



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

RANIERE DE SOUSA GONDIM GOES

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE):
OLHARES CRÍTICOS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

FORTALEZA

2025

RANIERE DE SOUSA GONDIM GOES

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE):
OLHARES CRÍTICOS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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

Orientadora: Profa. Dra. Adriana de Oliveira Alcântara.

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)

- G545a Goes, Raniere de Sousa Gondim.
Atendimento Educacional Especializado (AEE) : olhares críticos sobre a inclusão escolar na educação infantil / Raniere de Sousa Gondim Goes. – 2025.
124 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Adriana de Oliveira Alcântara.
1. Políticas públicas. 2. Educação infantil. 3. Atendimento educacional especializado. I. Título.
CDD 320.6
-

RANIERE DE SOUSA GONDIM GOES

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE):
OLHARES CRÍTICOS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

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

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Adriana de Oliveira Alcântara (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Lidianne Moura Lopes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Terezinha de Jesus Campos de Lima
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão (IFMA)

Dedico esta pesquisa à minha família,
meu porto seguro e razão maior de cada
conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por me permitir seguir adiante e lutar pelos meus objetivos e sonhos, mesmo em meio às dificuldades e adversidades. Sem Deus, eu não sou ninguém. É Ele quem fortalece minha alma, ilumina meus passos e me sustenta em cada etapa da minha vida.

Ao meu querido e amado esposo, Francisco Evaldo de Goes Júnior, que acompanhou todo o meu esforço e sempre me incentivou a não desistir, com palavras de força nos dias mais cansativos e difíceis dessa jornada.

Aos meus lindos filhos, Bianca de Sousa Gondim Goes e Francisco Evaldo de Goes Neto, meus maiores tesouros, que, mesmo sentindo profundamente a minha ausência durante o período de estudo, rezavam para que eu conseguisse finalizar essa etapa.

Aos meus pais, Maria José de Sousa Gondim e Francisco Simões Gondim, pelo apoio incondicional e por estarem sempre na torcida, incentivando a continuar mesmo nos momentos de cansaço.

Às minhas irmãs, Ruth de Sousa Gondim, Raquel de Sousa Gondim e Raianny de Sousa Gondim, por estarem sempre ao meu lado, com apoio e auxílio ao longo de toda essa caminhada, e por acreditarem na possibilidade da realização deste sonho. Em especial, à minha irmã Raquel, cuja motivação e incentivo foram fundamentais para que eu tomasse a decisão de ingressar no mestrado.

Ao meu sogro, que mesmo ausente, tenho certeza de que estaria imensamente feliz com esta conquista. Sua memória vive intensamente em meu coração.

Às minhas amigas, Neide Martins e Tatiana Saboya, que compartilharam saberes, angústias e esperanças comigo, sempre acreditaram que tudo daria certo.

À minha querida orientadora, Professora Dra. Adriana Alcântara, uma profissional incrível, que Deus, generosamente, me presenteou como minha orientadora. Sua sabedoria, maestria, cuidado, criticidade e sensatez foram essenciais para me transformar em uma pesquisadora. Sua orientação detalhada e criteriosa me fez evoluir significativamente. Obrigada por todo o cuidado e paciência durante esse árduo percurso, especialmente nos momentos de escrita.

Às professoras Terezinha de Jesus Campos de Lima e Lidianie Moura Lopes, as quais compuseram a minha banca e contribuíram de forma significativa durante a qualificação, com sugestões que enriqueceram profundamente minha pesquisa.

À coordenadora do CEI Augusto Pontes, Ana Michelle Lima, pela colaboração generosa e por viabilizar e facilitar todas as etapas necessárias à realização da pesquisa, contribuindo de forma sensível e acolhedora com este trabalho.

Às professoras participantes da pesquisa, pela disponibilidade e colaboração que foram fundamentais para a realização deste estudo. A contribuição de cada uma foi essencial para dar sentido e profundidade a este trabalho.

À minha turma do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP/UFC), pela árdua caminhada, pelas vibrações positivas e pelos saberes compartilhados.

"Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana."

Carl Gustav Jung

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa foi avaliar a política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto a profissionais de educação infantil no *Centro de Educação Infantil Augusto Pontes*, para examinar os principais desafios enfrentados pelas professoras na implementação das políticas públicas de inclusão escolar no âmbito do AEE. Também foi de interesse investigar as dificuldades estruturais para o atendimento adequado às/aos estudantes com necessidades educacionais específicas e analisar as práticas pedagógicas adotadas pelas professoras no atendimento aos/às discentes com deficiência e a adequação dessas práticas às políticas públicas de inclusão. Para a consecução desses objetivos, inicialmente, foi fundamental a realização de pesquisa bibliográfica e documental, para depois, consolidar o trabalho de campo. Trata-se de uma abordagem qualitativa, conduzida por meio de grupo focal, com a participação de 13 professoras de educação infantil. Quanto à perspectiva avaliativa, o ângulo de análise é apoiado nas elaborações de Silva (2008), haja vista sua apreensão que ultrapassa a técnica, mas prestigia também a dimensão política. Quer dizer, baseada em valores e na compreensão da realidade, essa abordagem, conduzida pelo método crítico-dialético, prioriza uma análise crítica das políticas ou programas sociais avaliados, a fim de compreender os princípios e fundamentos teóricos que os orientam. As análises do grupo focal foram conduzidas à luz da análise de conteúdo (Bardin, 2016), considerando, sobretudo, as percepções expressas pelas professoras participantes. Os relatos evidenciaram que, embora reconheçam a importância e o esforço do Atendimento Educacional Especializado (AEE), as professoras compreendem que ele, isoladamente, não é suficiente para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva. A inclusão vai muito além da existência de uma política pública; precisa ser fortalecida, ampliada e acompanhada de investimentos concretos, em ritmo proporcional ao crescente número de crianças com deficiência que chegam às escolas. As profissionais reafirmam a importância do investimento contínuo em infraestrutura, na formação de professores e no diálogo pedagógico entre todos os agentes envolvidos. É preciso, portanto, que a política de inclusão evolua junto à realidade das salas de aula, considerando as demandas reais dos educadores e dos estudantes.

Palavras-chave: políticas públicas; educação infantil; atendimento educacional especializado.

ABSTRACT

The general objective of this research was to evaluate the Specialized Educational Assistance (AEE) policy with Early Childhood Education professionals at the Augusto Pontes Early Childhood Education Center, to examine the main challenges faced by teachers in implementing public policies for school inclusion within the scope of AEE. It was also of interest to investigate the structural difficulties in providing adequate care to students with specific educational needs and to analyze the pedagogical practices adopted by teachers in providing care to students with disabilities and the adequacy of these practices to public inclusion policies. To achieve these objectives, it was initially essential to carry out bibliographic and documentary research, in order to later consolidate the fieldwork. This is a qualitative approach, conducted through a focus group, with the participation of 13 early childhood education teachers. Regarding the evaluative perspective, the angle of analysis is supported by the elaborations of Silva (2008), given that his understanding goes beyond the technical, but also values the political dimension. That is to say, based on values and an understanding of reality, this approach, conducted by the crThe focus group analyses were conducted in light of content analysis (Bardin, 2016), considering, above all, the perceptions expressed by the participating teachers. The reports showed that, although they recognize the importance and effort of Specialized Educational Assistance (AEE), the teachers understand that it, in isolation, is not enough to guarantee a truly inclusive education. Inclusion goes far beyond the existence of a public policy; it needs to be strengthened, expanded and accompanied by concrete investments, at a pace proportional to the growing number of children with disabilities arriving at schools. The professionals reaffirm the importance of continuous investment in infrastructure, teacher training and pedagogical dialogue between all agents involved. It is therefore necessary for the inclusion policy to evolve along with the reality of the classrooms, considering the real demands of educators and students.

Keywords: public policies; early childhood education; specialized educational service.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Frase motivadora encontrada na parede de uma escola.....	83
Figura 2 –	Logomarca do convite do Grupo Focal.....	83
Figura 3 –	Convite do Grupo Focal.....	84
Figura 4 –	Caneta com a logomarca do Grupo Focal.....	85
Figura 5 –	Organização dos convites.....	85
Figura 6 –	Convites prontos para entrega.....	86
Figura 7 –	Sala organizada em círculo para o Grupo Focal.....	88
Figura 8 –	Lanche especial para as participantes.....	88
Figura 9 –	Mimos para as participantes.....	88
Figura 10 –	Professoras participantes do Grupo Focal.....	89
Figura 11 –	Quadro com a logomarca do Grupo Focal (Símbolo que representou esse grande momento).....	89
Figura 12 –	Sala de Recursos Multifuncionais na escola matriz (a).....	96
Figura 13 –	Sala de Recursos Multifuncionais na escola matriz (b).....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Passos para a condução do Grupo Focal.....	28
Quadro 2 –	Legislações e programas governamentais.....	68
Quadro 3 –	Mapa de Turmas da Educação Infantil no CEI Augusto Pontes – Creche e Pré-Escola (com Quantitativo de Alunos com deficiência)	80
Quadro 4 –	Quantitativo Geral de Alunos/as com deficiência.....	80
Quadro 5 –	Perfil das participantes da pesquisa.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educadores
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNC	Base Nacional Comum Curricular
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CEI	Centro de Educação Infantil
CFE	Conselho Federal de Educação
CN	Capital Nacional
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FINSOCIAL	Fundo de Integração Social
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBC	Instituto Benjamin Constant
IE	Intervenção Estatal
IED	Investimento Estrangeiro Direto
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPP	Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PIS	Programa de Integração Social
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNEI	Política Nacional de Educação Infantil
PSD	Partido Social Democrático
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro

RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SBPS	Sistema Brasileiro de Proteção Social
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SGE	Sistema de Gestão Educacional
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEM	Salas de Recursos Multifuncionais
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UDN	União Democrática Nacional
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciências e a Cultura
UPA	Unidade de Pronto Atendimento
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	PERCURSO METODOLÓGICO E PERSPECTIVA AVALIATIVA.....	20
2.1	Lócus da pesquisa.....	20
2.2	Caracterização da pesquisa.....	22
2.3	Delineamento da pesquisa.....	26
2.4	Participantes da pesquisa.....	29
2.5	Análise de dados.....	30
3	POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS: GÊNESE, SIGNIFICADOS E LUGARES.....	32
3.1	Políticas públicas sociais no Brasil: reflexos de sua formação sócio-histórica.....	40
3.2	Política educacional Brasileira: origem, desenvolvimento e horizontes.....	52
3.2.1	<i>Gênese do ensino e primeiros educadores.....</i>	53
3.3	Transição Império-República: as legislações no movimento das mudanças	55
4	POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS: UMA JORNADA HISTÓRICA PELA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	61
4.1	Educação infantil: interfaces com a história social e a construção da criança.....	61
4.2	Atendimento Educacional Especializado (AEE): uma jornada histórica pela inclusão na Educação.....	70
4.3	Por uma Educação Inclusiva na educação infantil: caminhos e práticas do Atendimento Educacional Especializado no município de Fortaleza.....	75
5	OLHARES DOCENTES SOBRE A POLÍTICA DE AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CEI AUGUSTO PONTES: ENTRE TENSÕES INDIVIDUAIS E COLETIVAS.....	80
5.1	O Grupo Focal: um diário de campo da experiência.....	81
5.2	Perfil das participantes da pesquisa.....	90
5.3	Procedimentos de análise e organização dos dados da pesquisa.....	91
5.4	O AEE na prática: relatos e desafios das professoras no cotidiano da educação infantil, à luz das categorias de análises.....	94
5.4.1	<i>Categoria 1: compreensões gerais sobre o AEE.....</i>	94

5.4.2	<i>Categoria 2: Dificuldades gerais e específicas na prática pedagógica inclusiva, a partir da implementação do AEE.....</i>	98
5.4.3	<i>Categoria 3: Reflexão sobre o AEE e possíveis contribuições.....</i>	102
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
	REFERÊNCIAS.....	110
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	116
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO (PERFIL DAS PROFESSORAS).....	118
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL.....	120
	APÊNDICE D – CONVITE DO GRUPO FOCAL.....	122
	APÊNDICE E – PRODUTO EDUCACIONAL – CONHECENDO A CRIANÇA: FICHA DE APOIO PEDAGÓGICO.....	123

1 INTRODUÇÃO

Desde o início da minha trajetória profissional, a inclusão educacional sempre despertou meu interesse. Trabalhar diretamente com crianças na educação infantil me fez refletir sobre os desafios enfrentados para garantir uma escola verdadeiramente acessível e inclusiva. Acredito que todas as crianças devem ter suas singularidades respeitadas e atendidas, sem que a diversidade seja vista como um obstáculo, mas como um potencial.

Esse entusiasmo pela inclusão me levou a buscar novos conhecimentos e formas de atuação, mas, por muito tempo, o mestrado parecia um objetivo distante. Com uma rotina intensa, dividida entre trabalho, casa e família, acreditava que essa conquista ainda levaria tempo. Sabia que ingressar em um programa de mestrado exigiria esforço, dedicação e muitas renúncias, o que me fazia hesitar em tentar. Além disso, exerço duas profissões: sou Professora da Prefeitura de Fortaleza e Psicóloga Clínica, e equilibrar tantas responsabilidades é um desafio constante.

No entanto, em 2022, uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Universidade Federal do Ceará (UFC), como parte do Programa Observatório da Educação, trouxe uma oportunidade única. Enxerguei ali uma chance valiosa! Com o incentivo de toda a minha família, especialmente das minhas irmãs, que já trilhavam esse caminho acadêmico, decidi me inscrever. Foi um processo que exigiu muito esforço e dedicação para superar cada etapa, mas, para minha alegria, fui aprovada.

Optei pelo mestrado profissional na linha temática de Políticas Públicas e Mudanças Sociais, haja vista a identificação com o meu projeto de pesquisa, no sentido de compreender o cenário educacional em diferentes contextos. Minha escolha foi motivada por diversas inquietações que me acompanham, especialmente relacionadas à construção de um ambiente acessível e inclusivo. Reivindico um contexto educacional que atenda às necessidades específicas de cada criança, a fim de promover o desenvolvimento integral, rumo à igualdade de oportunidades.

Sob essa perspectiva, percebo que, embora a educação inclusiva seja fundamental e urgente, sua implementação ainda enfrenta inúmeros desafios. Esses obstáculos precisam ser superados para que possamos avançar em direção a uma sociedade mais justa e igualitária, na qual a diversidade seja não apenas respeitada, mas também valorizada.

Estudar, pesquisar e me aprofundar nas Políticas Inclusivas, a começar pela compreensão da história das Políticas Públicas e Sociais que influenciam nossas vidas até hoje, foi o que me motivou a escolher o Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP).

Entender essas políticas e seus mecanismos de funcionamento é um passo essencial para identificar lacunas, propor melhorias e promover mudanças que garantam o atendimento das necessidades da população de maneira mais justa e sustentável.

Quanto ao objeto deste estudo, a inclusão nas escolas é um tema que suscita muitas reflexões, especialmente sobre como assegurar que todos os/as educandos/as com ou sem deficiência, aprendam juntos de forma efetiva. O direito à educação de qualidade, com respeito às particularidades e diversidades de cada indivíduo, é inquestionável, mesmo diante de suas limitações. É importante pensar em uma perspectiva que acesse as crianças, não por meio da normatização da diferença, mas da compreensão dela como diversidade.

Atuo em um Centro de Educação Infantil (CEI) da Prefeitura de Fortaleza, onde observo práticas de Educação Inclusiva em ação. No município, já é possível notar um avanço significativo no aumento das matrículas de crianças com deficiência, o que evidencia esforços concretos para promover o acolhimento e garantir o acesso à educação.

O corpo docente reconhece que o processo de aprendizagem de cada educando/a é único, variando conforme suas potencialidades e necessidades. Contudo, é evidente a dificuldade em conduzir as aulas diante da diversidade, especialmente pela necessidade de acolher crianças com deficiência, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa realidade exige apoio contínuo durante a rotina escolar para que as professoras possam desempenhar suas funções de maneira eficaz.

No meu trabalho, contamos com uma profissional especializada que atende tanto as crianças da escola quanto das creches associadas. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é oferecido, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno contrário ao das aulas regulares, sem substituir as classes comuns.

O AEE desempenha um papel essencial, oferece suporte individualizado e estratégias adaptadas às necessidades específicas de cada educando/a. Porém, a profissional da sala de atendimento está lotada na escola matriz, pois as creches são parceiras das escolas, o que torna a demanda por assistência às crianças com deficiência um desafio constante. Tal necessidade impacta diretamente o ambiente escolar, de modo a influenciar a prática pedagógica e a exigir adaptações para garantir uma inclusão efetiva.

Essa inquietação me levou à seguinte reflexão: como os/as professores/as da educação infantil em creche percebem os desafios na implementação da política pública do AEE em suas práticas pedagógicas?

É importante compreender a percepção dos profissionais em relação a sua prática no contexto de uma educação inclusiva. Face a esse entendimento, o estudo poderá provocar mudanças educacionais no que se refere ao suporte da política pública para o AEE. A voz do/a professor/a é de grande relevância no contexto escolar, enquanto componente atuante. Reconhecer suas qualidades e limites é de extrema importância para o desenvolvimento de sua prática frente aos possíveis desafios educacionais.

Vale ressaltar que o estudo sobre essa temática traz novas perspectivas e possibilidades para uma Educação inclusiva efetiva nas escolas. Para Jiménez (1997), a Educação inclusiva trata-se de uma mobilidade que procura refletir a escola, não como uma escola homogênea, mas como uma escola heterogênea, em que os/as educandos/as tenham a mesma oportunidade, sem distinção, sem qualquer preconceito.

Diante das observações ora apresentadas, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em avaliar a política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto a profissionais de educação infantil no Centro de Educação Infantil (CEI) Augusto Pontes.

Com relação aos objetivos específicos, foi de interesse: Investigar os aspectos que definem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (humano-estruturais) para o acolhimento aos/às educandos/as com necessidades educacionais específicas, qualificando o atendimento ofertado; Analisar as práticas pedagógicas adotadas pelas professoras no atendimento aos/às discentes com deficiência e a adequação dessas práticas às políticas públicas de inclusão, a partir do AEE e examinar os impactos da implementação das políticas públicas de inclusão escolar no contexto do AEE, segundo a percepção dos/as docentes, a fim de delinear proposições pedagógicas que possam subsidiar práticas mais efetivas e inclusivas.

Quanto à pesquisa de campo, foram formados grupos focais realizados com as profissionais que lecionam na educação infantil do Centro de Educação Infantil (CEI) Augusto Pontes. O objetivo da formação dos grupos foi perceber os desafios das profissionais na implementação da política pública de AEE em relação às suas práticas pedagógicas.

Os suportes teóricos que fundamentaram as reflexões apresentadas neste estudo estão ancorados em contribuições de autores clássicos e contemporâneos. Essa combinação permite uma abordagem rica e abrangente, integrando teorias consolidadas ao longo do tempo com perspectivas mais recentes e alinhadas aos desafios atuais. Os autores clássicos oferecem um pano de fundo histórico e conceitual indispensável, enquanto os contemporâneos trazem *insights* atualizados, capazes de dialogar com as demandas e transformações do cenário educacional e social.

