo de deficiência tenha garantido o devido acompanhamento para que possa se desenvolver no seu processo de ensino-aprendizagem de forma satisfatória.

Esperamos que esta pesquisa possa fornecer elementos para reflexões que busquem encontrar meios efetivos para aprimorar o Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais e assim atender às demandas educacionais de todos os alunos da escola, para que os mesmos possam aprender e desenvolver ao máximo o seu potencial.

Com base nos resultados obtidos, a pesquisa sugere que a implementação de uma Educação Inclusiva requer a colaboração de todos os agentes educacionais e o reconhecimento da diversidade como valor. Essa análise serve como base para explorar estratégias e políticas

que fortaleçam o compromisso com o Atendimento Educacional Especializado e a inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M.; FARREL, P., TWEDDLE, D. Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities. **International Journal of Inclusive Education**, 2000.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. A Pastoral do Silêncio: Michel Foucault e a dialética revelar e silenciar no discurso cristão. **Bagoas - Estudos Gays: gêneros e sexualidades**, v. 5, n. 6, p. 69-89, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2328/1761>. Acesso em: 27 set. 2024.
- ALVARENGA, C. H. A.; MAZZOTTI, B. T. Análise dos argumentos que apresentam as 20 metas do Plano Nacional de Educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v. 25, n. 94, p. 182-206, jan./mar, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100007>. Acesso em: 24 abr. 2024.
- ANJOS, C. I. dos; SILVA, S.; SILVA, C. N. de O. Políticas, formação docente e práticas pedagógicas: reflexões acerca de uma educação infantil inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. esp.1, p. 641-655, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12196>. Acesso em: 27 maio 2024
- AQUINO, Julio Groppa. A Governamentalidade como Plataforma Analítica para os Estudos Educacionais. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA NETO, Alfredo (Orgs.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 195-211, 2013.
- AQUIRAZ. Lei nº 1.310 de 11 de junho de 2019. **Programa Educando e Cuidando nas escolas da Rede Municipal de Ensino**.
- AQUIRAZ. **Nova Lei Orgânica do município de Aquiraz**, 2014.
- AQUIRAZ. **Plano Municipal de Educação**, 2015/2024.
- AQUIRAZ. **Resolução do Conselho Municipal de Educação de Aquiraz, nº 19/2017**. Disponível em: <https://www.aquiraz.ce.gov.br/omunicipio.php>. Acesso em: 7 abr. 2024.
- ARANHA, M. S. F. **A história da educação especial no Brasil**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1973.
- ARANHA, M. S. F. Inclusão Social. In: E. J. Manzini (Org.) **Educação Especial: Temas Atuais**. Unesp: Marília-Publicações, 2000.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiências. 2001. In: SAMPAIO, Cristiane T; SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/3hs>. Acesso em: 18 jul. 2024.
- ARAÚJO, F. R. D. A política nacional da educação inclusiva: perspectivas, desafios e práticas em contexto brasileiro. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 9, n. 10, out. 2023.

ARRETCHE, M. T. da. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. *In*: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. (Orgs.). **Tendências e 179 perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, p. 44-55, 2001.

AZEVEDO, J. M. L. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 49-71, 2002.

BAPTISTA, C. R. **Inclusão e escolarização**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BAPTISTA, C. R.; SANTOS, G. B. Formação continuada de professores para a educação inclusiva: práticas e desafios. **Revista Educação Especial**, 33(1), p. 45-60, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARRETO, M. Â. de O. C.; BARRETO, F. de O.C. **Educação Inclusiva: contexto social e histórico, análise das deficiências e uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem**. São Paulo: Érica, 2014.

BARRETO, M. L.; BARRETO, M. T. **Educação inclusiva: Fundamentos e práticas**. Campinas: Editora Papirus, 2014.

BEDAQUE, S. A. de P. **Por uma prática colaborativa no AEE**. Curitiba: Appris, 2014.

BELTHER, S. **História e políticas da educação especial**. Rio de Janeiro: Editora Universidade, 2017.

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. de C. Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, jan-mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/cpVfSCqS4Vrf9GcFbjpXsbb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRAGA, P. G.; GOMES, V. L. A historicidade da pessoa com deficiência: da invisibilidade à inclusão. **Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP**, v. 2, n. 6, 2018.

BRASIL. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: UFC, 2010.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação**. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documentofinal.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Coordenadoria Nacional Para Pessoa Portadora de Deficiência**. Ministério da Ação Social, 1994.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília-DF, 2008.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jul. 2008c. Seção 1, Edição 131, p. 1. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/99423> Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.611, 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2011.

BRASIL. Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Brasília: **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, 1999.

BRASIL. Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004. Institui a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato2004-2006/2004/Decreto/D5159.htm>. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5. 296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nº 10. 048, de 8 de novembro de 2000, e nº 10. 098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispões sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.949, 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 mai. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.html. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 mar. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 3 de dezembro de 2019. **Diário Oficial da União**, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, 30 de setembro de 2020.** Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida. Brasília: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 2 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986.** Cria a Secretaria de Educação Especial (SEESP). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-93613-21-novembro-1986-444224-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. **MEC – Secretaria de Educação Especial**, Brasília, 2008.