Para uma análise abrangente sobre o tema, foram contempladas contribuições de autores consagrados como Bardin (2016), Gatti (2005) e Minayo (2009) e Prodanov e Freitas (2013), que fundamentam a metodologia e análise. No campo das políticas sociais, Behring e Boschetti (2011) e Faleiros (2004) oferecem subsídios essenciais para compreender os desafios estruturais que impactam as políticas educacionais.

Autores clássicos, como Piaget (1976) e Wallon (1979), também trazem subsídios valiosos para a análise do desenvolvimento infantil. Em um contexto mais amplo, as contribuições de Florestan Fernandes (1987) e Thomas Marshall (1967) fortalecem a reflexão sobre os aspectos sociais e de cidadania relacionados às políticas públicas.

A dissertação está organizada em diferentes seções, cada uma com um papel fundamental na construção e compreensão do tema abordado. Todas as seções foram construídas à luz de referenciais teóricos, os quais embasam e aprofundam a discussão, a fim de garantir rigor acadêmico e sustentação às análises apresentadas. Essas divisões são essenciais para organizar o conteúdo com fins a um conhecimento aprofundado e detalhado dos aspectos investigados, de modo a alinhar teoria e prática ao tema central da dissertação.

Na primeira seção, isto é, nesta *Introdução*, são contempladas as motivações que me levaram a escolher o tema e a ingressar no mestrado profissional em políticas públicas. Ademais, foram mencionados os objetivos, problematização e breve explicação do percurso metodológico.

A segunda seção, intitulada *Percurso Metodológico e Perspectiva Avaliativa*, se direciona à pesquisa de campo desenvolvida no *CEI Augusto Pontes*, em paralelo aos procedimentos, ou seja, o caminho percorrido do estudo, na intenção de garantir a credibilidade e a validade científica da pesquisa. Além da história da instituição, outros aspectos foram considerados, como a explicação da proposta, o convite para a participação e, por conseguinte, a apresentação das interlocutoras.

A terceira seção, *Políticas Públicas Sociais: gênese, significado e lugares*, enfatiza a necessidade do Estado social, fruto de toda uma mobilização da classe trabalhadora, em seu primórdio, na Inglaterra, por ocasião da situação de pauperização nunca vista, mas que se efetivou com a consolidação do capitalismo. Após essa contextualização, é descrito o processo de formação do modo de produção capitalista na sociedade brasileira que é direcionada a um conjunto de diretrizes, legislações e iniciativas governamentais que surgem com o propósito de orientar e aperfeiçoar o sistema educacional de um País.

A quarta seção, *Políticas Públicas Inclusivas: uma jornada histórica pela inclusão na educação infantil*, destaca a educação infantil, suas interfaces com a história social e a

construção da infância, de maneira a compreender a educação não apenas como um elemento secundário, subordinado a contextos políticos ou socioeconômicos, mas como uma dimensão essencial para a construção e reprodução da vida social. Por fim, a seção se volta para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na intenção de enfatizar o seu papel crucial na inclusão escolar, face ao mapeamento de suas práticas e trajetórias no município de Fortaleza.

A quinta seção, *Olhares docentes sobre a política de AEE na educação infantil: entre tensões individuais e coletivas*, se volta às respostas aos objetivos propostos, paralelo à interpretação dos resultados e possíveis caminhos para aprimorar a atuação pedagógica e a inclusão nas creches, com base nas conclusões obtidas ao longo da pesquisa.

Por fim, nas *Considerações Finais*, são reforçados os achados, somados às reflexões e análises, de modo a revelar os desafios e as potencialidades observados na implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito da inclusão escolar. Daí a oportunidade em apontar caminhos que possam contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e o aprimoramento das políticas públicas atinentes à educação especial.

Com a esperança de que este estudo seja um instrumento crítico para o aprofundamento das discussões sobre o Atendimento Educacional Especializado e seus desafios, desejo uma boa leitura e que esta leve a mudanças.

2 PERCURSO METODOLÓGICO E PERSPECTIVA AVALIATIVA

Nesta seção, o foco é o contexto do estudo, os locais de investigação, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, procedimentos adotados para a análise e a apresentação das/os participantes. Ademais, é justificada a perspectiva avaliativa da política pública ora pesquisada, isto é, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na creche Augusto Pontes, na cidade de Fortaleza-CE.

O interesse em aprofundar sobre a percepção das professoras em relação à sua prática pedagógica e à atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) surgiu de inúmeras inquietações vivenciadas em sala de aula no contexto da educação inclusiva. Diversos questionamentos emergiram à medida que passei a refletir sobre os desafios e possibilidades da inclusão.

Atualmente, sou professora no Centro de Educação Infantil (CEI) Augusto Pontes, onde atuo diariamente em um espaço que acolhe crianças com deficiência em todas as turmas. Esse cenário evidencia a necessidade de uma abordagem pedagógica que promova efetivamente a inclusão e o desenvolvimento integral de cada criança.

O fato de trabalhar na instituição facilitou o acesso a documentos, informações e ao diálogo com o professor responsável pelo AEE do CEI. Contudo, a pesquisa foi conduzida no próprio CEI, exclusivamente com as professoras que estão em sala de aula, as quais trabalham diretamente com crianças com deficiência.

Vale destacar que reunir o grupo de professoras para o desenvolvimento da pesquisa foi um desafio, visto que elas permanecem em sala de aula durante a maior parte do tempo. Contudo, com o apoio da coordenadora da creche, foi possível viabilizar um momento no turno da tarde, permitindo a participação de um número maior de docentes no grupo focal. A presença e o envolvimento das professoras nesse encontro foram fundamentais para enriquecer a pesquisa, de modo a trazer percepções e contribuições significativas ao estudo.

2.1 Lócus da pesquisa

O estudo foi realizado no Centro de Educação Infantil Augusto Pontes, situado no município de Fortaleza. Na concepção de Gil (2002), para que o ambiente seja o mais apropriado para conduzir a pesquisa, é necessário adotar uma série de precauções. Primeiramente, é essencial garantir que o fenômeno ocorra de maneira suficientemente

compreensível ou distinta, permitindo que a pesquisa seja viável. Isso requer, naturalmente, um conhecimento profundo do contexto.

Além disso, é fundamental assegurar que o/a pesquisador/a tenha a competência e a autoridade necessárias para organizar o ambiente de forma adequada. Para tanto, esse ambiente deve fornecer as condições adequadas para a manipulação da variável independente e permitir a avaliação de seus efeitos sobre os sujeitos envolvidos. Os dados institucionais a seguir, utilizados para caracterizar o CEI, foram gentilmente fornecidos pela coordenação da unidade (2025).

Como já sinalizado nesta investigação, o campo de pesquisa é o Centro de Educação Infantil (CEI) Augusto Pontes, uma instituição localizada na Rua Holanda, 1065, no bairro Dendê, periferia do município de Fortaleza, estado do Ceará. Seu nome se justifica em homenagem a Augusto Pontes, personalidade cearense que atuou como filósofo, publicitário, professor universitário, jornalista, poeta, compositor, secretário de Cultura do município de Fortaleza em 1989 e secretário de Cultura do Ceará entre 1991 e 1992.

A instituição teve sua inauguração no dia 13 de outubro de 2017, evento que contou com a participação do prefeito Roberto Cláudio e da secretária da Educação, Dalila Saldanha. O prédio é novo e foi construído em um terreno cedido pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Essa região oferece diversos serviços de saúde, como postos de saúde, Unidade de Pronto Atendimento (UPA) e Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), igrejas, supermercados e escolas, tendo também em sua adjacência um polo comercial de confecção que gera empregos para a comunidade. No ano de 2022, também foi inaugurado o Parque Dom Aluisio Lorscheider que conta com arenhinha, campo de areia, pista de *skate*, biblioteca e quiosques, de onde muitas famílias tiram seu sustento. A maioria das mães e pais trabalham no comércio ou no mercado informal, como trabalhadoras domésticas, motoristas de aplicativos e também familiares que atuam no Serviço Público.

O CEI possui uma área total de 2.400m², com 1.514,30m² de área construída, e dispõe de dez salas de aula com banheiros adaptados, secretaria/coordenação, sala de professores, cozinha, refeitório, despensa, lavanderia com depósito para material de limpeza, fraldário, lactário, entre outros espaços. O projeto contempla ainda brinquedoteca (sala multiuso), área de lazer com *playground* e *solarium*.

O equipamento da creche faz parte do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) e teve investimento total de R\$ 2.480.003,22, sendo R\$ 611.587,61 oriundos do Município.

Foi vinculado à Escola Patrimonial EMEIF Sagrado Coração desde sua inauguração até o ano de 2020, contudo, com o crescimento da nossa cidade e a necessidade de reestruturação das Regionais e consequentemente de Distritos, a partir do ano de 2021, a Escola se vinculou à escola patrimonial *Projeto Nascente*.

A unidade atende atualmente até 275 bebês, com crianças de 1 a 5 anos de idade, a fim de possibilitar o seu desenvolvimento integral, bem como, oportunidade às famílias de realizarem suas atividades laborais com a segurança de deixarem seus filhos em uma instituição que trabalha com o compromisso e responsabilidade.

O CEI conta com uma equipe de 33 funcionários/as – professoras, assistentes, gestores/as, profissionais de serviços gerais, zeladores e porteiros. Desses/as profissionais, apenas três são homens, enquanto os/as demais são mulheres.

2.2 Caracterização da pesquisa

É importante frisar que a pesquisa sempre se inicia a partir de um problema, uma pergunta ou uma situação para a qual os conhecimentos existentes não fornecem uma solução adequada. Para abordar esse problema, são formuladas hipóteses que serão testadas e poderão ser confirmadas ou rejeitadas durante o processo de investigação.

Assim, toda pesquisa apoia-se em uma teoria que funciona como base inicial. Contudo, essa relação é bidirecional: a pesquisa pode, por vezes, contribuir para o desenvolvimento de novas teorias, que, para serem válidas, precisam estar fundamentadas em evidências observadas e comprovadas. Ademais, mesmo quando surge com o objetivo de resolver problemas práticos, a pesquisa pode levar à descoberta de princípios fundamentais (Prodanov; Freitas, 2013).

Os autores complementam que a pesquisa é, portanto, um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, as quais têm por base procedimentos racionais e sistemáticos. Ela é realizada quando temos um problema e não temos informações para solucioná-lo.

Para este trabalho, foi adotada uma pesquisa de abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender as experiências, percepções e os significados que os participantes atribuem ao fenômeno investigado. De acordo com Goldenberg (1997), a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou de uma organização.

Pesquisadores/as que utilizam essa abordagem rejeitam a ideia de um único modelo

de pesquisa aplicável a todas as ciências, pois reconhecem que as ciências sociais possuem particularidades que exigem uma metodologia específica. Nesse sentido, os/as pesquisadores/as qualitativos rejeitam o modelo positivista para o estudo da vida social, entendendo que o/a pesquisador/a não deve fazer julgamentos nem permitir que suas crenças e preconceitos influenciem a pesquisa.

Dessa forma, a abordagem qualitativa se revela mais apropriada para investigar as especificidades da realidade social tratada pela política pública em questão, na intenção de oferecer *insights* mais profundos e contextualizados, essenciais para a compreensão da aplicação e dos desafios dessa política no cenário estudado.

Como nos afirma Minayo (2001), a pesquisa qualitativa lida com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, explorando um nível mais profundo das relações, processos e fenômenos que não podem ser simplificados à mera operacionalização de variáveis.

A pesquisa, segundo Gil (2008), possui um caráter pragmático, sendo um processo formal e sistemático voltado para o aprimoramento do método científico, cujo principal objetivo é encontrar respostas para problemas utilizando procedimentos científicos. Assim, a pesquisa pode ser entendida como um conjunto de ações planejadas para solucionar um problema, fundamentadas em métodos racionais e sistemáticos. Ela é conduzida quando há uma questão sem informações suficientes para resolvê-la. O propósito da pesquisa é buscar respostas, as quais podem ser encontradas ou não, dependendo do processo.

Para Ozanira Silva (2008), a pesquisa avaliativa, ao ser situada nas relações sociais, revela-se como um processo que vai além de um ato meramente técnico, assumindo também um caráter político. Essa perspectiva refuta a pretensa objetividade da ciência positiva, embora demande um esforço de objetivação na interação entre o/a avaliador/a, a realidade social e os/as participantes da avaliação. Baseada em valores e na compreensão da realidade, essa abordagem prioriza uma análise crítica das políticas ou programas sociais avaliados, a fim de compreender os princípios e fundamentos teóricos que os orientam.

Nesse contexto, são considerados os interesses dos envolvidos, na intenção de promover sua participação ativa no processo de avaliação. A pesquisa avaliativa rejeita a ideia de neutralidade e admite que seus resultados são interpretações parciais da realidade, que é historicamente construída, relativa e temporal. Assim, compreende as políticas sociais como fruto de múltiplos fatores, como a ação de sujeitos, as especificidades das conjunturas, as condições financeiras, materiais e culturais.

Enxerga as políticas sociais em sua relação com o Estado e a sociedade, ou seja, reconhece que toda avaliação ocorre em um contexto de disputas de interesses, portanto, nunca alcança consenso ou caráter definitivo. Trata-se, então, de uma construção interpretativa sobre o real, que integra, de forma complementar, às dimensões técnica e política.

Trata-se da avaliação crítico-dialética, e adotar o método crítico-dialético implica escolher uma abordagem avaliativa que se propõe a revelar o que está oculto, explorar o que vai além dos fatos evidentes e buscar a essência com uma postura crítica e reflexiva. Essa perspectiva valoriza um olhar atento às especificidades e busca superar as limitações impostas pela visão do senso comum.

Conforme Silva (2008), a Avaliação Crítico Dialética apresenta duas dimensões: técnica e política. A dimensão técnica se refere ao uso de métodos e procedimentos da pesquisa social, enquanto a dimensão política está relacionada à participação de diferentes atores/atrizes com interesses e intenções diversos, ou seja, não há neutralidade. Assim, essa avaliação é vista como um processo teórico, metodológico e político, sendo planejada e executada em alinhamento com concepções específicas de política e Estado, sem caráter de neutralidade.

Em discussão semelhante, Saviani (2011), no livro *Pedagogia Histórico Crítica*, pontua que a competência técnica também atua como uma mediação essencial para alcançar um compromisso político que seja efetivo, concreto e prático. Em termos simples, enquanto a técnica representa o modo considerado correto de executar uma tarefa, a competência técnica corresponde ao conhecimento e ao domínio das formas adequadas de agir, ou seja, o "saber-fazer".

Nesse contexto, ao lidarmos com as classes trabalhadoras nas escolas, é inconcebível imaginar que possamos cumprir o compromisso político assumido com elas sem demonstrar competência em nossa prática educativa. Embora o compromisso político expresso apenas no discurso possa dispensar a competência técnica, sua aplicação prática exige, necessariamente, o domínio técnico.

O modelo de avaliação então assumido proporciona uma compreensão mais abrangente e contextualizada das políticas em estudo, alinhando-se aos objetivos da pesquisa em tela. Essa escolha é fundamentada na sua abordagem que integra tanto a dimensão técnica quanto a política, reconhecendo a importância das interações entre diferentes atores/atrizes sociais. Além disso, essa abordagem valoriza a participação ativa dos grupos interessados, possibilitando um espaço de diálogo.

Prosseguindo, Silva (2013) afirma que o método crítico-dialético possibilita a realização de avaliações por meio de aproximações gradativas com a realidade, promove uma

articulação que ultrapassa as aparências e permite revelar a essência dos fenômenos, especificamente do objeto avaliado.

Sob essa perspectiva, as transformações nas condições de vida de um grupo ou população beneficiada por um programa social são entendidas como resultado de múltiplos fatores. Entre eles, destacam-se as ações de diferentes sujeitos, as particularidades das conjunturas, os recursos financeiros, materiais e institucionais empregados na execução do programa, além da influência de elementos culturais e outras variáveis contextuais.

Com base nos objetivos, esta pesquisa se enquadra no tipo exploratório, uma vez que, conforme Gil (2010), seu propósito é proporcionar maior familiaridade com o problema, visando a torná-lo mais compreensível ou auxiliar na formulação de hipóteses.

Ao conduzir uma pesquisa, a escolha do procedimento adequado é essencial para assegurar a validade e a relevância dos resultados obtidos. O procedimento de pesquisa estabelece a abordagem que será empregada na coleta e análise dos dados, influenciando diretamente a forma como as questões da pesquisa serão respondidas.

Portanto, os procedimentos de pesquisa utilizados neste estudo incluem a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Segundo Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada por meio da coleta de referências teóricas que já foram analisadas e publicadas em formatos escritos e eletrônicos. Todo trabalho científico começa com uma pesquisa bibliográfica, a qual possibilita ao pesquisador entender o que já foi investigado sobre o tema.

O autor também descreve a pesquisa documental, que segue um caminho semelhante ao da pesquisa bibliográfica, por vezes, difícil distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes compostas por materiais já elaborados, como livros e artigos científicos encontrados em bibliotecas. Por sua vez, a pesquisa documental utiliza fontes mais variadas e dispersas, que não passam por um tratamento analítico, incluindo documentos oficiais, relatórios, filmes, entre outros.

Assim, o estudo busca compreender, por meio da avaliação supracitada, a percepção das professoras sobre sua prática em relação à atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A política do AEE busca reduzir as barreiras de acesso para garantir condições adequadas de aprendizagem aos/as educandos/as, proporcionando igualdade de oportunidades na educação, o que está diretamente ligado a questões de justiça social e equidade.

O modelo selecionado para a pesquisa possibilitará uma análise crítica e detalhada dos discursos que envolvem o objeto de estudo, a política de AEE e a prática docente, a fim de revelar as complexidades e dinâmicas presentes na educação inclusiva. Sabe-se que o discurso nunca ocorre de maneira isolada; ele está sempre inserido em um contexto social, cultural e

histórico. Esse modelo enfatiza o diálogo, a troca de perspectivas e a construção compartilhada de significados.

2.3 Delineamento da pesquisa

Primeiramente, providenciamos a pesquisa bibliográfica para entender o que já foi estudado sobre o tema, o que nos permitirá construir uma base teórica sólida e justificar a relevância do estudo. Paralelo ao aprofundamento do tema, a pesquisa documental se faz presente, sobretudo, no que diz respeito ao acesso ao histórico das instituições perquiridas.

Quanto à apresentação da pesquisa e convite aos prováveis sujeitos, a formalização foi feita por meio de uma solicitação impressa, entregue pessoalmente a cada possível participante, independentemente de sua decisão de aderir ou não ao estudo.

A coleta de dados foi realizada de maneira flexível, tendo o grupo focal como técnica e ferramenta de pesquisa qualitativa adequada aos objetivos deste estudo. Segundo Gatti (2005), essa abordagem visa a captar as percepções, sentimentos e ideias das participantes, para a compreensão de diferentes perspectivas e processos emocionais dentro do contexto de interação estabelecido.

Ainda em consonância com a autora na década de 1970, o uso de grupos de discussão como fonte de dados tornou-se comum nas pesquisas de comunicação. No entanto, foi apenas no início dos anos 1980 que os grupos focais foram redescobertos e passaram a ser amplamente utilizados novamente em estudos científicos nas áreas de ciências humanas e sociais.

Gatti (2005) destaca que uma das principais vantagens do grupo focal é que ele oferece uma excelente oportunidade para o desenvolvimento de teorias no próprio campo de pesquisa, com base no que é discutido e vivenciado. Ela ressalta que essa técnica é particularmente eficaz para a geração de teorias exploratórias, mais do que para a verificação ou teste de hipóteses pré-estabelecidas.

A autora também enfatiza que a riqueza gerada pela interação no grupo frequentemente vai além das ideias iniciais, de maneira a surpreender e trazer novas categorias e formas de compreensão, o que contribui para inferências inovadoras e úteis relacionadas ao problema investigado.

Seguindo os argumentos de Gatti (2005), o número ideal de participantes em um grupo focal é entre 6 e 12 pessoas, pois grupos maiores podem dificultar a troca de ideias, o registro adequado e o aprofundamento das discussões sobre o tema. A autora também alerta

para a importância de evitar a inclusão de pessoas que conhecem o moderador ou que já se conhecem entre si no mesmo grupo, pois isso pode gerar subgrupos de controle, bem como centralizar e inibir a discussão e, assim, prejudicar uma interação mais aberta. Outro aspecto importante apontado por Gatti diz respeito ao convite e à motivação dos/as participantes.

O processo de convite e motivação das participantes foi uma etapa delicada na formação do grupo focal. Por isso, esse momento foi bem planejado, na intenção de realmente atraí-las para o encontro. Mesmo que as convidadas tenham aceitado participar do grupo, há sempre a possibilidade de desistências ou ausências inesperadas no último momento. Gatti (2005) sugere que o local dos encontros precisa ser adequado para promover maior interação entre os participantes. A sugestão é de que a disposição das cadeiras seja em círculo ou em volta de uma mesa.

Ainda seguindo as recomendações da autora, a duração ideal dos encontros e o número de sessões a serem realizadas devem durar entre uma hora e meia e três horas, sendo que, geralmente, duas sessões são suficientes. A autora também destaca a importância de iniciar os encontros de forma adequada, por meio de uma atmosfera acolhedora e fornecendo informações compreensivas sobre a duração e a dinâmica da reunião. Além disso, é essencial garantir a confidencialidade dos registros e dos nomes dos/as participantes durante todo o processo.

Para Minayo (2009), essa estratégia de coleta de dados é valiosa devido à sua natureza dinâmica, já que cada momento contribui de forma significativa para a pesquisa, trazendo dados específicos que emergem nas discussões.

Diante do exposto, o grupo focal foi conduzido por alguns passos essenciais, para garantir uma estrutura organizada e permitir que o processo se desenvolvesse de maneira eficiente, a fim de obter dados densos e relevantes para o estudo. O quadro a seguir apresenta todos os passos de maneira detalhada, de modo a oferecer uma visão organizada e prática para a realização do grupo focal.

Quadro 1 – Passos para a condução do Grupo Focal

(Continua)

Passo	Descrição	Objetivo
Passo 1 – Preparação do Espaço	Reservar um local adequado na instituição, capaz de acomodar confortavelmente o número de participantes. Esse espaço deve ser isolado de ruídos e interferências externas, com cadeiras dispostas em círculo para facilitar a interação.	Criar um ambiente confortável e livre de distrações, promovendo o engajamento das participantes.
Passo 2 – Convite às Participantes	Enviar convites objetivos explicando a finalidade do grupo focal, com a duração prevista e o que será esperado de cada pessoa. Também é importante obter consentimento para gravação e esclarecer questões de confidencialidade.	Garantir que os participantes estejam cientes do processo e dispostos a contribuir com segurança e confiança.
Passo 3 – Organização das Participantes	Definir um grupo de 6 a 12 participantes. Caso a presença de todos os docentes em um único encontro não seja viável, as reuniões serão organizadas em dois encontros, dividindo os participantes de acordo com as horas de planejamento semanal.	Garantir uma participação adequada e gerenciável, possibilitando a diversidade de opiniões e participação igualitária.
Passo 4 – Preparação do Roteiro	Elaborar um roteiro com perguntas abertas, objetivas e neutras, que permitam explorar o tema sem direcionar as respostas. As questões devem ser organizadas de forma a começar por tópicos gerais e avançar para os mais específicos.	Facilitar discussões organizadas e produtivas, garantindo a cobertura dos tópicos relevantes para o objetivo do estudo.

Quadro 1 – Passos para a condução do Grupo Focal

(Conclusão)

Passo	Descrição	Objetivo
Passo 5 – Definição do Tempo	Estabelecer uma duração de uma a duas horas para o grupo focal, considerando que temas complexos ou questões controversas podem exigir um tempo maior.	Assegurar que o tempo seja adequado para explorar as questões com profundidade, respeitando a disponibilidade dos participantes.
Passo 6 – Condução da Discussão	Facilitar o diálogo, mantendo o foco nas questões propostas e incentivando a participação ativa de todos.	Coletar informações detalhadas e variadas, promovendo uma discussão rica e aberta.
Passo 7 – Registro e Interpretação dos Dados	Documentar as respostas (gravando ou anotando) e organizar as informações coletadas para análise. Identificar padrões, temas e tendências relevantes para os objetivos do estudo.	Obter dados bem-organizados e relevantes para uma análise aprofundada.
Passo 8 – Encerramento e Agradecimento	Finalizar a sessão com um resumo das discussões e agradecer a contribuição dos participantes.	Concluir de forma positiva e assegurar um encerramento adequado para o processo.

Fonte: Elaborado por Raniere de Sousa Gondim Goes (2024)

2.4 Participantes da pesquisa

As participantes desta pesquisa foram as professoras do Centro de Educação Infantil (CEI) Augusto Pontes, que atuam diretamente em sala de aula com crianças com deficiência. A amostra abrange docentes da creche à pré-escola, contemplando turmas do Infantil 1 ao Infantil 5. No total, a pesquisa contou com 17 professoras. No entanto, das 17 docentes convidadas, 13 participaram efetivamente da pesquisa. Apesar de não representar a totalidade, esse número é considerado significativo para os objetivos propostos neste momento, o que contribuiu relevantemente para a qualidade dos resultados obtidos.

Para a seleção das participantes, foram adotados critérios de inclusão e exclusão. O critério de inclusão considerou todas as professoras do CEI Augusto Pontes que estão em sala de aula atuando diariamente. Já o critério de exclusão restringiu a participação da professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma vez que ela está diretamente ligada à pesquisa e, portanto, não poderia integrar o grupo focal, cujo objetivo é captar as percepções das docentes sobre a efetivação da política de inclusão na creche. Além disso, a gestão e os demais funcionários da unidade não foram incluídos, pois não atuam diretamente na inclusão das crianças em sala de aula.

Para resguardar a identidade das participantes, foram utilizados nomes fictícios, os quais garantiram o anonimato durante todo o estudo, sendo referenciadas como: Ana, Maria, Clara, Joana, Sara, Lia, Lara, Lívia, Maya, Alice, Júlia, Sofia e Eva, cuja apresentação detalhada de cada se insere na Seção 5.

2.5 Análise de dados

A interpretação dos dados qualitativos foi realizada por meio da análise de conteúdo, a qual, de acordo com Bardin (2016), consiste em um conjunto de técnicas voltadas para o estudo das comunicações. Não é apenas um único instrumento, mas sim um repertório diversificado de ferramentas, ou, de forma mais precisa, pode ser considerada um instrumento único que apresenta uma ampla variedade de formas e que se adapta a um vasto campo de aplicação: o das comunicações.

A análise de conteúdo pode focar nos "significados" (como na análise temática), mas também pode abordar os "significantes" (como na análise lexical ou na análise de procedimentos). O analista, de acordo com a autora, pode ser comparado a um arqueólogo, pois trabalha com vestígios, como os "documentos" que descobre ou produz.

Esses vestígios são expressões de estados, dados e fenômenos, e é por meio deles que algo pode ser revelado graças ao trabalho do analista. Assim como a etnografia depende da etnologia para interpretar suas descrições detalhadas, o analista utiliza o tratamento das mensagens que analisa para inferir, de forma lógica, informações sobre o emissor da mensagem ou sobre o contexto em que ela foi produzida, entre outros aspectos.

Essa técnica, análise de conteúdo é caracterizada como um processo que fragmenta os dados em unidades ou categorias, possibilita sua organização e interpretação de forma sistemática. Conforme Bardin (2016), a categorização envolve a classificação dos elementos que compõem um conjunto, primeiro por meio da diferenciação e, em seguida, por um

reagrupamento coerente, com base em critérios que podem ser estabelecidos antes da análise ou surgir a partir do material examinado.

Para organizar os resultados obtidos na pesquisa, foram seguidas as três etapas indicadas por Bardin (2016): pré-análise, exploração do material e, por fim, tratamento dos resultados, com inferência e interpretação, as quais serão detalhadas a seguir:

- A pré-análise: trata-se da etapa de organização efetiva, caracterizada por um momento de intuições, cujo objetivo é operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, de forma a estruturar um esquema preciso para orientar o desenvolvimento das etapas seguintes dentro de um plano de análise;
- Exploração do material: quando as operações da pré-análise são devidamente finalizadas, a fase de análise propriamente dita consiste na execução sistemática das decisões previamente estabelecidas;
- Tratamento dos resultados: possibilita a construção de quadros de resultados, representações gráficas, esquemas e modelos que sintetizam e destacam as informações obtidas na análise. Com base em dados consistentes e relevantes, o/a analista pode realizar inferências e antecipar interpretações relacionadas aos objetivos do estudo ou até mesmo as descobertas inesperadas.

Com a metodologia delineada, bem como o contexto da pesquisa, a definição das participantes e os procedimentos de coleta e análise de dados estabelecidos, deu-se início à investigação em campo, a fim de responder aos objetivos desta pesquisa.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS: GÊNESE, SIGNIFICADOS E LUGARES

As políticas públicas são um reflexo das necessidades e aspirações da sociedade em diferentes momentos históricos. Desde os primórdios da organização política até os sistemas de governança atuais, as políticas públicas têm sido fundamentais para a criação de sociedades mais justas e eficientes.

Esta seção explora de forma sistemática a trajetória das políticas públicas, desde suas raízes na conjuntura europeia, atravessando as mudanças impulsionadas pelas revoluções industriais e políticas, até chegar aos sistemas contemporâneos de governança, de modo a analisar como elas se ajustaram às mudanças econômicas, sociais e tecnológicas, para compreender a relação entre o poder público e a sociedade.

As políticas públicas em sua totalidade, e as políticas sociais, em particular, na visão de Souza (2006), são campos multidisciplinares que têm como objetivo compreender a essência e o funcionamento dos processos políticos. Dessa forma, uma teoria geral sobre políticas públicas precisa reunir contribuições teóricas da sociologia, da ciência política e da economia.

Para Souza, não existe uma definição única ou definitiva de política pública. Porém, mesmo existindo variações nas abordagens, essas designações geralmente apresentam uma visão ampla, consideram o todo mais significativo do que a soma de suas partes. Nessa visão, indivíduos, instituições, interações, ideologias e interesses são considerados importantes, mesmo que haja diferentes opiniões sobre a relevância de cada um desses elementos.

O conceito de política, na sua definição mais atual e restrita, refere-se às políticas públicas, as quais incluem a política social. Em outras palavras, esta é uma categoria dentro do contexto mais amplo das políticas públicas. (Pereira, 2008)

Segundo a autora ora referida, a política pública é abrangente, não se vincula tão somente ao Estado, mas também abarca grupos específicos da sociedade. Em outras palavras, o caráter público dessa política não é determinado apenas por sua relação com o Estado, nem pelo número de pessoas que demandam sua atenção, mas sim por representar um conjunto de decisões e ações que resultam tanto da intervenção estatal quanto da sociedade.

Em termos mais simples, é uma ação pública na qual, além da participação do Estado, a sociedade tem um papel ativo, por meio da representatividade, autoridade para tomar decisões e a habilidade de monitorar tanto a sua própria continuidade quanto às ações e decisões do governo.

Todavia, o conceito de problema público é intersubjetivo, significando que só é percebido como tal quando impacta um número considerável de indivíduos ou grupos

importantes. Uma política pública, por sua vez, é uma estratégia desenvolvida para lidar com esse problema (Secchi, 2013).

Pode-se dizer que as políticas públicas surgiram da exigência do governo para enfrentar as expressões da questão social. São demandas que incorporam desde a necessidade de regular as atividades econômicas até a provisão de serviços sociais essenciais, como saúde e educação, assim como enfrentar os desafios modernos relacionados ao clima em transformação e ao progresso tecnológico.

No marco da Teoria Social Crítica, Iamamoto (2001) sustenta que a questão social está profundamente conectada ao processo de acumulação de capital e aos efeitos que exerce sobre as classes trabalhadoras, justificando a implementação de políticas públicas sociais.

Nesse âmbito, a questão social refere-se às problemáticas relacionadas à desigualdade, exclusão e exploração que emergem nas sociedades capitalistas. Tal abordagem teórica visa a compreender como esses problemas estruturais impactam a vida das pessoas, de modo a destacar a importância de promover mudanças sociais para corrigir essas injustiças e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Iamamoto (2013) ainda ressalta que a "questão social" tem sua raiz no conflito entre a produção realizada de forma coletiva e a apropriação individual, tanto do trabalho, quanto de seus produtos e dos recursos necessários para sua execução. Dessa forma, ela está intimamente relacionada ao surgimento do trabalho assalariado, no qual os trabalhadores precisam vender sua força de trabalho para atender às suas necessidades básicas. Veremos adiante, as características das políticas públicas sociais e como elas refletem as desigualdades engendradas pela questão social.

Partindo da visão de Pereira, acerca das características das políticas públicas sociais, é possível demonstrar os seguintes aspectos:

- Representam um conjunto de diretrizes ou referência para a ação governamental, em que uma entidade é responsável pela distribuição e gestão de recursos públicos, como saúde, educação, assistência social, entre outros, sob a supervisão da sociedade. O objetivo é garantir a implementação dos direitos sociais alcançados pela sociedade e inseridos nas leis. Assim, os direitos sociais, em grande parte frutos das reivindicações sociais, são previstos e protegidos pela legislação, mas só podem ser efetivados por meio de políticas públicas, que se realizam por intermédio de programas, projetos e serviços;
- Baseiam-se no princípio do interesse coletivo ou público e na soberania popular, em vez de priorizar interesses individuais ou a autoridade dos governantes, e por

fim, devem ter como foco atender às demandas sociais, em vez de buscar o lucro econômico privado.

A partir dessas características, podemos refletir: De que maneira o entendimento das políticas sociais contribui para uma visão mais aprofundada e eficaz destas?

As políticas sociais têm como finalidade atingir dois objetivos simultâneos: a proteção e a promoção social, com a finalidade de responder tanto aos direitos sociais quanto a outras questões que não são abrangidas por esses direitos, mas que envolvem contingências, necessidades e riscos que impactam diversas condições de vida da população, como a pobreza e a desigualdade. Além disso, a oferta de bens e serviços semelhantes aos fornecidos pelo Estado também pode ser realizada por entidades privadas, sejam elas com ou sem fins lucrativos (Castro, 2012).

Sabe-se que é crucial compreender a política social, pois esta ajuda a perceber como as iniciativas são formuladas, implementadas e avaliadas, além de seu papel na eficácia geral das políticas públicas. Ela oferece uma base sólida para analisar e avaliar as políticas públicas de forma mais abrangente, considerando o impacto específico das ações destinadas ao bem-estar social.

Para um estudo mais aprofundado em políticas sociais, é de fundamental importância considerar alguns aspectos cruciais para compreender seu surgimento e evolução. De acordo com Behring e Boschetti (2011), em primeiro lugar, é importante conhecer a natureza do capitalismo, seu estágio de desenvolvimento e as estratégias dominantes de acumulação. Em segundo lugar, destacar o papel do Estado na regulamentação e implementação dessas políticas. E, por último, apreender o papel das classes sociais.

A origem e o desenvolvimento das políticas públicas sociais só podem ser compreendidos ao analisar sua relação com a política econômica e a luta de classes. Todavia, para perceber como estas se estruturam, é necessário investigar fatores econômicos centrais, como inflação, taxas de juros, comércio internacional, alocação do Produto Interno Bruto (PIB) nos orçamentos públicos e acordos com instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI).

No contexto político, segundo as autoras, é essencial entender o papel do Estado e sua interação com os interesses das classes sociais, especialmente na gestão das políticas econômica e social. Acrescentam também que existe uma grandeza cultural, a qual está associada à política, pois os atores/atrizes políticos/as carregam os valores e o *ethos* de sua época, que se refere ao conjunto de crenças, normas e comportamentos, os quais caracterizam uma cultura ou uma sociedade em determinado momento histórico.

Esses elementos servem como referências para situar e conhecer o propósito e a importância das políticas públicas sociais, determinando os limites e o nível de "bem-estar social" que podem gerar dentro do contexto capitalista. Para Faleiros (2004), no Estado de Bem-Estar Social, o grau de restrição ao acesso a bens e serviços sociais está vinculado ao desenvolvimento do capitalismo e suas contradições.

Nesse cenário, o Estado deve tanto preservar os mecanismos do mercado de trabalho e as relações capitalistas de produção, quanto regular as atividades de mercado e produção, garantindo a prestação de serviços e benefícios como um direito de cidadania. Conforme o raciocínio do autor, essa intervenção estatal não resulta de um avanço humanista, mas sim das contradições e dos conflitos de uma sociedade que constantemente gera riscos para a vida das pessoas e esgota a força de trabalho.

Em discussão semelhante, Cardoso Jr. e Jacoud (2005) explicam que o chamado Estado de Bem-Estar social foi criado com base na implementação de um sistema de garantias voltado para as relações de trabalho assalariado. Nos países desenvolvidos, especialmente na Europa Ocidental, ele se expandiu progressivamente para abranger outras situações de vulnerabilidade social, acompanhando o crescimento do trabalho assalariado e o fortalecimento tanto do Estado-nação quanto da cidadania.

O modelo bismarckiano é uma das bases históricas para o desenvolvimento dessas políticas de proteção social voltadas ao bem-estar dos/as trabalhadores. Foi implementado no final do século XIX, especificamente na década de 1880, durante o governo de Otto von Bismarck, o chanceler da Alemanha.

Segundo Behring e Boschetti (2011), o modelo bismarckiano se caracteriza como um sistema de seguros sociais, devido à sua semelhança com os seguros privados. No que se refere aos direitos, os benefícios são direcionados, principalmente, e em alguns casos exclusivamente, aos/às trabalhadores/as contribuintes e suas famílias.

Ainda de acordo com as autoras supracitadas, o acesso a esses benefícios exige uma contribuição prévia, e o valor recebido é proporcional ao montante contribuído. O financiamento provém, em grande parte, das contribuições diretas de empregados/as e empregadores/as, com base nos salários.

A administração desse sistema era originalmente organizada em caixas que lidavam com diferentes tipos de riscos sociais, como aposentadoria e seguro-saúde, e era gerida pelos próprios contribuintes, ou seja, trabalhadores/as e empregadores/as. O objetivo de Bismarck, além de oferecer proteção social, era também prevenir movimentos revolucionários e garantir a lealdade dos/as trabalhadores/as ao Estado.

Cardoso Jr. e Jacoud (2005) ressaltam que o processo de legitimação da participação dos indivíduos pobres no espaço político, juntamente à persistência da pobreza nas relações econômicas, mesmo com o aumento da produção de riquezas, possibilitou a ampliação do papel do Estado por meio de políticas públicas sociais. A cidadania, ampliada tanto nos aspectos políticos quanto sociais, permitiu o desenvolvimento de um novo modelo de organização da proteção social, isto é, os direitos sociais.