BRASIL. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **LDB 5.692**, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Histórico da educação especial no Brasil.** Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Lei nº 7.853/89, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1989.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96.** MEC. Brasília-DF: MEC. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 09 jan. 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, abril, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.html>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013:** altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014.** Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação-PNE. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planossobnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 2 out. 2023.

BRASIL. **Manual de Orientação**: Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Secretaria de Educação Especial/SEESP. Brasília. 2010.

BRASIL. **Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudo-deapoio/publicacoes/educacao/marcospolitico-legais.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. **Nota Técnica nº 62/ 2011**, 8 de dezembro de 2011. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. MEC / SECADI /DPEE, 2011. Disponível em: http://www.crianca.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/download/nota_tecnica_62.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Parecer nº13/2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década**: alinhando os Planos de Educação, 2014.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação, 2014.

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

BRASIL. **Plano Municipal de Educação**: Caderno de Orientações, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Brasília-DF: MEC, 2014.

BRASIL. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEE, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

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

BRASIL. Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2017.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011- 2020 e dá outras providências. Câmara dos Deputados. 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Portal MEC, Brasília, DF, out. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocumf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BUENO, J. G. S; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CAIADO, K. R. M. Convenção internacional sobre direitos das pessoas com deficiência: destaques para o debate sobre a educação. *In*: BARRETO, M. A. S. C; VIEIRA, A. B; MARTINS, I. O. R. (Orgs.). **Diversidade e inclusão na educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade**. Vitória, ES: UFES, 2010.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Tramas e redes na construção de uma política municipal de educação inclusiva. *In*: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M de. **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, p. 79-90, 2009.

CAMARGO, Elder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Revista Ciências & Educação**, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n1/1516-7313-ciedu-23-01-0001.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2024.

CANDAU, V. M. F. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul-set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 jul. 2024.

CARREIRA, D. Histórico. *In*: DAHER, J. **Especialistas avaliam o impacto da dissolução da SECADI**, 2019.

CARVALHO, A. M. P. de; GUERRA, E. C. O Brasil no século XXI nos circuitos da crise do capital: o modelo brasileiro de ajuste no foco da crítica. **Revista de Políticas Públicas**, 2015. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3864>. Acesso em: 3 abr. 2024.

CARVALHO, F. G.de F. **Introdução à metodologia do estudo e do trabalho científico**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2011.

CARVALHO, Juliana Maria de Almeida. Poder no Mercantilismo e no Neoliberalismo: uma introdução comparativa sob a luz da intervenção estatal. **Revista de Geopolítica**, v. 2, n. 1, p. 137-145, 2011. Disponível em: <http://www.revistageopolitica.com.br/index.php/revistageopolitica/article/view/27/27#>. Acesso em: 28 set. 2024.

CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CEPAL. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1992.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29n57a2015-p199a223>. Acesso em: 28 set. 2024.

COSTA, V. A. **Formação e pesquisa**: articulação na educação inclusiva. Niterói: Intertexto, 2015.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, especial, p. 809-829, out. 2007.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum: sobre as sociedades de controle. *In*: DELEUZE, Gilles. **Conversações**, São Paulo, v. 34, p. 219-226, 1992.

DERISSO, J. L.; DUARTE, R. de C. Crítica ao ideário neoliberal na educação: precarização e descaracterização da escola pública paulista. **Revista HISTED BR**, v. 17, n. 4, p. 1169-1185, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i4.8651218. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651218>. Acesso em: 26 fev. 2024.

DESLANDES, S. F. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/especialistas-avalia-fim-de-secretaria-ligada-a-diversidade-e-inclusao/>. Acesso em: 18 jun. 2024.

DOMINGUES, T. L. C.; DOMINGUES, M. R. C.; DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, ed. especial, p. 921-946, 2007.

DUARTE, André. Foucault e a Governamentalidade: genealogia do liberalismo e do Estado moderno. *In*: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA NETO, Alfredo (Orgs.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 53-70, 2013.

DUARTE, A. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Paco Editorial, p. 161-182, 2011.

DUBOC, M. J. O., & RIBEIRO, S. L. As salas de recursos multifuncionais: organização, concepções e práticas em Feira de Santana-BA. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; VALADÃO, Daniela Tannús (Orgs.). **Inclusão Escolar em Foco**: Organização e funcionamento do AEE. Série Observatório Nacional de Educação Especial 4 e dá outras providências, 2015.

FARIAS, R.; DE QUEIROZ SANTOS, M. Z. **O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais em duas salas da rede municipal do Recife na percepção das professoras do AEE**. Rio de Janeiro: Editora Universitária, 2020.