O Estado desempenha um papel importante na promoção do bem-estar. Os liberais sociais defendem que a liberdade genuína só pode ser alcançada quando as pessoas têm acesso a condições essenciais, como saúde, educação e segurança econômica, que garantam uma vida digna. Tal como disserta Heywood (2010), os liberais sociais apoiam a importância central do indivíduo. Essa defesa não surgiu de uma simples teoria abstrata, mas foi moldada por um contexto histórico particular. Refere-se ao desenvolvimento da sociedade industrial capitalista, que foi impulsionado pela ascensão econômica e política da burguesia europeia.

A participação do Estado no âmbito social é vista pelo liberalismo, ainda em consonância com Behring e Boschetti (2011), como indesejada, sendo necessária apenas para fornecer uma base legal que permita ao mercado maximizar os benefícios para as pessoas. O Estado, com o monopólio da força e envolvido na luta de classes, age sob o controle do capital, mas com uma autonomia relativa, embora bastante restrita.

Tendo em vista a subordinação do Estado ao capital, Marx e Engels, no *Manifesto do Partido Comunista* (1998), o definiram como o "comitê da classe burguesa". Quer dizer, os autores desmascaram a ideologia de que o Estado está acima das classes, mas não, é um instrumento da classe dominante, ou melhor dizendo, o Estado é capitalista, embora faça a mediação na correlação de forças, passando a ideia de neutralidade, entretanto, nunca foi imparcial.

Nessa fase, segunda metade do século XIX, o Estado intensificou a repressão contra os/as trabalhadores/as, ao mesmo tempo em que começou a regular as relações de produção por meio de legislações fabris. As disputas em torno da jornada de trabalho e as reações das classes e do Estado se tornaram as primeiras expressões visíveis da questão social, já complexa e diversificada. Uma conjuntura onde emergem os/as atores/atrizes políticos/as, representados pelas classes sociais, dentro de um ambiente de liberalismo, cujo mercado era considerado o principal meio de acesso a bens e serviços, e a inclusão nele estava vinculada ao mérito individual (Behring; Boschetti, 2011).

A importância da mobilização e organização da classe trabalhadora foi essencial na alteração da natureza do Estado liberal entre o final do século XIX e o início do século XX.

Impulsionada pela distribuição mais justa da riqueza, pela busca da emancipação humana e pelo estabelecimento de uma sociedade não fundamentada no capitalismo, a classe trabalhadora conquistou avanços significativos no campo dos direitos políticos, incluindo o direito ao voto, à formação de sindicatos e partidos, assim como a liberdade de expressão e manifestação (Barbalet, 1989).

O desdobramento das políticas públicas sociais apresentou grandes variações entre as nações, sendo moldada pela mobilização e influência da classe trabalhadora, pelo estágio de desenvolvimento econômico e pelas dinâmicas políticas estatais. No decorrer do século XIX, observa-se o surgimento gradual do envolvimento do Estado capitalista na implementação de ações sociais, as quais se destacam por uma abordagem mais abrangente, planejada, organizada e compulsória (Behring; Boschetti, 2011).

Na crise do capital e na conjuntura da política pública social, segundo as Behring e Boschetti (2011), o enfraquecimento das bases materiais e ideológicas que sustentavam os princípios liberais ocorreu durante a segunda metade do século XIX e o início do século XX, impulsionado por dois processos político-econômicos importantes.

O primeiro foi o crescimento do movimento operário, que começou a conquistar posições de destaque na política e na sociedade, inclusive no parlamento, forçando a burguesia a ampliar os direitos de cidadania política e social desses grupos para evitar maiores tensões. O segundo foi a intensificação da concentração e monopolização do capital, que desfez a ideia liberal do indivíduo empreendedor guiado por valores morais.

O mercado foi progressivamente dominado por grandes monopólios, e a formação de novas empresas passou a exigir grandes volumes de investimento, geralmente obtidos por meio de empréstimos bancários. Isso resultou numa verdadeira fusão entre o capital bancário e o industrial, que deu origem ao capital financeiro.

As autoras destacam que a intensa competição entre grandes empresas de base nacional transcendeu fronteiras e se transformou em confrontos abertos e brutais durante as duas grandes guerras mundiais. Além das guerras, há um marco significativo a partir do qual as elites político-econômicas começaram a reconhecer as limitações do mercado, em vez de confiar totalmente em seus supostos movimentos naturais, que foi a crise de 1929 a 1932.

A crise de 1929, chamada de Grande Depressão, foi uma das mais graves crises econômicas da história mundial. Começou no sistema financeiro dos Estados Unidos em 24 de outubro de 1929, data marcada pelo início do pânico na Bolsa de Valores de Nova York. Embora tenha começado nos Estados Unidos, seus impactos se espalharam por todo o mundo, provocando uma queda significativa no tamanho do mercado mundial.

As consequências da Grande Depressão foram extremamente graves. Nos Estados Unidos, milhões de pessoas perderam seus empregos e enfrentaram situações de pobreza extrema. O colapso também afetou outros países, principalmente aqueles cujas economias estavam conectadas ao comércio e às finanças globais.

As políticas sociais se expandiram gradualmente durante o período de depressão, que vai de 1914 a 1939, e se tornaram mais comuns no início do período de crescimento após a Segunda Guerra Mundial. Esse crescimento foi fundamentado pelos efeitos da guerra e do fascismo, e continuou até o final da década de 1960 (Behring; Boschetti, 2011).

A recuperação começou apenas com a adoção de políticas econômicas e sociais mais intervencionistas, como o *New Deal*, que foi um conjunto de medidas econômicas e sociais adotadas pelo presidente dos Estados Unidos, Franklin D. Roosevelt, com a finalidade de enfrentar os impactos da Grande Depressão. Seu objetivo era revitalizar a economia e promover mudanças importantes (Gazier, 1979).

Esse período causou impactos relevantes e de longa duração em nível global, intensificando as tensões sociais e políticas e favorecendo o aparecimento de regimes autoritários em certos países. A recuperação dessa crise exigiu a implementação de diversas medidas nas áreas política, econômica e social para restabelecer a estabilidade e impulsionar o crescimento econômico. Nesse processo, surgiu um tipo de “contestação burguesa” ao liberalismo ortodoxo, que defendia a não intervenção do Estado na economia, a chamada revolução keynesiana.

As ideias de Keynes estavam alinhadas com as iniciativas do *New Deal* nos Estados Unidos e influenciaram fortemente as soluções europeias para enfrentar a crise, compartilhando um aspecto central em comum. A sustentação pública envolveu a implementação de um conjunto de medidas anticrise ou anticíclicas, com o objetivo de atenuar as crises cíclicas de superprodução, superacumulação e subconsumo, que surgem a partir da lógica do capital. Essas medidas incluem as políticas sociais voltadas para amenizar os impactos da crise. A partir delas, seria possível, então, exercer algum grau de controle sobre os ciclos econômicos. (Mandel, 1990).

O reconhecimento dos direitos sociais está relacionado tanto às lutas quanto às crises do capitalismo, além de guerras e conflitos sociais. No período pós-Segunda Guerra Mundial, consolidou-se na Europa o Estado de Bem-Estar Social, com o objetivo de garantir tanto a segurança econômica das pessoas quanto a do sistema econômico, assegurando um mercado consumidor por meio de benefícios sociais. Essa relação entre segurança social, econômica e política foi desenvolvida nas formulações keynesiana e beveridgiana de

seguridade social, mantida pelo Estado (Faleiros, 2000).

O *Plano Beveridge*, publicado na Inglaterra em 1942, durante a Segunda Guerra Mundial, no Reino Unido, contemplava uma nova abordagem para a organização das políticas sociais, criticando os seguros sociais bismarckianos. Segundo Marshall (1967), esses seguros começaram de forma modesta, com foco no setor privado, e eram destinados a poucas categorias profissionais no final do século XIX. Embora tenham se expandido no início do século XX, não eram universais e não eram identificados como parte do Estado de Bem-Estar Social.

A ascensão do *Welfare State* ou do Estado do Bem-Estar Social é caracterizada pela superação do modelo securitário e pela adoção de um conceito mais abrangente de seguridade social, promovido pelo *Plano Beveridge* na Inglaterra. Esse plano trouxe mudanças significativas ao substituir os seguros sociais que dominavam até então.

Ainda no suporte em Behring e Boschetti, após a Segunda Guerra Mundial, iniciou-se a fase madura do capitalismo, a qual, nos primeiros 30 anos, foi caracterizada por uma expansão vigorosa, com altas taxas de lucro e ganhos de produtividade para as empresas, além de políticas sociais voltadas para os/as trabalhadores/as. Nesse período, o Estado social se consolidou em diversos formatos históricos. No entanto, o então período dos "anos dourados" começou a mostrar sinais de esgotamento a partir do final da década de 1960.

A fase de expansão do capitalismo maduro começou a mostrar graves consequências para as condições de vida e trabalho nas últimas décadas do século XX, cuja maior expressão foi o fim do pacto de crescimento anterior, caracterizado pelo pleno emprego keynesiano-fordista e pelo modelo social-democrata das políticas sociais.

Segundo as autoras ora referidas, o capitalismo enfrentou a crise do início dos anos 1970, que marcou o começo de um período de estagnação, por meio de restrições estratégicas que, apesar do discurso oficial, ainda seguiam princípios de estímulos monetários inspirados no keynesianismo. Assim, o Estado mais uma vez desempenhou o papel de amortecer os impactos da crise.

No entanto, a partir de então, o capitalismo moderno enfrentou crescentes dificuldades para superar o impasse entre uma recessão severa e uma inflação elevada. Entre 1980 e 1982, uma nova crise eclodiu nos EUA. As soluções monetaristas prolongaram o estado de recessão, enquanto as alternativas keynesianas, mesmo as mais cautelosas, encontraram obstáculos na crise fiscal do Estado e no risco de uma inflação fora de controle.

As políticas keynesianas tiveram pouco efeito nesse período, resultando, nessa segunda recessão global, um declínio mais acentuado e sincronizado nas economias dos países.

Nos anos 1980, inicia-se uma nova fase marcada pela ascensão dos neoliberais conservadores nos EUA e na Inglaterra, com a implementação de políticas que deixaram de focar no estímulo à demanda, priorizando exclusivamente a restauração dos lucros. Essas medidas alcançaram êxito nos principais países capitalistas, gerando um leve crescimento das taxas econômicas e levando a um certo otimismo no início dos anos 1990, reforçado pela queda do Muro de Berlim (Behring; Boschetti, 2011).

Enquanto os "anos dourados" permitiram a implementação de algumas reformas democráticas, como a ampliação dos direitos sociais viabilizados por políticas públicas sociais, o novo período é caracterizado por um movimento de contrarreformas, que reverte as conquistas anteriores, principalmente no campo dos direitos sociais. Esses processos, profundamente conectados e interdependentes dentro da estrutura concreta da sociedade burguesa contemporânea, representam a resposta da burguesia à crise global do capital.

Como a configuração da correlação de forças é condição essencial para compreender os rebatimentos das contrarreformas, ou seja, o projeto neoliberal não se realiza de maneira igual, é mister considerar o lugar em que este dissemina as suas consequências nefastas para a classe trabalhadora. Assim sendo, a próxima discussão é dedicada à particularidade brasileira à luz de seu contexto sócio-histórico, destacando como, ao longo do tempo, o Estado brasileiro respondeu ou não às demandas da população e os reflexos dessas tentativas na configuração atual das políticas públicas sociais, sob a égide do receituário neoliberal.

3.1 Políticas públicas sociais no Brasil: reflexos de sua formação sócio-histórica

O desenvolvimento das políticas públicas sociais no Brasil está profundamente conectado à história do País, sendo significativamente impactado pelas mudanças em seus aspectos econômicos, sociais e políticos. Desde os primeiros esforços de assistência social no período colonial, passando pelas reformas estruturais do século XX e chegando às recentes tentativas de estabelecer um Estado de bem-estar social, a evolução dessas políticas reflete as tensões e desafios característicos de uma sociedade com profundas desigualdades.

Para Caio Prado Jr. (1991), a sociedade colonial brasileira é uma expressão direta de sua estrutura econômica e material, o que, em outras palavras, quer dizer: a economia e o sistema de produção foram determinantes na configuração das relações sociais e políticas da época, caracterizando a sociedade colonial brasileira. Isso ressalta que a organização social no período colonial estava profundamente conectada aos objetivos econômicos da colonização.

No caso do Brasil, a colonização foi necessariamente voltada para a exploração de recursos naturais e da força de trabalho para atender às demandas do mercado externo, especialmente europeu. Isso emerge da complexa e detalhada interação entre a dinâmica do mercado global e os aspectos internos da economia e da sociedade brasileira, pois assim como o capital se apropria da terra, o proprietário rural concentra em suas mãos a riqueza e os privilégios, incluindo o poder e status.

Fernandes (1987) examina e explica os traços da formação social do Brasil e o desenvolvimento do capitalismo. Ele defende que, apesar de certos elementos capitalistas terem sido introduzidos no período colonial, o processo capitalista brasileiro só se consolida com o surgimento do Estado nacional, enfatizando a importância da Independência em 1822.

Mostra ainda a influência da Independência e do liberalismo cultural na construção do Estado e da sociedade nacional, evidenciando como o senhor colonial se converte em senhor-cidadão, ocupando uma posição privilegiada na sociedade civil, da qual os demais grupos eram excluídos. Dessa forma, a democracia não era um valor substancial na sociedade, pois permanecia confinada à esfera da sociedade civil, formada exclusivamente pelas classes dominantes, que se valiam do Estado nacional recém-formado para atender aos seus próprios interesses.

Portanto, a Independência criou condições para o desenvolvimento do espírito burguês, mas de maneira incompleta e mantendo fortes laços com o mercado externo. Como consequência, não houve uma equivalência entre a autonomia econômica e a autonomia política.

A política social no Brasil, embora tenha se expandido, continua marcada por ações pontuais, com pouca coordenação entre elas, além de enfrentar grandes desafios quanto à universalidade, integralidade e qualidade dos serviços e bens oferecidos. Nesse contexto, torna-se difícil pensar a política social brasileira dentro da lógica do Estado de Bem-Estar Social, ou até mesmo questionar a pertinência desse conceito para descrever os modelos atuais (Castro, 2012).

A partir de estudos sobre a formação e o desenvolvimento do capitalismo brasileiro, é factível que exista ainda uma forte presença nos dias atuais. O surgimento do capitalismo no Brasil está associado ao modelo econômico colonial, que se fundamentava na produção agrícola voltada para a exportação, com destaque para o açúcar e o café. Durante essa fase, o Brasil foi incorporado ao sistema capitalista global de maneira subordinada, atuando como fornecedor de recursos naturais para as economias centrais europeias.

O Estado Brasileiro, historicamente, tem sido controlado por interesses privados. Apesar de isso ser típico de Estados capitalistas, o privatismo no Brasil se manifestou de

maneira mais intensa do que em outros países capitalistas. Ademais, nos regimes liberal-democráticos, onde predomina a hegemonia burguesa, exige-se que a classe dominante faça concessões às classes subalternas, levando a compromissos entre governantes e governados. (Coutinho, 2006).

O autor disserta que é frequente dizer que a "modernidade" no Brasil teve início em 1930, porém, é mais preciso afirmar que o movimento liderado por Getúlio Vargas foi essencial para consolidar a transição em andamento. Embora o Brasil já fosse uma sociedade capitalista com um Estado burguês, foi a partir de 1930 que houve a verdadeira consolidação e expansão das relações capitalistas, especialmente com o avanço da industrialização, descrito por Marx como o "modo de produção especificamente capitalista".

O início das políticas sociais no Brasil se deu com a ascensão de Getúlio Vargas ao governo. Até então, a atuação do Estado nas expressões da questão social era bastante limitada, devido a vários fatores históricos e econômicos. O Estado não surgiu de maneira orgânica a partir da sociedade local, mas foi implantado externamente como um legado da colonização, ao invés de se desenvolver naturalmente a partir do contexto social e político interno. (Pochmann, 2022).

De acordo com Faleiros (2004), Getúlio Vargas governou de 1930 a 1945 e de 1950 a 1954, e costumava destacar em seus discursos a importância da cooperação entre empregadores/as e empregados/as ao introduzir suas políticas sociais. Segundo o autor, essas políticas tinham o objetivo de reduzir problemas, disputas e conflitos entre as duas partes, assegurando uma "proteção social" em situações de desemprego.

As ideias de proteção aos mais vulneráveis e de colaboração entre patrões, Estado e trabalhadores/as também foram usadas pelo presidente Bismarck, da Alemanha, para justificar a criação do primeiro sistema de previdência social estatal em 1871. Tal proposta de colaboração no desenvolvimento das políticas sociais vai além das relações internas das empresas, isto é, envolve a interação entre o Estado e a sociedade.

Na visão de Faleiros, as políticas sociais estatais não têm como objetivo beneficiar capitalistas ou empresários específicos, mas sim assegurar que a mão de obra esteja disponível e operando em condições adequadas para qualquer setor. A Previdência Social, por exemplo, oferece benefícios aos/às trabalhadores/as independentemente da empresa em que estejam empregados/as, permitindo que transitem de um emprego para outro. Assim, a Previdência garante tanto a mobilidade da força de trabalho quanto sua sustentação em caso de perda da capacidade laboral.

Os/as trabalhadores/as procuram maximizar o valor de sua força de trabalho,

promovendo lutas e greves para conquistar aumentos salariais, benefícios e melhorias em suas condições de vida. As organizações sindicais e partidárias que os representam buscam pressionar tanto os capitalistas quanto o Estado para atender a essas demandas, intensificando o conflito de classes na sociedade capitalista.

As políticas sociais estão ligadas ao processo econômico tanto na preservação do trabalho quanto no incentivo à demanda global por bens e serviços no mercado. Elas também se conectam ao capital financeiro, captando poupança popular por meio de contribuições compulsórias ou obrigatórias dos trabalhadores. No Brasil, os assalariados são obrigados a contribuir para a Previdência, o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), o Programa de Integração Social (PIS) e o Fundo de Investimento Social (Finsocial). Embora nem todos esses valores sejam descontados diretamente da folha de pagamento, como a Previdência, é a riqueza gerada pelos/as trabalhadores/as que permite às empresas efetuarem esses pagamentos (Faleiros, 2004).

É crucial reforçar que a criação dos direitos sociais no Brasil é resultado da luta de classes e reflete a correlação de forças predominantes. Ao mesmo tempo, esses direitos, especialmente os trabalhistas e previdenciários, estão no centro das reivindicações dos movimentos e manifestações da classe trabalhadora. Por outro lado, também representam a tentativa das classes dominantes de obter legitimidade em contextos de restrição de direitos políticos e civis, como evidenciado pela expansão das políticas sociais durante os períodos de ditadura (1937-1945 e 1964-1984), que as apresentaram como tutela e favor. Um exemplo simbólico é a imagem de Vargas como o "pai dos pobres" nos anos 1930 (Behring; Boschetti, 2011).