FERNANDES, S. **Fundamentos para Educação Especial**. Curitiba: Ibplex, 2013.

FERNANDES, S. **História da Educação Especial no Brasil: avanços e desafios**. Rio de Janeiro: Editora Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

FOUCAULT, Michel. Omnes et Singulatim: uma crítica da razão política. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IV: estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 348-378, 2015.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001, 1992.

FREITAS, T. N. *et al.* Avaliação escolar na Educação Especial: um mapeamento na Revista Brasileira de Educação Especial no período de 2006-2020. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i6.16334>. Acesso em: 14 maio 2024.

FURLIN, N. A ascensão de Dilma Rousseff e Michelle Bachelet na presidência da República: trajetórias, significados e desafios. **Sociedade e Cultura**, v. 25, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/sec.v25.70847>. Acesso em: 20 jan. 2024.

GALLO, Silvio. Biopolítica e Subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, n. 66, p. 77-94, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n66/0104-4060-er-66-77.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GIAMBIAGI, F. **A política fiscal do governo Lula em perspectiva histórica: qual é o limite para o aumento do gasto público?** Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, J. *et al.* Gestão das políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em municípios paulistas. **Jornal de políticas educacionais**, nº 7, jan /jun. 2010. Disponível em: <https://bdpi.usp.br/item/002186953>. Acesso em: 15 jul. 2024.

GIL, M. **A legislação federal brasileira e a educação de alunos com deficiência**. 2017. Disponível em: <http://diversa.org.br/artigos/a-legislacao-federalbrasileira-e-a-educacao-de-alunos-com-deficiencia/>. Acesso em: 12 mar. 2024.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Educação inclusiva: cultura e práticas pedagógicas**. Governo do Estado do Paraná. Petrópolis-RJ. Editora Vozes, 2019. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2023.

GUARESCHI, P. A. **Inclusão escolar: fundamentos e Práticas**. Campinas: Editora Papirus, 2004.

GUSSI, Alcides Fernando. Outras epistemologias e metodologias: a experiência do mestrado de avaliação de políticas públicas. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 2, n. 16, p. 168-183, jul/dez 2019. Semestral. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/aval/article/view/42843>. Acesso em: 01 jun. 2024.

GUSSI, Alcides Fernando. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em Debate** (INCT/PPED), v. 4, p. 83-101, 2016. Historicidade e Legislação. Lins, 2009. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC00614563909.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2024.

GUSSI, Alcides Fernando. Preocupações e questões da avaliação de políticas públicas: reflexões político-epistemológicas e práticas avaliativas. **Palestra proferida na III Reunião de Avaliação Temas da Atualidade: Preocupações e Questões da Avaliação**, Fundação CESGRANRIO, Rio de Janeiro, 2014.

JANNUZZI, G. M. **A integração escolar na perspectiva histórica**. Salvador: Editora Universidade, 2004.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial no Brasil: desigualdade e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul/set. 2012. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 10 jan. 2024.

KASSAR, M. C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p.1223-1240, out/dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01223.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. spe1, p. 41-58, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>. Acesso em 11 jun. de 2024.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

KENNEDY, George A. **Aristotle, On Rhetoric: A Theory of Civic Discourse**. Oxford University Press, 2007.

KLAUS, Viviane; HATTGE, Morgana Domênica; LOCKMANN, Kamila. Genealogia foucaultiana e políticas educacionais: possibilidades analíticas. **Perspectiva**, v. 33, n. 2, p. 665-687, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n2p665>. Acesso em: 16 set. 2023.

KUHNEN, R. T. A concepção de deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2016). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 3, p. 329-334, 2017. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382317000300002>. Acesso em: 15 de maio de 2024.

LANNA JUNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

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

LEMONS, Flávia Cristina Silveira; GALINDO, Dolores; NASCIMENTO, Maria Lívia. Considerações Sobre o Empresariamento da Vida. **Barbarói**, n. 46, p. 6-21, 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/5564/5992>. Acesso em: 28 set. 2024.

MACHADO, R. **Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas**. São Paulo: Ed.Cortez, 2009.

MACIEL, M. B. **Sala de recursos multifuncional**. Brasília: UnB, 2011.

MADRUGA, Elisângela Barbosa; HENNING, Paula Corrêa. A aprendizagem em tempos de Homo oeconomicus cyber. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 63, p. 1616-1637, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.19.063.AO03>. Acesso em: 7 out. 2024.

MANTOAN, M. T. E. A importância da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, n. 3, p. 89-102, 2019.

MANTOAN, M. T. E. Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: **Revista Educação especial**. Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 18-32, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Práticas inclusivas na escola. In: SILVA, A. B. (Org.). **Educação Inclusiva: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R.; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: ponto e contraponto**. São Paulo: Summus, 2006.

MANZINI, E. J. Política de Educação Especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista on Line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 810-824, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11914>. Acesso em: 11 jun. 2024.

MARIN, Márcia; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; SIQUEIRA, Carla Fernanda. Plano Educacional Individualizado (PEI): um estudo sobre sua utilização numa escola especial. *In*: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidade especiais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, p. 91-105, 2013.

MARLAND, S. P. **Education of the gifted and talented**: Report to Congress. U. S. Government Printing Office, 1972.

MARONEZE, L. F.; LARA, A. M. de B. A precarização do trabalho docente no contexto da reorganização capitalista e das mudanças na legislação educacional brasileira pós 1990. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 3, n. 2, p. 58-70, dez. 2011.

MARQUES, R. M.; XIMENES, S. B.; UGINO, C. K. Governos Lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 38, n. 3, p. 526-547, jul. 2018.

MARTINS, L. de A. R. **História da educação de pessoas com deficiência**: da antiguidade ao início do século XXI. Campinas, SP: Mercado das Letras, Natal, RN, 2015.

MASTRODI, J.; IFANGER, F. C. de A. Sobre o conceito de políticas públicas. **Revista de Direito Brasileira**, [s. l.], v. 24, n. 9, p. 3-16, 2019.

MATOS, M. A. D. S. *et al.* Atendimento educacional especializado: reflexões sobre a demanda de alunos matriculados e a oferta de salas de recursos multifuncionais na rede municipal de Manaus-AM. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, p. 409-422, 2017.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENCHISE, R. M.; FERREIRA, D. M.; ÁLVAREZ, A. L. F. Neoliberalismo, políticas públicas e desigualdade: uma análise principalmente do Brasil. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 16, n. 1, p. 1-21, jan. 2023.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010.

MENDES, L. C.; REIS, D. A. Políticas públicas de educação inclusiva no Brasil e na Bahia: avanços e recuos. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 10, n. 3, 2021.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MINAYO, M.C. de S. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, p. 83-91, 2009.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOTA, P. H. dos S.; BOUSQUAT, A. Deficiência: palavras, modelos e exclusão. **Saúde em Debate**, v. 45, n. 130, p. 847–860, jul. 2021.

MOURA, A. R. **Avaliação pedagógica no AEE: fundamentos e práticas**. Fortaleza: Educação Inclusiva, 2018.

NASCIMENTO, R. P. do. Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Caderno Temático Londrina**, 2008.

NASCIMENTO, S. V. Políticas públicas para educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. **Congresso nacional de educação**, 12, 2015, Curitiba. Anais eletrônicos. Curitiba: PUCPR, p. 2058-2071, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/178277668.pdf> Acesso em: 12 dez. 2023.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e Governamentalidade: ou a modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NYLAND, J. J. A. O. L. *et al.* O uso de tecnologias no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, 11 (3), e44911326629.2022. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i3.26629>. Acesso em: 20 maio 2024.

OLIVA, Aloízio Mercadante. **As bases do novo desenvolvimentismo: análise do governo Lula**. Tese (Doutorado em Ciências Econômicas). Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, L. C.; FERNANDES, M. T. Políticas de educação inclusiva no Brasil: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 2, p. 223-240, 2020.

OLIVEIRA, R. M. G. Inclusão escolar: articulação entre sala de ensino regular e atendimento educacional especializado no município de Imperatriz, MA. **Formação e pesquisa: articulação na educação inclusiva**. Niterói: Intertexto. 2015.

OLIVEIRA NEGRÃO, J. J. de. O governo FHC e o neoliberalismo. **Lutas Sociais**, [s. l.], n. 1, p. 103-112, 2004. DOI: 10.23925/lis.v0i1.18809. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/lis/article/view/18809>. Acesso em: 22 out. 2023.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2008.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 67-77, jan. 2009.

ORTEGA, F. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, v. 14, n. 2, p. 477-509, out. 2008.

PADILHA, C. A. T. A política educacional do governo Itamar Franco (1992-1995) e a questão da inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 16, n. 180, p. 82-97, 16 maio 2016.

PEREIRA, C. L. Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem. **Psicologia em Estudo**, v. 17, n. 2, p. 277-286, 2012.

PEREIRA, J. F. **Metodologias educacionais para o AEE: teorias e práticas**. Inclusão Escolar, 2021.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. Editora Cortez. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v. 9, n. 10. out. 2023.

QUADROS, G. C. *et al.* Salas de recursos multifuncionais e ensino de ciências: inclusão para quem? **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 25038-25049, 2020.

RABELO, A. S. **A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)**. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2889>. Acesso em: 6 jan. 2025.

RABELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Gestão da educação especial no Brasil e conservadorismo político: notas sobre uma história persistente. **Educação e Fronteira On-Line**, Dourados/MS, v. 10, n. 30, p. 153-169, set/dez 2020.

RODRIGUES, L. C. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Desenvolvimento em Debate**. Universidade Federal do Ceará. v. 4, n. 1, p. 103-115, 2016.

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

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, Vera L. M. F.; SANTOS, D. A. N., **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade**. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155246>. Acesso em: 20 dez. 2023.