A ascensão de Getúlio Vargas ao poder em 1930 marcou uma transformação significativa no cenário político e social brasileiro. A Revolução de 1930 resultou no fim da política do café-com-leite, que privilegiava as elites agrárias, e inaugurou uma nova era de centralização do poder e de maior intervenção estatal na economia e nas problemáticas sociais.

Conforme Fausto (1997) nos ensina, esse período marcou o fim da predominância da burguesia cafeeira, um desfecho vinculado à maneira como o Brasil se inseria no sistema capitalista internacional. Apesar de não ser um simples reflexo da dependência externa, o referido movimento revolucionário revelou a necessidade de reestruturar a economia do País, que se tornava cada vez mais frágil por depender de um único produto de exportação.

No entanto, a oposição ao domínio da elite do café não partiu de um setor industrial voltado à ampliação do mercado interno. Pelo contrário, dadas as especificidades sociais brasileiras, havia uma complementaridade básica entre os interesses agrários e industriais,

mesmo com algumas divergências. Nesse cenário de readequação, o poder não foi assumido diretamente pelo setor industrial, nem por meio de uma "revolução de cima" promovida pelo Estado.

Até a Revolução de 1930, o modelo de Estado mínimo dos regimes do Império e da República, segundo Pochmann (2022), impediu o avanço do capitalismo industrial, limitando a transição da sociedade agrícola para a urbana e industrial. De modo geral, a elite política da época, que continuava a apoiar o Estado liberal, estava satisfeita com suas funções restritas. O setor público focava principalmente em promover renda e riqueza a partir da exportação de produtos primários e da importação de bens manufaturados.

O ano de 1930, na visão de Coutinho (2006), é indiscutivelmente o exemplo mais emblemático de manifestação de uma abordagem prussiana, de revolução passiva e modernização conservadora em nossa história. Nos termos de Lenin (1980), o termo "via prussiana" é uma forma de transição para o capitalismo que preserva componentes da antiga ordem, resultando em um considerável fortalecimento do poder do Estado, tanto como um pré-requisito quanto como um efeito dessa transição.

Coutinho (2006) complementa ao afirmar que o termo "Revolução passiva" foi criado pelo historiador e sociólogo Antônio Gramsci. Este se refere a um tipo de transformação social e política que não envolve uma ruptura radical com o passado, mas sim uma mudança gradual. Nesse processo, reformas são implementadas para adaptar as instituições às novas necessidades ou crises, mantendo, ao mesmo tempo, a estrutura social e política dominante sem alterá-la fundamentalmente, referindo-se como "ditaduras sem hegemonia".

O autor também conceitua "modernização conservadora", expressão desenvolvida pelo sociólogo norte-americano Barrington Moore Jr.. Assim, diferencia os diversos caminhos que conduzem à modernidade – um desses caminhos resulta na formação de sociedades liberal-democráticas, enquanto outro leva ao desenvolvimento de regimes autoritários ou até mesmo fascistas. É um processo de transformação social e econômica que busca modernizar a estrutura de uma sociedade sem comprometer as bases conservadoras ou tradicionais da ordem estabelecida.

O principal impulsionador da industrialização no Brasil, segundo Coutinho, foi o próprio Estado, que atuou não apenas por meio de políticas cambiais e de crédito que favoreciam a indústria, mas também pela criação direta de empresas estatais, especialmente nos setores energético e siderúrgico. Pode-se afirmar que, a partir dos anos 1930 e até a adoção do neoliberalismo na década de 1990, o capital industrial foi a principal força no bloco de poder que governou o Brasil.

O autor defendia que a democracia precisava ser vista como um princípio fundamental, tanto no âmbito político quanto econômico. Segundo ele, o socialismo só seria viável se fosse baseado em pilares democráticos. No cenário do Estado brasileiro, isso implicava que a prioridade da esquerda deveria ser a defesa da democracia. Ele considerava que a abertura democrática no Brasil, após o regime militar, era uma chance importante de criar um Estado mais inclusivo e participativo. O Estado brasileiro atua simultaneamente como um mecanismo de dominação e um local de disputas, onde é necessário que as forças democráticas e populares se unam para alcançar a justiça social e consolidar a democracia.

Coutinho fez uso abrangente do conceito de hegemonia, inspirado nas teorias de Antônio Gramsci, para analisar o papel do Estado. Para ele, a luta política no Brasil girava em torno da disputa pela hegemonia cultural e ideológica, com o Estado sendo um dos principais cenários dessa disputa. Acreditava que a esquerda deveria se dedicar a alcançar a hegemonia dentro do Estado, buscando uma democracia mais inclusiva e justa.

O movimento de 1930 não representou uma revolução burguesa no Brasil, com o avanço industrial, como muitos intelectuais e historiadores sugeriram. Contudo, foi certamente um ponto de virada no longo processo de formação de relações sociais tipicamente capitalistas no País. Vargas, à frente de uma grande aliança de forças em 1930, é descrito pela historiografia como protagonista de um marco importante para o Estado e a sociedade brasileira (Behring; Boschetti, 2011).

O processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil mostra como a economia foi moldada por mudanças que incluíram tanto uma integração dependente ao sistema mundial quanto esforços para estabelecer uma base industrial independente, enfrentando obstáculos tanto internos quanto externos.

As autoras supracitadas afirmam que, entre 1946 e 1964, o Brasil vivenciou uma intensa disputa entre diferentes projetos e um crescimento da luta de classes. A burguesia brasileira era profundamente fragmentada, haja vista suas organizações político-partidárias, as quais se dividiam entre a União Democrática Nacional (UDN), o Partido Social Democrático (PSD) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). A competição entre projetos resultou em uma certa estagnação no campo das políticas sociais dentro do contexto de uma ordem democrática restrita (Santos, 1987).

Segundo Carvalho (2018), o Estado teve um papel crucial na trajetória do desenvolvimentismo, adotando diferentes formas de intervenção. No primeiro ciclo, a intervenção do Estado na economia buscou principalmente favorecer o capital nacional, assegurando as condições necessárias para seu crescimento.

Prosseguindo, a autora analisa que, a partir do governo de Juscelino Kubitschek e, de forma mais acentuada, durante a ditadura militar, foi estabelecido o conhecido tripé que sustentou a economia brasileira: Estado, Capital Nacional e Capital Internacional. Esse modelo de desenvolvimento se baseou na combinação entre investimentos estrangeiros diretos (IED), intervenção estatal (IE) e o investimento do capital nacional (CN).

Ainda com base em Coutinho, a retórica da "revolução" de 1964 baseava-se na ideia de estabelecer a "verdade cambial" e a "verdade salarial", ou seja, garantir o pleno funcionamento do mercado, um discurso muito semelhante ao dos neoliberais atuais. No entanto, na prática, o Estado ditatorial continuou a exercer uma influência significativa sobre a economia, reforçando sua atuação com a manutenção, expansão e criação de diversas empresas estatais para intervir diretamente no setor econômico.

Além disso, sua postura em relação à sociedade civil era evidente: quando um grupo não pudesse ser incorporado de forma corporativa, ele deveria ser reprimido. Como esperado em uma ditadura, a política governamental nunca respeitou a autonomia da representação dos interesses sociais.

As demandas por uma redefinição do papel do Estado capitalista, nas décadas de 1980 e 1990, e de seus efeitos sobre a política social estão vinculadas a uma reação da burguesia à crise do capital que começou nos anos 1970. O primeiro ponto a ser destacado é uma aparente falta de alinhamento entre o desenvolvimento histórico brasileiro e os processos internacionais (Behring; Boschetti, 2011).

As principais figuras do pensamento neoliberal consideravam os ideais de dignidade humana e liberdade individual essenciais, referindo-se a eles como "os valores centrais da civilização". Foi uma escolha estratégica, pois esses ideais são extremamente atraentes e persuasivos. Para os defensores do neoliberalismo, tais valores estavam sob ameaça não apenas pelo fascismo, ditaduras e comunismo, mas também por qualquer forma de intervenção estatal que substituísse as decisões individuais, baseadas na livre escolha, por julgamentos coletivos.

O neoliberalismo, na prática, resulta em Estados dominados por grandes interesses econômicos e obrigados a lidar com uma população repleta de frustração, raiva e ressentimento, além de suas demandas materiais. Os economistas, formuladores de políticas, políticos e tecnocratas que impulsionaram o neoliberalismo como um projeto global nos anos 1990 estavam fortemente ligados às suas características "pós-ideológicas" e antipolíticas. Isso os levou a rejeitar críticas políticas direcionadas a eles e a menosprezar manifestações políticas contrárias.

Para Paulani (2012), a crise do petróleo, desencadeada no final de 1973, junto à escolha do Brasil pelo endividamento externo, ativou o potencial inflacionário do modelo econômico nacional, que se baseava em mecanismos de indexação. O segundo choque do petróleo, combinado com o aumento das taxas de juros em 1979, deu início a um período de 15 anos de inflação extremamente alta, que só foi controlada após diversas tentativas frustradas de estabilização, culminando com o Plano Real em 1994.

Nesse contexto, o País também se viu imerso na crise da dívida externa, uma vez que não conseguia gerar internamente os recursos necessários em moeda forte para enfrentar tanto a nova alta dos preços do petróleo quanto o aumento expressivo dos custos da dívida externa. Em 1987, após o fracasso do primeiro plano de estabilização, o Brasil declarou moratória.

Vale também mencionar que na década de 1980, a hegemonia neoliberal nos principais países capitalistas não conseguiu solucionar a crise do capitalismo, tampouco alterar os níveis de recessão e o baixo crescimento econômico, como havia sido prometido (Behring; Boschetti, 2011).

No Brasil, os anos 1980 foi marcado pela crise da dívida, evidenciando o esgotamento do modelo desenvolvimentista, o que levou à estagnação econômica e à queda contínua das taxas de crescimento. O regime de acumulação financeira ganhou força, impulsionado pela alta demanda por empréstimos no País, criando um ambiente lucrativo para o capital financeiro, que estava fortalecido e em busca de novas oportunidades de investimento, especialmente em meio a uma crise de sobreacumulação nos países centrais. A crise brasileira da referida década se caracterizou por uma combinação de estagnação e inflação elevada, fenômeno conhecido pelos economistas como "estaginflação" (Paulani, 2012).

As medidas implementadas geraram consequências prejudiciais para os/as trabalhadores/as, como o aumento do desemprego, a extinção de postos de trabalho menos qualificados, a queda dos salários devido ao excesso de mão de obra e a redução dos investimentos em políticas sociais. Por isso, é chamada de "década perdida" no âmbito econômico, embora também seja marcada por avanços democráticos, impulsionados pelas lutas sociais e pela promulgação da Constituição de 1988 (Behring; Boschetti, 2011).

As reformas neoliberais começaram a se intensificar no Brasil no final da década de 1980. O Estado desenvolvimentista foi especialmente afetado por essas mudanças, que focaram na privatização das empresas estatais e na diminuição dos recursos públicos para investimentos em áreas essenciais, como infraestrutura, educação e saúde (Pochmann, 2022).

Segundo Tavares e Fiori (1993), a transformação produtiva ocorrida na década de

1980 beneficiou majoritariamente as economias centrais, enquanto os custos recaíram sobre a crise financeira dos Estados, afetando gravemente as políticas sociais, os sindicatos e os países periféricos. Os países com desenvolvimento industrial intermediário apontam dificuldades em ajustar suas estruturas industriais e em obter uma inserção mais dinâmica no cenário internacional, em função da heterogeneidade estrutural de suas economias e do agravamento das relações internacionais devido ao endividamento, particularmente à crise financeira estatal.

O marco decisivo para reascender as expectativas moveu-se em direção à primeira eleição presidencial direta, em 1989, que Velasco e Cruz (1997) nomeiam de consensos negativos, isto é, uma crise que se aproximava de um ponto insustentável, demandando a alteração das regras estabelecidas e o reconhecimento de que, em seu cerne, residia a questão do papel do Estado.

Durante as décadas de 1980 e 1990, o País enfrentou uma ampla agenda de reformas voltadas à atuação social do Estado, o que trouxe mudanças significativas ao perfil do Sistema Brasileiro de Proteção Social (SBPS). A Constituição de 1988 desempenhou um papel crucial ao impulsionar uma transformação profunda na intervenção social do Estado, ampliando tanto os direitos sociais quanto o escopo da proteção social sob sua responsabilidade. Essas mudanças afetaram de maneira significativa o formato das políticas, a determinação dos beneficiários e a concessão dos benefícios (Cardoso Jr. Jacoud, 2005).

As reformas, conforme observado, tinham foco no mercado, em um contexto em que os problemas do Estado brasileiro eram apontados como causas principais da profunda crise econômica que o País enfrentava desde o início dos anos 1980 (Behring; Boschetti, 2011).

Paulani (2012) acrescenta que, no início dos anos 1990, a contínua alta inflação, somada à dívida externa, ainda não resolvida desde a moratória, deixava a economia brasileira à parte do crescente e fortalecido mercado financeiro internacional. Sob a liderança de Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e, posteriormente, Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Estado brasileiro adotou deliberadamente os princípios neoliberais, iniciando as medidas necessárias para reverter essa situação e permitir a participação ativa do País na era da financeirização.

A primeira medida foi solucionar a questão da dívida externa, o que foi alcançado ao atender às demandas dos credores e das agências multilaterais. Isso incluiu a autorização para a securitização dos débitos, a abertura do mercado brasileiro para títulos públicos e privados, e a liberalização financeira da economia, removendo gradualmente os controles que impediam o livre fluxo de capitais internacionais.

A segunda medida essencial adotada pelo governo brasileiro para permitir a entrada ativa do País na era da financeirização foi a estabilização monetária. Com os altos níveis de

inflação vigentes, não apenas o cálculo capitalista era prejudicado, mas também se tornava praticamente inviável o cálculo rentista, que é a base dos processos de valorização financeira.

Durante o primeiro mandato de FHC, essas medidas foram apresentadas como essenciais para modernizar institucionalmente a economia brasileira e facilitar sua integração à nova economia globalizada. Contudo, os gestores tinham consciência de que o objetivo principal era inserir o Brasil no circuito de valorização financeira, pois, se bem-sucedida, essa estratégia permitiria a captação de poupança externa, necessária para sustentar a sobrevalorização da nova moeda.

No Brasil contemporâneo, a partir do final da primeira década dos anos 2000 e início da segunda, as políticas de ajuste econômico começaram a incorporar uma nova perspectiva de desenvolvimento, conhecida como neodesenvolvimentismo. Em um cenário de acumulação de capital centrado no rentismo e na financeirização da economia, o neodesenvolvimentismo é interpretado, no campo do pensamento crítico, como um "desenvolvimento às avessas" (Gonçalves, 2013).

Gonçalves (2012) defende que o "novo desenvolvimentismo" é apenas uma variante do liberalismo já estabelecido. Para o autor, as políticas macroeconômicas do governo Lula divergem do nacional-desenvolvimentismo praticado nos países da América Latina entre as décadas de 1930 e 1980, o qual era fundamentado em um modelo de desenvolvimento que priorizava a substituição de importações, a intervenção do Estado e o nacionalismo.

Não é possível classificar como um novo modelo social de desenvolvimento um País que se contenta e celebra uma redução insignificante da pobreza e da miséria, que privatiza serviços públicos essenciais, como educação, saúde, energia, água, telecomunicações e transporte, que utiliza recursos públicos para quitar dívidas questionáveis e prejudiciais.

Além do mais, sustenta o consumo e a reprodução do capital por meio do assistencialismo, possui um dos sistemas prisionais mais superlotados e precários do mundo, e enfrenta, diariamente, a violência, atravessada por formas de discriminação. O Brasil continua a adotar políticas que beneficiam predominantemente o capital em vez do trabalho (Boschetti, 2013).

Na análise taxativa de Carvalho (2022) no Brasil atual – caracterizado por frequentes tensões entre a democratização e as políticas de ajuste – a Política de Assistência Social realiza uma mudança importante nos valores, significados e práticas desse campo. Em oposição ao assistencialismo profundamente enraizado na sociedade brasileira, ela enfrenta grandes desafios impostos pela lógica de mercado num Estado voltado para ajustes econômicos.

A autora descreve essa trajetória como a "saga da assistência social", que busca

implementar uma política pública de proteção social não contributiva, numa conjuntura onde o Estado favorece o lucro e o ajuste fiscal, negligenciando as necessidades humanas e os direitos sociais.

Segundo Carvalho, Porto e Bezerra (2022), ao longo de mais de três décadas, o Brasil tem experimentado diferentes ciclos de ajustes no âmbito do capitalismo dependente. Esses ciclos ocorreram em diversos períodos, representando esforços para ajustar as economias, com o objetivo de assegurar estabilidade, atrair investimentos externos e promover o desenvolvimento econômico, os quais fazem parte da história econômica e sociopolítica recente do país.

Para uma melhor explanação, os/as autores/as ora citados dividem em oito fases principais os ciclos de ajustes: o primeiro foi o ciclo de adesão ao Consenso de Washington e de abertura econômica (governo Collor de Mello – 1990 a dezembro de 1992) que representou uma mudança significativa na estratégia econômica do Brasil.

O ciclo de estabilização econômica (Itamar Franco – dezembro de 1992 a 1994 – e os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso – 1995 a 2002). Esse período é reconhecido por ter controlado a inflação e modernizado a economia nacional por meio de reformas estruturais e medidas de austeridade, representando uma transformação relevante nas políticas econômicas implementadas no Brasil.

O ciclo de consolidação das políticas de ajuste e fortalecimento do mercado consumidor de massa (primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva – 2003 a 2006 – e a primeira metade de seu segundo mandato – 2007 a 2008). Trata-se de uma época caracterizada pela integração de políticas que preservaram e ampliaram as bases econômicas do Plano Real, juntamente à implementação de programas sociais significativos.

O ciclo de articulação entre políticas de ajuste e neodesenvolvimento (segunda metade do segundo governo Lula – 2008 a 2010 – e o primeiro governo de Dilma Rousseff – 2011 a 2014) foi um período de transição e ajuste às novas realidades econômicas tanto globais quanto nacionais. Esse ciclo buscou equilibrar o impulso ao crescimento e ao desenvolvimento com a necessidade de garantir a estabilidade econômica e controlar os gastos públicos.

O ciclo de tentativa de intensificação da política econômica ortodoxa com inclinação à direita (segundo governo de Dilma Rousseff – 2015 a 2016, interrompido pelo *impeachment*). Aqui observam-se os ajustes profundos nas políticas econômicas em resposta à crise, com a adoção de medidas de austeridade e reformas estruturais.

O ciclo de aprofundamento das reformas neoliberais e regressão social (governo Michel Temer – maio de 2016 a 2018). Fica visível a intensificação de políticas econômicas

voltadas para a liberalização e o controle fiscal, com foco em reformas destinadas a aumentar a flexibilidade do mercado de trabalho e diminuir o déficit público.

O ciclo de ultraliberalismo, militarismo e reacionarismo político-cultural (governo Jair Bolsonaro – 2019 a 2022), marcando o "Bolsonarismo". As características foram distintas em termos de política econômica, postura em relação às Forças Armadas e a abordagem cultural e social.

O ciclo atual de reconstrução democrática e retomada de políticas públicas, sob uma frente ampla (terceiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva – desde 2023). Busca restaurar a democracia, reativar políticas públicas inclusivas e adotar uma abordagem mais equilibrada e cooperativa, indicando uma mudança significativa na orientação política e econômica do País.

Dessa forma, Carvalho (2022) reforça que é importante destacar que os diversos Ciclos de Ajustes no Brasil, durante a implementação do modelo rentista-neoextrativista, possuem características e inflexões particulares, alinhadas com a dinâmica macroeconômica internacional, revelando formas específicas de dependência.

A autora ressalta que, no contexto do Bolsonaroismo, é relevante destacar a composição peculiar e complexa das direitas na contemporaneidade brasileira. São várias direitas que se interligam e se complementam em um audacioso plano estratégico de propagação ideológica, a qual resgata ideias e valores da Ditadura Civil-Militar de 1964, combinando-os com aspectos do neoliberalismo, doutrinas moralistas oriundas do fundamentalismo religioso e uma perspectiva de necropolítica como forma de lidar com as questões de violência.

A emergência do Bolsonaroismo ocorre, inegavelmente, em um País em crise, com a democracia em declínio, nos rastros de um Golpe de Estado. É inquestionável que essa simbiose de direitas, crise, conservadorismo, avanço autoritário, políticas ultraliberaís, contrarreformas, inseguranças e instabilidades forma o "Bolsonarismo" como o "ponto de chegada" do Golpe de 2016, sendo sua culminação, com desdobramentos imprevisíveis, neste contexto do início da terceira década do século XXI.

Segundo Carvalho, Porto e Bezerra (2022), entre 2016 e 2022, a democracia sofreu graves ataques, sendo constantemente ameaçada pela possibilidade de um novo golpe, o que reacendeu o temor de uma nova ditadura civil-militar. Esse cenário refletiu uma intensificação da luta de classes, que se manifestou de forma marcante nas eleições de 2022. Em tal panorama, dois projetos distintos para o Brasil entraram em confronto: de um lado, o *Bolsonarismo* com suas características neofascistas, e, de outro, uma *Frente Ampla*, liderada por Luiz Inácio Lula da Silva.

Em meio a um cenário de tensões, o projeto conduzido por Lula saiu vitorioso nas eleições de 2022. Com isso, em 2023, iniciou-se um novo período voltado para o ajuste, a "reconstrução democrática" e a retomada de Políticas Públicas sob a liderança de uma Frente Ampla.

Desde essa transição, os/as autores/as ressaltam que o terceiro mandato de Lula tem enfrentado forte oposição do *Bolsonarismo*, o qual conta com uma base popular, representantes legítimos e aliados no Congresso Nacional. Esse processo de reconstrução democrática é marcado por intensas disputas, tanto dentro da própria *Frente Ampla* quanto entre ela e a oposição.

Apesar dos desafios, o governo busca consolidar sua agenda de reconstrução, enfrentando tensões internas e externas. O sucesso desse projeto dependerá da capacidade de conciliar interesses divergentes dentro da *Frente Ampla* e de superar a resistência da oposição, garantindo estabilidade política e avanços nas Políticas Públicas. O futuro do Brasil, nesse quadro, será moldado pela força do diálogo e pela resiliência das instituições democráticas.

Ao analisar as Políticas Públicas Sociais no Brasil, nota-se que elas estão profundamente relacionadas à história social do País, caracterizada por desigualdades estruturais e um desenvolvimento lento dos direitos sociais. O desenvolvimento dessas políticas se dirige, ao longo do tempo, a reduzir as disparidades sociais e promover a inclusão, embora enfrentem desafios persistentes.

Na seção seguinte, a centralidade corresponde às políticas públicas educacionais, um pilar fundamental para consolidar essas mudanças. Logo, a educação é um elemento imprescindível para alcançar essas transformações. O estudo das políticas educacionais no Brasil evidencia sua importância como ferramenta de mudança social, com fins ao progresso na formação cidadã e no crescimento econômico.

3.2 Política educacional Brasileira: origem, desenvolvimento e horizontes

A centralidade desta seção são as políticas educacionais brasileiras, de modo a mostrar a importância do contexto histórico, os objetivos principais dessas políticas e de seus impactos na sociedade. Assim, partimos do princípio de que as políticas educacionais referem-se a um conjunto de diretrizes, legislações e iniciativas governamentais com o propósito de orientar e aperfeiçoar o sistema educacional de um País. Elas são fundamentais para o avanço da educação, pois estabelecem normas que buscam garantir a organização, a qualidade e a equidade no acesso ao ensino.

3.2.1 Gênese do ensino e primeiros educadores

Conforme Vieira e Farias (2011), o início da educação no Brasil está associado à criação do sistema de governo-geral, implementado com o objetivo de fortalecer o regime das capitanias hereditárias, que havia se mostrado ineficaz. Em 1549, Tomé de Sousa, o primeiro governador-geral, chega a Salvador, capital de um vasto e ainda inexplorado território colonial, acompanhado de quatro padres e dois irmãos jesuítas, liderados por Manoel da Nóbrega. Esses religiosos são considerados os primeiros educadores do País.

As autoras ressaltam ainda que a atuação dos jesuítas na educação no Brasil pode ser dividida em duas fases. A primeira, baseada no plano de estudos elaborado por Manoel da Nóbrega, focava no ensino básico, catequese, música e uma introdução à formação profissional. Já a segunda fase, pautada pelos princípios do *Ratio Studiorum*, uma espécie de coletânea, era fundamentada em experiências vivenciadas no Colégio Romano, que se direcionou ao ensino das humanidades, filosofia e teologia.

Para Saviani (2019), o plano presente no *Ratio* possuía um caráter tanto universalista quanto elitista. Era considerado universalista porque era adotado de maneira uniforme por todos os jesuítas, independentemente de onde estivessem. Por outro lado, era elitista, pois estava voltado aos filhos dos colonos, com exceção dos povos indígenas. Com isso, os colégios jesuítas se tornaram um meio de formação da elite colonial.

Os colégios jesuíticos, segundo Vieira e Farias (2011), desempenhavam um papel central na formação da elite colonial. O ensino nesses espaços era caracterizado por um rigor nas formas de pensar e interpretar o mundo, além de uma forte censura de livros. O principal objetivo dessa educação era de caráter religioso, embora, devido à falta de outras opções educacionais, até mesmo aqueles sem vocação religiosa acabaram por frequentar esses colégios.

Saviani (2019) versa que as ideias pedagógicas dos jesuítas no período colonial não foram vistas apenas como extensões de uma visão religiosa católica sobre o mundo, sociedade e educação, mas como práticas educativas que se ajustaram às condições específicas do Brasil, vinculadas ao império português. Nesse cenário, três elementos se interligaram em um movimento comum, embora com tensões internas e externas: a colonização, a catequese e a educação.

Além disso, devido à "realidade rebelde" da colônia brasileira, os jesuítas precisaram adaptar suas abordagens educacionais, ajustando-as às demandas locais. Isso ficou evidente na fase inicial, o chamado período heroico, como pode ser visto no plano educacional de Nóbrega, que incluiu o uso da língua tupi e o emprego do teatro e do canto no ensino. Mesmo

na segunda fase, quando a Ordem buscava enquadrar a educação da colônia dentro dos princípios do *Ratio Studiorum*, essa adaptação ainda estava presente.

Conforme Vieira e Farias (2011), tanto nos cursos básicos (humanidades) quanto nos mais avançados (filosofia e teologia), o método de ensino era baseado na imitação. Diferentemente de outros países europeus, Espanha e Portugal, como defensores da contrarreforma, permaneceram à margem das grandes inovações científicas e culturais que surgiram com o Renascimento, especialmente no século XVII. Dessa forma, mantiveram-se distantes das ideias modernas e continuaram a utilizar o método escolástico na formação de seus intelectuais.

Esse método se direcionava a organizar o pensamento e o conhecimento, principalmente nas áreas de filosofia e teologia. Ao invés de métodos ou conceitos modernos, que poderiam incluir avanços científicos ou novas correntes filosóficas, a decisão foi pela tradição, na intenção de formar os seus intelectuais com base no estudo disciplinado e no debate lógico, característico do método escolástico.

Segundo Gett (2020), o método escolástico serviu como um guia material, pois as ações humanas eram orientadas por suas crenças. Além disso, ele se tornou um guia mental com o surgimento das universidades, que formaram a base da mentalidade do homem do período medieval central. A influência escolástica foi imensa, já que até mesmo as pessoas mais humildes eram guiadas por sua religiosidade, aprendendo a sabedoria presente nas Sagradas Escrituras, o que resultou na difusão dos modos de agir e do pensamento cristão.

Esse método também sistematizou o conteúdo educacional, integrando teoria e prática. Apenas ao aprender a doutrina em sua totalidade, o aprendiz seria capaz de utilizar corretamente o conhecimento adquirido. Assim, ensino, teoria e prática foram combinados em um único método, que se baseava em autoridades antigas e nas Sagradas Escrituras em torno das problemáticas sociais do período medieval.

De que maneira a influência dos primeiros educadores e do método escolástico ajudou a consolidar o papel da instituição escolar, e em que período histórico o Brasil começa a reconhecer sua relevância para a estrutura social e política do País?

Em consonância com as autoras Vieira e Farias (2011), o período entre a Independência e a Proclamação da República (1822-1889) é um cenário rico para a análise das políticas educacionais no Brasil. Durante o Império, o País começa a perceber a relevância da instituição escolar, o que se reflete em debates intensos sobre a educação nesse momento. Tais preocupações manifestadas pelos representantes das províncias na Constituinte de 1823, além

de outras iniciativas registradas na época, já eram evidentes desde o Primeiro Reinado (1822-1831), período em que Dom Pedro I governou o Brasil após a Independência até sua abdicação.

3.3 Transição Império-República: as legislações no movimento das mudanças

Segundo Vieira (2007), a Constituição de 1824 foi a que teve a maior duração no Brasil, vigorando por cerca de 65 anos, até o fim do Império. Desempenhou um papel crucial ao garantir a estabilidade política durante períodos de crise, marcados por diversas revoltas e rebeliões, permitindo que a Monarquia evoluísse sem grandes rupturas históricas.

Nos estudos de Vieira e Farias (2011), a lei de 15 de outubro de 1827 foi o primeiro marco legal relevante para a educação no Brasil, sendo o único promulgado em mais de um século que abrangeu o tema em âmbito nacional. A Lei n.º 16, de 12 de agosto de 1834, conhecida como Ato Adicional de 1834, introduz modificações e acréscimos à Constituição Política do Império, conforme previsto na Lei de 12 de outubro de 1832. Esse documento estabelece normas relacionadas às "assembleias legislativas provinciais", conferindo-lhes amplas atribuições sobre uma série de assuntos, incluindo a educação.

Conforme Vieira (2007), a Assembleia Nacional Constituinte foi instalada no primeiro aniversário da Proclamação da República, e a nova Constituição foi promulgada em fevereiro de 1891. Os princípios federalistas presentes visavam a ampliar a autonomia das antigas províncias. Apesar disso, o poder central continuava a exercer hegemonia política, enquanto os estados controlavam a administração pública. O Poder Moderador foi abolido, mantendo-se os três poderes tradicionais. A Constituição também instituiu o voto direto, não secreto, para homens maiores de 21 anos, e formalizou a separação entre Estado e Igreja.

A transição do Império para a República trouxe à tona o desejo de um novo modelo educacional. Nesse cenário, foi proposta a Reforma Benjamin Constant, que aprovou os regulamentos da Instrução Primária e Secundária no Distrito Federal, do Ginásio Nacional (Decretos n.º 981/90 e 1075/90) e do Conselho de Instrução Superior (Decreto n.º 1232-G/91).

A autora acrescenta que a nova Constituição, caracterizada pela separação entre Estado e Igreja, estabelece a laicidade no ensino ao determinar que "o ensino oferecido em instituições públicas será leigo" (Art. 72, § 6º). Outro ponto importante é a exclusão dos analfabetos do direito ao voto (Art. 70, § 1º). Essas são as únicas menções à educação no texto de 1891.

Para Vieira e Farias (2011), no final do século XIX, o Brasil passou por uma importante transformação na ordem política e social com a chegada da República. No entanto,

sua proclamação não provocou mudanças imediatas no modelo econômico existente. O cenário político da Primeira República (1889-1930) foi caracterizado por disputas pelo controle do poder central, resultando em diversos movimentos de insurreição durante esse período.

Os tempos turbulentos da Primeira República, em conformidade com Vieira e Farias, geraram um forte desejo de mudanças na educação. Durante esse período, diversos projetos de reforma foram elaborados, como a Reforma Benjamin Constant (1890), Reforma Epitácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia Corrêa (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915) e Reforma João Luis Alves (1925). Essas iniciativas, no entanto, nem sempre formavam um conjunto coerente de ações, sendo mais voltadas para decretos que buscavam modificar aspectos específicos da estrutura educacional.

Seguindo os argumentos das autoras, apesar de todas as contradições, a Primeira República trouxe muitas inovações em comparação com o período imperial. A agitação política e cultural da época foi acompanhada por um novo tipo de protagonismo no campo educacional. Nesse contexto, surgem os educadores profissionais, muitos deles influenciados pelas ideias da Escola Nova, a qual foi um movimento pedagógico instaurado no final do século XIX e início do século XX, influenciado por correntes progressistas e reformistas da educação, também conhecida como Escola Progressiva. Os profissionais envolvidos desempenhavam um papel importante na fundação da Associação Brasileira de Educadores (ABE) em 1924. A ABE foi criada como um espaço de defesa da educação pública e simbolizou a conscientização e o compromisso de um grupo de educadores e intelectuais brasileiros em promover ações em favor da educação.

As autoras Vieira e Farias (2011) complementam que a Constituição de 1934, com inspiração liberal, introduziu algumas inovações significativas, a exemplo da inclusão de três seções que não estavam presentes nas constituições anteriores: sobre a ordem econômica e social; sobre a família, educação e cultura; e sobre a segurança nacional.

Ainda no suporte das autoras (2011), a Carta Magna de 1934 foi a primeira a incluir um capítulo dedicado à educação e à cultura, com 11 artigos voltados ao tema (Artigos 148 a 158). De forma geral, manteve a estrutura educacional existente, estabelecendo que a União seria responsável por gerir o ensino secundário e superior no Distrito Federal, além de exercer uma "ação supletiva" no sistema educacional em todo o País (Art. 150, "d" e "e").

A organização e manutenção dos sistemas de ensino continuaram sob a responsabilidade dos Estados e do Distrito Federal (Art. 151), enquanto à União coube a tarefa de "estabelecer as diretrizes da educação nacional" (Art. 5º, XIV). Essa atribuição exclusiva à União representava um fator importante para promover a coordenação entre os diferentes

sistemas educacionais, uma demanda dos educadores do Movimento dos Pioneiros.

As referidas autoras afirmam que as características gerais do período Vargas influenciaram diretamente o campo educacional, sendo marcadas principalmente por dois aspectos essenciais: centralização e autoritarismo. Esse processo, apesar de suas contradições, coincidiu com um dos períodos mais produtivos na formação do pensamento pedagógico brasileiro, em que educadores se uniram para discutir questões da área e elaboraram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

Nos primeiros anos da redemocratização, o cenário educacional foi bastante agitado, refletindo contradições alinhadas com o contexto político da época. O conceito de democracia limitada também se aplica às correntes pedagógicas em circulação no período. Dessa forma, não surpreende a coexistência de tendências conservadoras e liberais, algo que marcou os debates presentes na Constituição de 1946. Essa característica também foi evidente no longo processo de tramitação do primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que só foi aprovado em sua versão final em 1961 (Vieira; Farias, 2011).

Como nos ensina Saviani (2019), as diretrizes e bases da educação nacional se originaram na Constituição Federal de 1934, sendo a primeira a estabelecer como responsabilidade exclusiva da União a tarefa de "definir as diretrizes da educação nacional" (artigo 5º, inciso XIV). Embora a palavra "bases" ainda não fosse mencionada, o texto deixava evidente o objetivo de organizar a educação em nível nacional, de modo a justificar a necessidade de diretrizes a serem seguidas em todo o País.

Continuando, o autor contextualiza que o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi criado devido à exigência do artigo 5º, XV, d, da Constituição Federal de 18 de setembro de 1946. Para atender a esse dispositivo, que conferiu à União o poder de legislar sobre as "diretrizes e bases da educação nacional", o então ministro da educação, Clemente Mariani, formou uma comissão com educadores de diferentes correntes.

Os trabalhos dessa comissão começaram em 18 de setembro de 1947 e resultaram em um anteprojeto de lei, no qual prevaleceu a tendência descentralizadora defendida pela Associação Brasileira de Educação (ABE) desde o início da década de 1930.

Como nos aponta Saviani (2019), foi promulgada, em 20 de dezembro de 1961, a Lei n.º 4.024, nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a qual passou a vigorar em 1962, conforme indicado em seu último artigo: "Esta lei entrará em vigor no ano seguinte ao de sua publicação, revogadas as disposições em contrário" (artigo 120).

Durante a vigência da lei, a primeira medida adotada foi a criação do Conselho Federal de Educação (CFE), que ocorreu em fevereiro de 1962. Segundo depoimento de

Newton Sucupira (1996, n. p.), a composição do conselho contou com a "clarividência de Anísio Teixeira". Além disso, foi Anísio quem, ainda em 1962, coordenou a elaboração do Plano Nacional de Educação, conforme previsto no parágrafo 2º do artigo 92 da LDB.

Após a criação da primeira LDB, como foram realizados os ajustes necessários para a implementação de uma nova estrutura educacional? A ruptura política, segundo Saviani (2019), causada pelo golpe militar de 1964, foi considerada necessária pelos setores economicamente dominantes para assegurar a continuidade da ordem socioeconômica, que era vista como ameaçada pelo grupo no poder na época.

Esse grupo se apoiava em uma crescente mobilização popular, impulsionada pela ideologia do nacionalismo desenvolvimentista. A nova conjuntura exigia ajustes no campo educacional, o que resultou em mudanças na legislação que regulamentava o setor.

Saviani (2019) acrescenta que o governo militar não julgou necessário criar uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma vez que o objetivo era manter a ordem socioeconômica vigente, e as diretrizes educacionais em vigor não precisavam ser totalmente reformuladas. Bastava adequar a estrutura do ensino ao novo cenário político, transformando-o em um meio para fortalecer a ordem existente.

Essas adaptações ocorreram por meio da Lei n.º 5.540/1968, que reformou o ensino superior, sendo conhecida como a "lei da reforma universitária". O ensino primário e secundário foi alterado pela Lei n.º 5.692/1971, que modificou sua nomenclatura para "ensino de primeiro e segundo graus". Dessa forma, as disposições da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que regulavam esses níveis de ensino, foram revogadas e substituídas por essas novas leis.

O autor afirma também que o projeto que resultou na Lei n.º 5.692/1971, que estabeleceu as "diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus", foi fruto dos estudos realizados por um Grupo de Trabalho criado pelo então presidente da República, general Emílio Garrastazu Médici, por meio do Decreto n.º 66.600, de 20 de maio de 1970.

Conforme Saviani (2019), após a conclusão dos trabalhos no Congresso Nacional, o projeto foi enviado para sanção presidencial. Em 11 de agosto de 1971, a Lei n.º 5.692/1971 foi promulgada, sem que o presidente da República tivesse realizado vetos. A reforma educacional resultante dessa lei modificou significativamente a estrutura do ensino vigente. Em vez do modelo anterior, que consistia em quatro anos de ensino primário, seguido por um ensino médio dividido em um curso ginásial de quatro anos e um curso colegial de três anos, passou-se a adotar um ensino de primeiro grau com oito anos de duração e um ensino de segundo grau com três anos, como regra geral.