ROLNIK, Suely Belinha; GUATTARI, Félix. **Micropolíticas: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1988.

ROMERO, R. A. S.; SOUZA, S. B. de. **Educação inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual**. Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447408.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/SEE; Fortaleza: UFC, 2010.

SANTOS, É. C. da S. de L.; MOREIRA, J. da S. A nova política de Educação Especial como afronta aos Direitos Humanos: análise crítica do Decreto nº10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 3, p.156-175, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 3 jan. 2023.

SARAIVA, Karla; LOCKMANN, Kamila. O Molar, o Molecular e a Educionalização do Social. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 45, p. 215-246, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3746/47966821>. Acesso em: 7 out. 2024.

SÁ-SILVA, J. R., FERREIRA, A. P. A., da SILVA, J. N. B.; PADILHA, M. O. dos Santos. Atendimento educacional especializado e a utilização das tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais. **Cadernos de Aplicação**, 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7 ed. RJ: WVA, 2006.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, nº. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SENELLART, Michel. A Crítica da Razão Governamental em Michel Foucault. **Tempo Social**, v. 7, n. 1-2, p. 1-14, 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/85117/88016>. Acesso em: 28 set. 2024.

SILVA, E. V.; ARAUJO, M. E. O Papel do Estado, dos docentes e da família na constituição de uma educação inclusiva. **Integra/Ação. Revista Acadêmica**, v. 1, p. 31-39, 2017.

SILVA, L. C.; SOUZA, V. A.; FALEIRO, W. Uma década da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: do ideal ao possível. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. esp. 2, p. 732-747, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11906>. Acesso em: 10 jun. 2024.

SILVA, P. **A desinstitucionalização na educação especial**. Curitiba: Editora Acadêmica, 2017.

SILVA, R. A.; NUNES, P. T. Formação de professores para a educação inclusiva: uma análise crítica. **Cadernos de Educação Especial**, v. 22, n. 3, p. 311-327, 2019.

SILVA, R. R. D. da. Educação, governamentalidade e neoliberalismo: contribuições foucaultianas para o estudo das políticas de currículo. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 199-223, 2016. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29n57a2015-

p199a223. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/22731>. Acesso em: 6 jan. 2025.

SILVA, R. S.; SILVA, I. R. da.; SCHÜTZ, J. A. As Contribuições do AEE para o desenvolvimento das crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista Missioneira**, v. 23, n. 2, p. 23-38, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.31512/missioneira.v23i2.642>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SILVEIRA, M. J. B. *et al.* O Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncional: uma revisão de literatura no período de 2008 a 2018. **Revista Psicologia e Saberes**, v. 8, n. 11, p. 338-349, 2019.

SIRMARDI NETO, M. As políticas neoliberais na educação: da precarização do trabalho docente e da educação pública às resistências construídas. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 435-446, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v12i3.31901. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/31901>. Acesso em: 26 fev. 2024.

SOUZA, L. B. de; OLIVEIRA, A. F. de; MENDES, M. C. B. Educação inclusiva e a meta 4 do PNE: análise comparativa no município de Itaperuna-RJ. **Caminhos da educação, diálogos culturais e diversidades**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 1-13, 2023. DOI: 10.26694/caedu.v5i1.2929. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/2929>. Acesso em: 5 jul. 2024.

SOUZA, M. B.; HOFF, T. S. R. Governo Temer e a volta do neoliberalismo no Brasil: possíveis consequências para a habitação popular. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, n. 11, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3369.011.e20180023>. Acesso em: 18 jun. 2024.

SOUZA, M. E. **História e evolução do Atendimento Educacional Especializado no Brasil**. Curitiba: Editora Acadêmica, 2020.

TAFFAREL, C. N. Z.; CARVALHO, M. S. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1523>. Acesso em: 18 jun. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Policy Guidelines on Inclusion in Education**. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2009.

UPIAS. **Fundamental Principles of Disability**. 1975. Disponível em:

<http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/UPIAS/fundamental%20principles.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

VEIGA NETO, Alfredo. Governamentalidades, Neoliberalismo e Educação. *In*: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA NETO, Alfredo (Orgs.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 37-52, 2013.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, E. de O. (Org.). **A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método de pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 1-13, 1978.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. V – Fundamentos da Defectologia. Madrid: Visor, 1997.

WEBER, M. H. **Pactos e disputas político-comunicacionais sobre a presidenta Dilma**. Porto Alegre: Figura de Linguagem, 2021.

ZEPPONE, R. M. O. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 24, n. 41, p. 363-375, 2011. DOI: 10.5902/1984686X3558. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3558>. Acesso em: 13 abr. 2024.

APÊNDICE A - APRESENTAÇÃO DA PESQUISA AO CAMPO

I. Apresentação

a) Apresentação do Tema da Pesquisa

A pesquisa presente, integra o processo de construção de Dissertação de Mestrado, em curso, no Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará - UFC. O texto básico foi submetido a Exame de Qualificação no dia 17 de setembro de 2024, intitulado **“AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) DO MUNICÍPIO DE AQUIRAZ”**. Com banca composta pelos professores; Dr. Márcio de Souza Porto (UFC) e o Dr. Carlos Américo Leite Moreira (UFC), sob orientação do Prof. Dr. Eduardo Girão Santiago.

O objetivo da investigação é **“Compreender como se configura a política de Educação Especial e inclusiva na rede municipal de Aquiraz, com foco no Atendimento Educacional Especializado dos alunos da Educação Especial, desde a sua implementação no município”**, em conformidade com os aportes normativos da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, fundada na concepção de direitos humanos da dialética igualdade e diferença, considerando os valores indissociáveis do ser humano.

A pesquisa é realizada pela Mestranda Maria Erlice Setúbal Pinto, discente do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas. A referida pesquisadora é Pedagoga, atua como professora do AEE no município de Aquiraz desde 2022, servidora pública municipal, tendo uma trajetória profissional no campo da Educação Especial e inclusiva.

Após a apreciação do texto básico, referente à pesquisa, pela Banca de Qualificação, os objetivos continuaram os mesmos:

1. Compreender o contexto de formulação da PNEEPEI/2008 os marcos históricos e normativos, conforme a perspectiva da avaliação contra-hegemônica de Rodrigues (2008) e Lejano (2012);
2. Avaliar o conteúdo da PNEEPEI e as normas que dispõem sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado.
3. Caracterizar a rede municipal de ensino de Aquiraz e a trajetória institucional da Educação Especial com foco na fala dos professores, gestores e docentes municipais.

4. Descrever os avanços da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva no município.

O intuito é avaliar a PNEEPEI e seu gerenciamento no âmbito municipal, sabendo que há algo que antecede a inclusão na escola: as diretrizes, consolidadas pela gestão pública. Sendo assim, realizamos um exaustivo estudo sobre a Política Pública de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), onde realizamos a análise de conteúdo do programa/política, análise de contexto de formulação da política, trajetória institucional da política/programa, espectro temporal e territorial abarcado pelo programa, situando as problemáticas e avanços desde a sua implementação no município de Aquiraz.

a) Metodologia da Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que, também, utiliza dados quantitativos e secundários para a apreensão do objeto de estudo. Optou-se por uma abordagem avaliativa pós-construtivista e ligada à noção experiencial por Lejano (2012), que faz crítica à abordagem tradicional e empírica. Essa pesquisa qualitativa, com aportes de dados quantitativos e secundários, faz-se necessária para caracterizar a Educação Inclusiva no município de Aquiraz.

É importante destacar que a referida pesquisa já cumpriu a primeira fase investigativa: levantamento bibliográfico e documental acerca do tema. Esta etapa é fundamental para subsidiar a segunda fase investigativa: a pesquisa de campo, com o desenvolvimento da coleta de dados via técnicas e instrumentos adequados. Cabe ressaltar que a pesquisa em questão possibilitará maior proximidade com a realidade estudada, adentrando nas interpretações e percepções relativas ao fenômeno em estudo.

Assim, essa segunda fase contará com entrevistas semiestruturadas em uma escola localizada no centro de Aquiraz: EMEF Laís Sidrim Targino. Os sujeitos entrevistados serão um professor da salas de recursos, um professor da salas de aula regular e um dos gestores da escola (diretor ou coordenador escolar e uma familiar do aluno PCD, atendido na SEM da referida escola. Nos questionamentos, buscaremos conhecer suas formações na área e a dinâmica da sala de aula; de que forma as crianças, prioritariamente, público-alvo da Educação Especial, são incluídas nas atividades, se o planejamento e as atividades são adequados e como são executados e, inclusive, se estas crianças estão obtendo resultados em sua aprendizagem e desenvolvimento.

De acordo com a Resolução 510/2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, a participação na pesquisa não implicará nenhum tipo de pagamento a quem dela participar e a qualquer momento o(a) participante poderá recusar a continuar participando e/ou também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo. Deste modo, é válido frisar a necessidade de gravar as entrevistas. E considerando que a relevância do trabalho de campo está nas opiniões emitidas pelos sujeitos, sem a necessidade de identificação de quem as expressou. Os dados dos entrevistados são confidenciais e não serão divulgados.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado é o questionário, constituído de perguntas objetivas a respeito dos dados mensuráveis para fins de traçar o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O referido questionário será aplicado via *Google Forms* com os sujeitos envolvidos na pesquisa. É na fase de coleta documental que utilizamos para subsidiar as análises da empiria com o campo.

É importante conhecer a realidade pesquisada, por tanto, descrever a trajetória e a realidade atual da PNEEPEI no município, trazem um conjunto de programas, equipamentos e atores que criam e executam a política de Educação Inclusiva.

Outrossim, solicitamos a colaboração dos sujeitos no processo de coleta de dados, visto que é o momento mais relevante da pesquisa: é o contato do pesquisador com o campo.