Seguindo os argumentos do autor ora citado, a atual LDB, promulgada em 20 de

dezembro de 1996, entrou em vigor três dias depois, em 23 de dezembro do mesmo ano. Embora tenha sido aprovada sem vetos, o que foi celebrado como uma conquista, com homenagens ao seu principal autor, Darcy Ribeiro, que faleceu menos de dois meses depois, em 17 de fevereiro de 1997. Cumpre destacar que a lei sofreu sua primeira alteração sete meses após sua promulgação.

A modificação ocorreu por meio da Lei n.º 9.475, de 22 de julho de 1997, a qual alterou o artigo 33, relacionado ao ensino religioso. Essa mudança foi motivada pela pressão da Igreja Católica, que, além de garantir a inclusão do ensino religioso como disciplina obrigatória no currículo do ensino fundamental, já prevista na Constituição, também buscava que essa disciplina fosse financiada pelo governo. A nova lei atendeu a essa demanda ao remover a expressão “sem ônus para os cofres públicos” do artigo 33, presente no texto original aprovado em 20 de dezembro de 1996.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, segundo Vieira e Farias (2011), foi a primeira lei geral da educação a ser promulgada desde 1961. Composta por 92 artigos, ela estabelece os princípios, objetivos, direitos e deveres relacionados à educação (Art. 1º a 7º). Ela também dispõe sobre a organização da educação nacional, incluindo as responsabilidades das diferentes esferas do governo (Art. 8º a 20).

Além disso, define os níveis e modalidades de ensino, como a Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), Educação Superior, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional (Art. 21 a 60). A LDB também trata dos profissionais da educação (Art. 61 a 67), dos recursos financeiros (Art. 68 a 77) e apresenta as disposições gerais (Art. 87 a 92).

Conforme as autoras supracitadas, a legislação de 1996 teve um grande impacto no sistema educacional. Foi um avanço inegável no sentido de que o governo federal assumiu a responsabilidade de definir a política educacional, enquanto descentralizou a execução para os estados e municípios. O controle do sistema escolar passou a ser realizado por meio de uma política de avaliação em todos os níveis de ensino.

Ainda complementam que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, foi expandido e fortalecido. Além disso, dois outros sistemas de avaliação foram implementados. Em 1996, ocorreu, pela primeira vez, o Exame Nacional de Cursos (Provão), que avaliava os formandos dos cursos de graduação. Em 2002, o Provão avaliou estudantes de 24 cursos. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi introduzido em 1998, com o objetivo de avaliar os conhecimentos dos estudantes do ensino médio e oferecer uma alternativa ao vestibular.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 trouxe mudanças importantes para a educação no Brasil, impactando diretamente a estrutura do sistema escolar, de maneira a estabelecer as atribuições do governo federal, dos estados e dos municípios. A LDB define orientações essenciais para todos os níveis educacionais, incluindo a educação infantil, que foi reconhecida como a etapa inicial da Educação Básica.

Com a LDB, o atendimento à primeira infância deixou de ser visto apenas como assistência e passou a ser compreendido como parte essencial da formação educacional, promovendo o direito à educação desde os primeiros anos de vida, em prol da redução das desigualdades sociais.

Os avanços na luta pela educação inclusiva foram impulsionados por marcos legais como a Constituição de 1988, a Declaração de Salamanca e a LDB de 1996, que reafirmaram o direito de todas as crianças à educação. A LDB, em particular, representou um passo significativo ao consolidar a necessidade de acesso e permanência de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular. Esses avanços fortaleceram as políticas públicas inclusivas, promovendo um sistema educacional mais equitativo e acessível desde a infância, garantindo que a diversidade fosse reconhecida como um princípio fundamental da educação.

4 POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS: UMA JORNADA HISTÓRICA PELA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A inclusão na educação infantil é fruto de uma longa trajetória marcada por desafios, conquistas e transformações. Por muitos anos, crianças com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação enfrentaram a exclusão do ambiente escolar, sendo impedidas de exercer seu direito essencial à aprendizagem e à interação social.

Em resposta a essa realidade, surgiram políticas públicas voltadas para a inclusão, impulsionadas por demandas sociais, marcos legais e novas abordagens pedagógicas. A trajetória da inclusão não reflete apenas a evolução das normativas, mas também a transformação da percepção social sobre a diversidade e a necessidade de garantir equidade no acesso à educação.

Nesta seção, é explorado esse percurso, destacando as principais políticas públicas que influenciaram a educação inclusiva na infância, seus efeitos e os desafios que ainda precisam ser superados. Afinal, compreender a história é fundamental para construir um presente mais acessível e um futuro verdadeiramente inclusivo.

4.1 Educação infantil: interfaces com a história social e a construção da criança

A historiografia da educação tem procurado ir além de uma abordagem tradicional que foca unicamente no ambiente educacional e escolar. Nessa visão, a educação não é apenas um componente secundário, subordinado a um contexto político ou socioeconômico, mas sim parte essencial da construção e reprodução da vida social. Face à compreensão dessa ampla dimensão, a história da infância ganha um papel relevante, algo que se torna mais explícito com o avanço das investigações sobre a história da educação infantil (Kuhlmann Júnior, 2015).

Seguindo o argumento do autor, as instituições voltadas para a educação das crianças pequenas estão profundamente ligadas a temas, como história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, além da própria história de outras instituições educacionais. Não é apenas a educação infantil que está em foco: a história da educação como um todo precisa considerar toda a infância, compreendida aqui como a condição da criança, com uma faixa etária extensa, dividida em fases específicas, para as quais foram criadas instituições educacionais adequadas.

Ainda no suporte do autor ora aludido, é fundamental entender a infância como uma condição da própria criança. As experiências que elas vivenciam em diversos contextos

históricos, geográficos e sociais vão além das visões que os adultos têm dessa etapa da vida. É necessário compreender as representações sobre a infância e também levar em conta as crianças reais, situando-as nas relações sociais e reconhecendo-as como agentes da história.

Segundo Ariès (1981), em seu livro *História Social da Criança e Família*, no capítulo que trata da família medieval à família moderna, o serviço doméstico da época medieval era visto como parte do processo de aprendizagem, uma forma bastante comum de educação. A criança aprendia pela prática, e esta transcendia os limites de uma profissão, especialmente porque, na época, não havia (e por muito tempo ainda não haveria) uma distinção entre trabalho e vida pessoal.

A participação no mundo profissional, que hoje parece um conceito anacrônico, implicava também na vida privada, com a qual se confundia. A partir do serviço doméstico, o mestre transmitia à criança – não ao seu próprio filho, mas ao filho de outro – o conhecimento, a experiência prática e os valores que possuía.

Assim, toda a educação era baseada na aprendizagem, conceito que, naquele tempo, tinha um significado mais amplo do que o que adquiriu posteriormente. Em vez de manter as crianças em casa, as pessoas as enviavam para viver com outras famílias, com ou sem contrato, para que morassem com elas e começassem suas vidas, ou para que, nesse novo ambiente, aprendessem as maneiras de um cavaleiro ou de um trabalhador.

Prosseguindo, a fala do autor retrata que a família moderna, por sua vez, se isola do mundo e cria um contraste com a sociedade ao formar um grupo fechado composto apenas pelos pais e filhos. Toda a energia do núcleo familiar é voltada para o desenvolvimento de cada criança individualmente, sem qualquer propósito coletivo: as crianças passam a ser mais importantes do que a própria família.

Esse processo de transformação da família medieval para a família do século XVII e, posteriormente, para a família moderna, inicialmente foi restrito aos nobres, burgueses, artesãos e lavradores ricos. No entanto, até o início do século XIX, grande parte da população, especialmente a mais pobre e numerosa, ainda vivia de maneira semelhante às famílias medievais, com as crianças afastadas da casa dos pais.

De acordo com Oliveira (2011), por muitos séculos, o cuidado e a educação das crianças pequenas foram considerados responsabilidades da família, especialmente da mãe e de outras mulheres. Após o desmame, a criança era vista como um pequeno adulto e, assim que deixava de depender dos outros para suprir suas necessidades físicas, começava a auxiliar os adultos nas tarefas diárias, em que se aprendia os princípios básicos para sua inserção social. Nas classes sociais mais abastadas, as crianças eram frequentemente vistas como seres divinos

e misteriosos, cuja transição para a vida adulta também ocorria por meio de uma imersão direta no ambiente doméstico.

Segundo Schramm, Macedo e Costa (2019), o surgimento das creches no Brasil ocorreu de maneira um pouco distinta em relação a outros países. Enquanto em muitos lugares as creches atendiam os filhos das mulheres que trabalhavam nas indústrias, no Brasil, elas também recebiam os filhos das empregadas domésticas. Conhecidas como Casa dos Expostos ou Roda, essas instituições se restringiam a cuidar da alimentação, higiene e segurança física das crianças. Em 1919, foi criado o Departamento da Criança, cuja responsabilidade era do Estado, embora fosse sustentado por doações.

Esse departamento tinha várias funções: levantar dados sobre a proteção infantil no Brasil, promover iniciativas de apoio à criança e à mulher grávida em situação de pobreza, divulgar informações, organizar congressos, aplicar leis de proteção à criança e padronizar as estatísticas de mortalidade infantil no País. Na década de 1930, com o crescimento do estado de bem-estar social e o aumento da industrialização e urbanização, houve uma forte nacionalização das políticas sociais.

Para Oliveira (2011), desde a década de 1930, algumas instituições oficiais voltadas à chamada proteção infantil já haviam sido estabelecidas, mas foi nos anos 1940 que iniciativas governamentais voltadas à saúde, previdência e assistência se expandiram significativamente. Naquele período, as práticas higienistas, filantrópicas e de puericultura, voltadas à pediatria, a qual se dedica a promover a saúde de crianças e adolescentes, desde o nascimento até os 19 anos, influenciaram a visão predominante sobre a educação infantil.

O atendimento para crianças que ainda não estavam na escola primária, realizado fora do ambiente familiar, era principalmente associado a questões de saúde. Consideradas um "mal necessário", as creches eram organizadas como instituições de saúde, com rotinas de triagem, áreas de lactário, pessoal auxiliar de enfermagem e atenção especial à higiene do ambiente físico.

Segundo Schramm, Macedo e Costa (2019), com a intensificação da nacionalização das políticas sociais, a criança começou a ser vista principalmente como um adulto em potencial, mas sem participação ativa na sociedade atual. Esse contexto levou ao surgimento de diversas entidades voltadas para a assistência e proteção infantil, como o Departamento Nacional da Criança, em 1940; a Legião Brasileira de Assistência, em 1942; o Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar, em 1953; e o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, em 1972, entre outras.

Os autores ainda acrescentam que a Constituição de 1988 reconheceu a educação

pré-escolar como um direito de todos/as e uma obrigação do Estado, devendo ser incorporada ao sistema educacional. A partir desse marco, tanto a creche quanto a pré-escola passaram a fazer parte da política educacional, com uma abordagem pedagógica que complementa a função da família. Essa vertente compreende a criança como um ser social e histórico, inserido em uma classe social e cultural específica. Nesse novo cenário, foi estabelecido um regime de cooperação entre estados e municípios para os serviços de saúde e Educação Básica. Além disso, reafirmou-se a gratuidade do ensino público em todos os níveis, garantindo que creches e pré-escolas sejam um direito para crianças de zero a seis anos, integradas ao sistema de ensino básico.

Na esteira dos autores ora citados, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) estabeleceu que os municípios são responsáveis pela proteção da infância e da adolescência, criando diretrizes para o atendimento desses grupos. Foram instituídos os Conselhos Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, além do Conselho Tutelar para assegurar esses direitos.

A definição das instituições de educação infantil como uma responsabilidade do Estado, já presente na Constituição de 1988, é fruto de uma reivindicação desde o final dos anos 1970, movimentos que lutaram e continuam lutando pela criação de creches e pré-escolas que assegurem os direitos das crianças e de suas famílias (Kuhlmann Júnior, 2015).

Segundo Oliveira (2011), historicamente, a creche era percebida como um espaço assistencial destinado a atender crianças que não recebiam cuidados em casa, tratando a infância como uma questão estritamente privada. Nessa perspectiva, a responsabilidade pela educação infantil recaía inteiramente sobre a família, com a creche assumindo apenas um papel substitutivo. Suas atividades, assim, direcionavam o olhar da criança para um universo muito restrito e imediato, sem envolver adequadamente a comunidade no processo educativo.

Conforme Oliveira (2011), a marcante influência de uma história higienista na educação infantil – que prioriza os cuidados com a saúde; e assistencialista, focada no apoio a populações em situação de risco social – tem levado creches e pré-escolas a oscilar entre dar maior ênfase ao cuidado ou à educação, enfrentando desafios para conciliar ambas as funções. No entanto, essa perspectiva precisa ser revisada.

A autora ressalta que os cuidados oferecidos nas creches e pré-escolas vão além de suprir as necessidades físicas das crianças, como sono, fome, sede e higiene. Eles envolvem a criação de um ambiente que assegure a segurança física e emocional, proporciona oportunidades para que as crianças explorem o mundo e construam seus próprios significados. Nesse contexto educacional, a criança se sente acolhida, percebe que há uma atenção voltada

ao seu bem-estar, às suas emoções, às suas criações e à sua autoestima.

As escolas de educação infantil passaram por um processo de reinvenção, incorporando à rotina não apenas o cuidado, mas também a intencionalidade educativa. Nesse novo cenário, as interações e as brincadeiras assumiram um papel fundamental na prática pedagógica com as crianças (Brasil, 2009).

Atualmente, na educação infantil, ainda de acordo com Oliveira (2011), o foco da discussão está na autonomia de cada creche e pré-escola para criar e implementar seu projeto pedagógico, garantindo que ele atenda a critérios de qualidade. Não se trata de adotar qualquer modelo, mas de assegurar que o modelo educacional escolhido seja de qualidade.

Um breve percurso pela educação infantil na Europa no início do século XX, conforme os estudos de Oliveira, havia uma forte preocupação em direcionar as ideias sobre a infância para um estudo mais rigoroso, científico e que levasse em conta as condições de vida das crianças em contextos reais. Além disso, os valores sociais resultantes de conflitos políticos e econômicos eram promovidos como objetivos para a educação infantil.

Na pedagogia e na psicologia, especialmente após a Primeira Guerra Mundial, quando se defendia a ideia de que a educação poderia trazer salvação social, surgiram conceitos que valorizavam a infância e respeitavam sua natureza.

Essas ideias estimularam um espírito de renovação educacional que resultou no movimento das Escolas Novas. Tal movimento rejeitava a visão de que a escola deveria apenas preparar para a vida adulta, ignorando as características do pensamento infantil, bem como os interesses e necessidades próprias da infância. Em vez disso, defendia que a aprendizagem acontecesse a partir da atividade da criança ao experimentar, refletir e avaliar, especialmente com atividades em pequenos grupos, ao invés de apenas receber passivamente conteúdos já estruturados.

Ainda na fala da autora, ela ressalta que, no campo da psicologia, diversos autores apresentaram novas maneiras de entender e promover o desenvolvimento das crianças pequenas. Vygotsky, nas décadas de 1920 e 1930, afirmava que a criança é inserida na cultura com a ajuda de indivíduos mais experientes. Afirma que a formação do pensamento e da subjetividade é um processo cultural, em vez de uma característica inata e universal da humanidade. Esse desenvolvimento ocorre por meio do uso de signos e da aplicação de instrumentos que foram criados ao longo da história humana, dentro de um contexto social específico.

Ainda na primeira metade do século XX, Wallon (1979) ressaltava a importância da afetividade na forma como a criança aprende a se diferenciar dos outros. Os psicanalistas

reconheceram que o comportamento infantil deveria ser interpretado, em vez de apenas ser observado superficialmente. Além disso, as pesquisas de Piaget (1976) e seus colaboradores transformaram a visão predominante sobre a criança.

Para Piaget, a criança constrói o conhecimento sobre as regras que regulam tanto a convivência com outras pessoas quanto consigo mesma por meio das interações com outras crianças e adultos. O autor aponta que a educação moral resulta das relações estabelecidas entre adultos e crianças, pois estas nascem sem qualquer noção do que é certo ou errado. Com o tempo, essas ideias foram incorporadas às teorias pedagógicas, ganhando destaque na educação infantil.

No âmbito da educação infantil em creches e pré-escolas, as práticas pedagógicas e conceitos fundamentais foram moldados a partir de situações sociais concretas, as quais resultaram em regulamentações e leis integradas às políticas públicas historicamente construídas. As diferentes concepções que orientam a educação infantil, muitas vezes conflitantes, têm origens em distintos períodos históricos e, frequentemente, são aplicadas atualmente sem considerar o contexto em que foram criadas (Oliveira, 2011).

No processo de consolidação da educação infantil como um direito da criança, entender a história das instituições e das políticas públicas, desenvolvidas em meio a outras lutas sociais, pode nos indicar novos rumos, se soubermos interpretar as contradições que marcaram sua origem.

Kuhlmann Júnior (2015) explica que a pré-escola para crianças de quatro a seis anos também estava em expansão, enquanto educadores/as criticavam o caráter assistencialista das propostas de educação compensatória. Na escola primária, havia denúncias contra as medidas assistenciais, como a merenda escolar, as quais eram implementadas ao mesmo tempo em que os salários dos/as professores/as eram reduzidos e os investimentos na educação diminuía.

Prosseguindo, o autor analisa que as creches e pré-escolas voltadas para as classes populares, hoje, não carecem de uma proposta educativa, mas refletem uma concepção educacional marcada por várias nuances, que se apoia não apenas no funcionamento dessas instituições, mas também na própria estrutura social desigual. Isso é evidenciado, de forma surpreendente, nas propostas apresentadas para discussão das metas do Plano Nacional de Educação por entidades e órgãos governamentais, conforme divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Sugere-se que existam argumentos sólidos para que as crianças permaneçam no ambiente familiar nos primeiros três anos de vida. Por conta disso, as creches públicas devem

priorizar o atendimento a famílias que não dispõem de condições adequadas para oferecer os cuidados necessários às crianças nessa faixa etária, incluindo atenção afetiva e estímulos intelectuais (Kuhlmann Júnior, 2015).

Os argumentos mais contundentes indicam a necessidade de elevar a qualidade da educação oferecida em creches e pré-escolas, em respeito às crianças que as frequentam sem receber o cuidado, o afeto e os estímulos intelectuais essenciais para qualquer pessoa em desenvolvimento. Surpreende, portanto, a facilidade com que a Proposta para o Plano Nacional introduziu o papel do agente educativo nas creches e pré-escolas, contrariando a Lei de Diretrizes e Bases, com o intuito de aproveitar a competência e a experiência adquiridas de forma informal por membros da comunidade.

Valorizar esse esforço significaria usá-lo como ponto de partida para complementar a formação profissional, estabelecendo o compromisso de garantir a conclusão do ensino fundamental — uma responsabilidade governamental, visto que é obrigatório — e, em seguida, a modalidade normal do ensino médio, como mínimo necessário, conforme estabelece a LDB. (Kuhlmann Júnior, 2015).