Atenciosamente,

Maria Erlice Setúbal Pinto
Pesquisadora Principal
Matricula 543201
Prof. Dr. Eduardo Girão Santiago

APÊNDICE B - TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS

A pesquisadora do projeto de pesquisa intitulado “**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) DO MUNICÍPIO DE AQUIRAZ**”. Compromete-se a preservar a privacidade dos dados resultantes da análise quantitativos e análise de narrativas das entrevistas gravadas por meio de áudio e realizadas durante a pesquisa. Também concorda e assume a responsabilidade de que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. Compromete-se, ainda, a fazer a divulgação das informações coletadas somente de forma anônima e que a coleta de dados da pesquisa, por meio das entrevistas, somente será iniciada após aprovação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Salientamos, outrossim, estarmos cientes dos preceitos éticos da pesquisa, pautados na Resolução 466/12 e Resolução no 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Eu _____, declaro que após os esclarecimentos realizados pela pesquisadora e ter compreendido perfeitamente o que me foi explicado, concordo em participar do protocolo de pesquisa.

Fortaleza - CE, ____/____/2024

(Assinatura do Participante da Pesquisa)

(Maria Erlice Setúbal Pinto - Mestranda)

Maria Erlice Setúbal Pinto

Pesquisadora Principal

Matricula 543201

Prof. Dr. Eduardo Girão Santiago

APÊNDICE C - INSTRUMENTAL DE PESQUISA

A primeira fase investigativa: levantamento bibliográfico e documental acerca do tema. Esta etapa é fundamental para subsidiar a segunda fase investigativa: a pesquisa de campo, com o desenvolvimento da coleta de dados via técnicas e instrumentos adequados. Cabe ressaltar que a referida pesquisa de campo possibilitará maior proximidade com a realidade estudada, adentrando nas interpretações e percepções relativas ao fenômeno em estudo.

A segunda fase contará com o questionário enquanto instrumento de coleta de dados, constituído de questionamentos para traçar o perfil dos gestores e professores de sala de aula regular e do AEE, com o objetivo de apreender a idade, o sexo, a formação e anos de serviço dos entrevistados.

As perguntas semiabertas contaram com dez questões sobre os aspectos relevantes da pesquisa, a fim de compreender e responder os objetivos deste estudo. É a fase de coleta documental para subsidiar as análises da empiria com o campo. Em verdade, cumpre ressaltar que para construirmos uma investigação é importante conhecer a realidade pesquisada, equipamentos e atores que criam e executam a política de Educação Inclusiva.

QUESTIONÁRIO PARA GESTOR (A) E PROFESSORES

PARTE I - CARACTERIZAÇÃO DO (A) ENTREVISTADO;

(A): NOME: _____

(1) QUAL A SUA IDADE?

DE 18 A 25 ANOS;

DE 25 A 35 ANOS;

DE 35 A 45 ANOS;

DE 45 A 55 ANOS;

MAIS DE 55 ANOS.

2) QUAL SEU GÊNERO?

MASCULINO;

FEMININO;

3) QUAL A SUA FORMAÇÃO?

4) VOCÊ POSSUI ESPECIALIZAÇÃO?

A) () NÃO () ESTOU CURSANDO () ESPECIALIZAÇÃO () MESTRADO ()
DOUTORADO () PÓS-DOUTORADO

B) () SIM, JÁ CONCLUI. () ESPECIALIZAÇÃO () MESTRADO () DOUTORADO ()
PÓS-DOUTORADO

5) HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ ATUA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO?

() 0 A 5 ANOS () 5 A 10 ANOS () MAIS DE 10 ANOS

6) HÁ QUANTOS ANOS ESTÁ LOTADO(A) NESTA ESCOLA? _____

7) HÁ QUANTOS ANOS É GESTOR/GESTORA ESCOLAR? _____

Foi elaborado um roteiro para esta entrevista que será nossa referência programática. Cabe ressaltar que o processo investigativo é dinâmico, exigindo um instrumento aberto e flexível.

A entrevista aberta respalda-se no processo de consentimento e do assentimento livre e esclarecido, conforme a Resolução 510/2016 e envolve “o estabelecimento de relação de confiança entre pesquisador e participante, continuamente aberto ao diálogo e ao questionamento, podendo ser obtido ou registrado em qualquer das fases de execução da pesquisa, bem como retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ao participante”. Para fins de dúvidas e maiores esclarecimentos quanto à pesquisa, disponibilizo o meu e-mail: er.lice@hotmail.com, telefone de contato (85) 99812 5778.

É importante registrar a entrevista, caso concorde, gostaria de gravá-la em áudio para, posteriormente, transcrevê-la e aplicar a técnica de Análise do Conteúdo. Os dados dos entrevistados são confidenciais, portanto, caso o entrevistado deseje, não serão divulgados. Desejamos aproximar-nos das opiniões, sem a necessidade de identificação de quem as expressou. Portanto, fica ao critério do entrevistado, querer revelar ou não, a sua identificação.

As entrevistas abertas acontecerão com os gestores, professores da sala de recursos multifuncionais, professor da sala de aula e um familiar de uma criança PCD atendida na Instituição de ensino municipal EMEF Laís Sidrim Targino.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA GESTOR (A) E PROFESSORES
PARTE II - PERCEPÇÃO DO ENTREVISTADO A CERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
NO AMBIENTE ESCOLA;

1. O QUE VC ENTENDE POR EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA?
2. A SALA DE RECURSOS DA INSTITUIÇÃO ATENDE QUANTAS ESCOLAS?
3. TODOS OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA ESCOLA SÃO ATENDIDOS NA SRM?
COMO ACONTECE O ATENDIMENTO?
4. A ESCOLA TEM SUPORTE ADEQUADO PARA FORNECER ACESSIBILIDADE
ARQUITETÔNICA?
5. QUAL A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA SALA DE RECURSOS? QUE
ATIVIDADES ELE DESENVOLVE?
6. É POSSÍVEL PERCEBER PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS NA INSTITUIÇÃO?
7. OS PROFESSORES PREPARAM ATIVIDADES FLEXIBILIZADAS ADEQUADAS
PARA OS ALUNOS PCD'S? OS PROFESSORES PREPARAM O PEI DE CADA ALUNO?
8. EXISTE UM ACOMPANHAMENTO DA GESTÃO REFERENTE AO APRENDIZADO
E AVANÇOS DESSES ALUNOS?
9. A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO OFERECE FORMAÇÕES PARA OS
PROFESSORES DE SALA DE AULA REGULAR ATUAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA?
QUAIS?
10. QUAL A SUA OPINIÃO SOBRE OS PROFISSIONAIS DE APOIO PARA OS PCD'S?

QUESTIONÁRIO PARA FAMILIAR DO ALUNO PCD

PARTE I - CARACTERIZAÇÃO DO (A) ENTREVISTADO;

(A): NOME: _____

(1) QUAL A SUA IDADE?

() DE 18 A 25 ANOS;

() DE 25 A 35 ANOS;

() DE 35 A 45 ANOS;

() DE 45 A 55 ANOS;

MAIS DE 55 ANOS.

2) QUAL SEU GÊNERO?

MASCULINO; FEMININO;

3) QUAL IDADE DO SEU FILHO?

4) QUAL DIAGNÓSTICO DO SEU FILHO?

5) COM QUE IDADE VC RECEBEU O DIAGNÓSTICO DELE (A)?

6) QUANTO TEMPO DEMOROU A INVESTIGAÇÃO?

ALGUNS MESES 1 ANO 2 ANOS MAIS DE 2 ANOS

7) QUANTOS FILHOS PCD'S VOCÊ TEM?

1 FILHO 2 FILHOS 3 FILHOS MAIS DE 3

8) TODOS OS SEUS FILHOS ESTUDARAM NESSA ESCOLA?

SIM NÃO

9) HÁ QUANTO TEMPO SEU FILHO ESTUDA NESSA ESCOLA?

1 ANO 2 ANOS 3 ANOS 4 ANOS 5 ANOS

10) VOCÊ GOSTA DA ESCOLA?

NÃO SIM

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA FAMILIAR DO ALUNO PCD

PARTE II - PERCEPÇÃO DO ENTREVISTADO ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO AMBIENTE ESCOLAR.

1. O QUE VOCÊ ACHA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE AQUIRAZ?

2. O QUE VOCÊ ACHA DO ATENDIMENTO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO MUNICÍPIO?

3. A ESCOLA TEM SUPORTE ADEQUADO E FORNECE ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA PARA AS CRIANÇAS PCD'S?
4. A ESCOLA POSSUI MATERIAL DIDÁTICO ADEQUADO PARA OS ALUNOS DE ACORDO COM SUAS DEFICIÊNCIAS?
5. QUAIS OS PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PAIS DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE AQUIRAZ?
6. VOCÊ ACHA QUE OS PROFESSORES DO MUNICÍPIO TÊM FORMAÇÃO E QUE DESENVOLVEM ATIVIDADES ADEQUADAS PARA A APRENDIZAGEM DO ALUNO?
7. É POSSÍVEL PERCEBER PRÁTICAS DISCRIMINATÓRIAS NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR?
8. OS PROFESSORES PREPARAM PLANO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (PEI) PARA OS ALUNOS PCD'S?
9. SEU FILHO APRESENTOU AVANÇOS SIGNIFICATIVOS NO APRENDIZADO A PARTIR DAS INTERVEÇÕES ESCOLARES?
10. QUAL A SUA OPINIÃO SOBRE OS PROFISSIONAIS DE APOIO PARA OS PCD's?

Maria Erlice Setúbal Pinto

Pesquisadora Principal

Matrícula 543201

Prof. Dr. Eduardo Girão Santiago