A década de 1990 foi marcada por reformas no setor educacional. Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), resultado de um movimento da sociedade civil. Um dos avanços trazidos pela LDB foi a integração das funções de cuidado e educação nas instituições de educação infantil, combinando saúde, assistência e educação no sistema de ensino (Schramm; Macedo; Costa, 2019).

A LDB dedica três artigos breves à educação infantil. Vale destacar que os termos "educação pré-primária", presentes na LDB de 1961 (Lei 4024/61), e "pré-escola", como definido na LDB de 1971 (Lei nº 5692/71), foram substituídos pelo termo "educação infantil", que tem uma abrangência maior ao definir essa fase como a primeira etapa da Educação Básica.

Os autores complementam que os termos "creche" e "pré-escola" referem-se às faixas etárias atendidas: crianças de até 3 anos frequentam as creches, enquanto aquelas de 4 a 6 anos vão para a pré-escola. Essa última faixa etária foi ajustada para crianças de 4 a 5 anos com a Lei nº 1274/06, de 6 de fevereiro de 2006.

A LDB, ainda na fala dos autores Schramm, Macedo e Costa (2019), aborda algumas questões relacionadas ao financiamento da educação no artigo 69, a preconizar que a União deve investir, anualmente, no mínimo, 18% nessa área, enquanto os estados, o Distrito Federal e os municípios devem destinar 25%, ou o que estiver previsto em suas Constituições ou Leis Orgânicas; ademais, deve-se utilizar as receitas provenientes de impostos, incluir as

transferências constitucionais, para a manutenção e desenvolvimento do ensino público (Brasil, 1996).

No entanto, o financiamento só foi regulamentado pela Emenda Constitucional n.º 14/96 e pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Posteriormente, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que teve duração prevista de 14 anos (2007 a 2021), sendo instituído pela Emenda Constitucional n.º 53/06 e regulamentado pela Medida Provisória n.º 339/06.

Outras legislações e programas governamentais, consolidados como políticas públicas para a educação infantil, tiveram grande importância no cenário educacional, desde o período das reformas educacionais até os dias atuais. A seguir, destacamos algumas dessas iniciativas (Schramm; Macedo; Costa, 2019).

Quadro 2 – Legislações e programas governamentais

(*Continua*)

POLÍTICA	ANO	OBJETIVO
Política Nacional de Educação Especial	1994	Proporcionar às pessoas com necessidades físicas especiais modos e condições de vida diária o mais próximos possível das formas e condições de vida do restante da sociedade (Brasil, 1994).
Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999)	1998/1999	Promover a implementação de práticas educativas de qualidade nas instituições de educação infantil.
O Plano Nacional de Educação, sancionado pela Lei 10.172 em 9 de janeiro de 2000.	2001	Estabelecer diversas metas para a educação infantil.
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto 6094 de 24 de abril de 2007.	2007	Aprimorar a educação em todas as suas etapas no Brasil, com uma meta de execução ao longo de quinze anos.
Política Nacional de Educação Infantil (PNEI).	2006	Assegurar e proteger o direito à educação para crianças de até 5 anos de idade.
Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil criados após o RCNEI	2006	Estabelecem critérios orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de educação infantil.

Quadro 2 – Legislações e programas governamentais

(Conclusão)

POLÍTICA	ANO	OBJETIVO
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	2010	Orientar as Políticas Públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de proposta pedagógica e curriculares de Educação Infantil.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência e constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Fonte: Elaborado por Raniere de Sousa Gondim Goes (2024).

Conforme Oliveira (2011), as concepções sobre a educação infantil carregam significados políticos próprios, já que familiares, educadores, formuladores de políticas públicas e outros adultos trazem expectativas variadas sobre as habilidades de cada criança e definem objetivos opostos para seu desenvolvimento. Essas expectativas e metas são fortemente influenciadas pela classe social da população atendida.

A autora afirma que o principal desafio atual na educação infantil é superar o tratamento dual dado às duas instituições: a creche, geralmente administrada por órgãos de assistência social; e a pré-escola, ainda que de forma secundária, pelos órgãos educacionais. Existem possibilidades de criar várias alternativas de programas de educação infantil que sigam critérios mínimos de qualidade, com supervisão e autorização das autoridades educacionais comprometidas em promover a autonomia das instituições para desenvolver programas de excelência.

Ao longo da história da educação infantil, observa-se que é responsabilidade do Estado não apenas criar leis, mas também viabilizar e implementar programas com recursos que assegurem o desenvolvimento integral das crianças de até 5 anos. Embora a educação infantil não seja uma etapa obrigatória, é um direito da criança e uma obrigação, tanto da família quanto do Estado, garantir que esses direitos sejam respeitados. Isso inclui proporcionar um ambiente educacional acessível e inclusivo, o qual atenda às necessidades específicas de cada criança, promovendo seu desenvolvimento integral e igualdade de oportunidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/96, destaca, em seu artigo 1º, que a educação envolve diversos processos formativos que ocorrem não apenas nas instituições escolares, mas também no ambiente familiar, nas interações sociais, no trabalho, em atividades de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade

civil e nas expressões culturais.

Conforme Souza (2013), a escola desempenha o papel de complementar a ação educativa da família e, por isso, deve ser um ambiente acolhedor e afetivo para a criança. Dessa forma, família e escola podem construir juntas experiências de aprendizagem que se complementam e tenham significado, reconhecendo que, embora tenham funções diferentes, compartilham responsabilidades e metas em comum.

A próxima discussão se direciona ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e seu papel fundamental na inclusão escolar, de modo a aludir as práticas, os recursos e os suportes oferecidos pelo AEE para atender às necessidades específicas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Vale destacar que esse atendimento é essencial e deve garantir uma educação que respeite a diversidade e promova o desenvolvimento pleno de cada estudante, reforçando a importância de um ambiente escolar inclusivo e acessível.

4.2 Atendimento Educacional Especializado (AEE): uma jornada histórica pela inclusão na Educação

A educação inclusiva é um princípio essencial que visa a assegurar que todas as crianças, independentemente de suas habilidades ou necessidades, tenham acesso a um ambiente educacional que favoreça seu desenvolvimento completo.

Conforme Matos (2013), estamos inseridos/as em uma sociedade que busca proporcionar um sentido de pertencimento, no qual cada pessoa possa se sentir parte integrante. Com base no princípio de igualdade, a autora afirma que existe algo que nos aproxima e nos identifica como seres humanos. Estamos incluídos/as nessa sociedade pelo princípio da identidade, mas corremos o risco de exclusão quando a diversidade leva à discriminação.

Essa é a nossa contradição. Precisamos discutir a inclusão, pois vivemos em uma sociedade excludente que coloca identidade e diversidade em oposição. Ademais, é relevante mencionar que o contrário de igualdade não é diferença, mas sim desigualdade. Somos diferentes enquanto expressões singulares do gênero humano.

Segundo Mantoan (2003), a diversidade humana, expressa nas diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero, tem se tornado cada vez mais visível e valorizada, sendo essencial para compreendermos nossos processos de aprendizagem e nossa percepção do mundo e de nós mesmos. O modelo educacional vigente já demonstra sinais de desgaste, e é

justamente nesse cenário de escassez de ideias, marcado por uma crise de paradigmas, que se abre espaço para mudanças significativas.

As políticas públicas de inclusão escolar envolvem a criação de medidas que promovam o respeito às diferenças, visando não apenas ao acesso, mas também à permanência e ao desenvolvimento da aprendizagem dos/as educandos/as. Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (1994, n. p.), “os alunos com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola, que precisa direcionar-se para um ensino centrado no aluno, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades e atendendo às suas necessidades de aprendizagem”.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) apresenta um papel fundamental, uma vez que se volta a oferecer suporte individualizado e estratégias adaptadas para atender às necessidades específicas de cada educando/a. No entanto, antes do surgimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a história da educação inclusiva no Brasil já estava em andamento, refletindo uma trajetória de luta por direitos e reconhecimento das necessidades de pessoas com deficiência.

Este texto está fundamentado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que visa a garantir o direito de acesso, participação e aprendizagem de todos/as estudantes, a incluir os/as educandos/as com necessidades educacionais especiais no sistema educacional regular.

No Brasil, o atendimento para pessoas com deficiência começou ainda no período imperial, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, que hoje é o Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atualmente conhecido como Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos situados no Rio de Janeiro.

No início do século XX, em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, voltado ao atendimento de pessoas com deficiência mental; em 1954, surgiu a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); e, em 1945, Helena Antipoff criou o primeiro serviço de atendimento educacional especializado para pessoas com superdotação, condição em que a pessoa demonstra habilidades e capacidades significativamente acima da média em uma ou mais áreas, isso na Sociedade Pestalozzi.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser pautado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Trata de forma superficial a abordagem acerca da educação de “excepcionais”, denominação atribuída,

na época, às pessoas com deficiência. O Art. 88 da supramencionada lei preconizava que “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961, n. p.).

A Lei n.º 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao prever “tratamento especial” para alunos com “deficiências físicas, mentais, os que estão em atraso considerável em relação à idade regular de matrícula e os superdotados”, não propõe a criação de um sistema educacional que atenda às necessidades educacionais especiais, o que acaba por reforçar a destinação de alunos a classes e escolas especiais.

Em 1973, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), encarregado de gerenciar a Educação Especial no Brasil. Sob a abordagem integracionista, o CENESP promoveu ações educacionais voltadas para pessoas com deficiência e superdotação, mas ainda dentro de um contexto de campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Nesse período, não houve a implementação de uma política pública que garantisse o acesso universal à educação, mantendo-se a ideia de “políticas especiais” para a educação de alunos com deficiência. Quanto aos alunos superdotados, embora tivessem acesso ao ensino regular, não havia um atendimento especializado que levasse em conta suas particularidades de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 estabelece como um de seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, art. 3º, inciso IV). Ela define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, assegurando o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

No artigo 206, inciso I, a Constituição afirma a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios do ensino e determina, como dever do Estado, a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.º 8.069/90, no artigo 55, reforça as normas legais mencionadas ao afirmar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990a, art. 55). Também nesse período, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Brasil, 1990b) e a Declaração de Salamanca (1994) passaram a influenciar a formulação das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva.

A Declaração de Salamanca (1994) reforçou a inclusão de pessoas com

necessidades educativas especiais na escola regular, assegurando não só o acesso, mas também a permanência dos estudantes em todos os níveis de ensino, com respeito à sua individualidade e identidade social (Brasil, 1994a). O documento destaca que as diferenças são naturais e que a escola deve levar essas múltiplas diversidades em conta, realizando as adaptações necessárias para atender às necessidades de aprendizagem de cada educando/a ao longo do processo educativo.

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orientou o processo de “integração instrucional”, condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos considerados normais” (Brasil, 1994b, p. 19).

Ao reafirmar os pressupostos baseados em padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não promove uma reformulação das práticas educacionais que valorizem os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade pela educação desses educandos/as restrita ao âmbito da Educação Especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96, no artigo 59, estabelece que os sistemas de ensino devem garantir aos estudantes um currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura uma terminalidade específica para os que não alcançaram o nível exigido para concluir o ensino fundamental, devido às suas deficiências; e garante a aceleração de estudos para os superdotados a fim de que completem o programa escolar.

Além disso, define, entre as normas para a organização da Educação Básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (Brasil, 1996, art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, levando em consideração as características dos alunos, seus interesses, condições de vida e de trabalho, por meio de cursos e exames” (Brasil, 1996, art. 37).

Sob essa perspectiva, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, criou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Essa iniciativa alinha-se aos avanços do conhecimento e às lutas sociais, com a intenção de criar políticas públicas que garantam uma educação de qualidade para todos os estudantes.

De acordo com o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), destaca que ao reconhecer que os desafios enfrentados nos sistemas de ensino mostram a urgência de combater práticas discriminatórias e desenvolver

soluções para superá-las, a educação inclusiva torna-se um tema central no debate sobre a sociedade atual e o papel da escola na superação de processos de exclusão.

Com base em referenciais voltados à criação de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser reavaliada, exigindo uma transformação estrutural e cultural no ambiente escolar para que as necessidades de todos/as estudantes sejam contempladas.

Prosseguindo com o documento, acrescenta que, com base na perspectiva dos direitos humanos e no conceito de cidadania que valoriza o reconhecimento das diferenças e a participação ativa dos indivíduos, identificam-se os mecanismos e processos de hierarquização que influenciam a regulação e a produção das desigualdades. Essa reflexão evidencia os processos normativos que distinguem os educandos/as a partir de características intelectuais, físicas, culturais, sociais, linguísticas, entre outras, sustentando o modelo tradicional de educação escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (PNEE-EI/08), e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2009, constituem marcos significativos, pois afirma que a educação escolar para esses educandos/as deve ser realizada na sala de aula comum, com o suporte de serviços especializados quando necessário, e rejeitam a oferta de ensino substitutivo em classes especiais ou escolas exclusivamente voltadas para a Educação Especial.

Também está estabelecido, em seu artigo 24, que os Estados Partes devem garantir que: “As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e obrigatório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência” (Brasil, 2009, art. 24).

O Decreto n.º 7.611/2011, em seu artigo 1º, reafirmou a exigência de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, atribuindo ao Estado a responsabilidade pela educação dos estudantes que compõem o público da Educação Especial. Esse decreto consolidou a prática da dupla matrícula — tanto no ensino regular quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE) — e ampliou o suporte financeiro a instituições privadas e filantrópicas especializadas que atuam na área da Educação Especial.

Com o objetivo de embasar os critérios definidos pelo Decreto n.º 7.611/2011 quanto à alocação de recursos, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), publicou a Nota Técnica n.º 62/2011. Esse documento esclarece que o referido Decreto não configura

um retrocesso na política de inclusão, mas sim uma medida de suporte financeiro às instituições especializadas que atendem pessoas que estão fora da idade escolar obrigatória, devido a um histórico processo de exclusão educacional (Brasil, 2011).

No dia 6 de julho de 2015, foi instituída a Lei n.º 13.146, que trata da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. No Art. 27, que se refere ao direito à educação, a lei diz o seguinte:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015, art. 27).

A lei também estabelece, no mesmo artigo, a obrigatoriedade dos responsáveis: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”.

A lei abrange diversos aspectos da vida social, incluindo educação, saúde, trabalho, transporte, acessibilidade, cultura, esporte e lazer. No campo educacional, por exemplo, ela garante o direito a um sistema inclusivo em todos os níveis, promovendo o atendimento educacional especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino.

4.3 Por uma Educação Inclusiva na educação infantil: caminhos e práticas do Atendimento Educacional Especializado no município de Fortaleza

Nos últimos anos, Fortaleza tem ampliado suas ações em educação inclusiva, de modo a adotar políticas e práticas que asseguram o acesso e a permanência de todos os educandos/as, com foco especial em estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, nas escolas regulares.

A Política de Educação Inclusiva no município de Fortaleza tem avançado significativamente, com crescimento contínuo no número de estudantes na Educação Especial. Em 2024, a rede contava com um quantitativo de aproximadamente 20.100 estudantes público-alvo da Educação Especial. Em maio de 2025, esse quantitativo aumentou para 23.615. Contudo, conforme informações do Sistema de Gestão Educacional (SGE) do município, esses dados estão em constante atualização, uma vez que novas matrículas de estudantes da Educação Especial ocorrem com frequência na rede de ensino.

A cidade segue as orientações nacionais para a educação inclusiva, priorizando não só a integração dos alunos, mas também a adaptação do ambiente escolar e a formação dos profissionais para responder adequadamente às necessidades de cada estudante.

A política de Educação Inclusiva em Fortaleza é fundamentada em uma visão de ensino que visa a fornecer recursos e apoios para promover o avanço educacional de todos os estudantes. Assim, considera-se essencial o aprimoramento contínuo dos contextos educacionais, indispensáveis para o desenvolvimento e para uma educação que respeite e valorize as diferenças individuais.

Para criar condições que realmente permitam a inclusão escolar e assegurar práticas pedagógicas que promovam a igualdade de acesso, a permanência e o aprendizado de todos os educandos/as, a Secretaria Municipal de Educação (SME) emite diretrizes para a organização do trabalho pedagógico nas escolas da rede municipal.

Essas orientações estão alinhadas com os marcos legais, como a Constituição Federal (1988) e a Lei n.º 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Dessa forma, além de garantir a matrícula desses/as educandos/as em classes regulares, é assegurado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que visa a responder às necessidades educacionais específicas de cada estudante (Brasil 1988; 2015).

A seguir, são destacados alguns pontos que orientam essas diretrizes: o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, a adaptação do currículo, a estruturação do ambiente escolar, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação infantil, o planejamento dos professores, o papel dos/as profissionais de apoio e assistentes de inclusão, além da formação continuada para os educadores/as.

De acordo com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como objetivo identificar, desenvolver e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que removam as barreiras à plena participação dos alunos, levando em conta suas necessidades específicas.

As atividades realizadas no AEE são distintas das atividades da sala de aula comum e não substituem o ensino regular. Esse atendimento busca complementar e/ou suplementar a formação dos/as estudantes, promovendo sua autonomia e independência tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

O AEE, em consonância com as Orientações Pedagógicas – Educação Inclusiva e Diversidade da Prefeitura de Fortaleza, baseado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, aponta que a educação infantil desempenha um papel

crucial para promover a inclusão, garantindo que crianças com deficiência tenham acesso a espaços, atividades, recursos pedagógicos e oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Esse atendimento ocorre em creches parceiras, Centros de Educação Infantil (CEI) e escolas, onde o/a professor/a do AEE trabalha em conjunto com o/a professor/a da sala de aula comum e o/a coordenador/a pedagógico/a. Ao/a professor/a do AEE cabe orientar sobre as atividades, materiais e recursos que atendam às necessidades específicas dos bebês e crianças, planejando experiências pedagógicas e de estimulação precoce para apoiar o desenvolvimento integral desses estudantes.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é oferecido, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno contrário ao das aulas regulares, sem substituir as classes comuns. Esse atendimento também pode ser realizado em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que tenham convênio com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos estados, Distrito Federal e municípios.

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são espaços situados nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino, dedicados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esses ambientes são equipados com mobiliário adequado, materiais pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos. A organização das salas deve seguir as diretrizes definidas pelo Ministério da Educação.

Os equipamentos e materiais disponíveis nas SRMs estão acessíveis para os educandos/as da Educação Especial e podem ser utilizados tanto nas salas de aula regulares quanto em outros ambientes escolares ou, se necessário, em casa, sendo proibida sua utilização para fins diferentes do previsto.

O/a professor/a responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) irá planejar as atividades pedagógicas em colaboração com os educandos/as, de forma individual ou em pequenos grupos, durante o contraturno, de segunda a quinta-feira. O trabalho realizado considerará as particularidades de cada estudante com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, visando superar as barreiras linguísticas, cognitivas, conceituais, físicas, visuais e atitudinais, entre outras. Serão levados em conta quais recursos, linguagens e atividades são mais apropriados para atender às necessidades específicas de cada estudante.

Para implementar uma prática pedagógica inclusiva, o planejamento das aulas

pelo/a professor/a da sala comum deve incorporar o Desenho Universal para Aprendizagem, que é uma ferramenta valiosa para que as equipes pedagógicas planejem suas aulas de maneira colaborativa, visando garantir que todos/as tenham acesso ao conhecimento e reconhecendo a crescente diversidade nas escolas.

A diversificação de recursos e estratégias metodológicas que atendam às necessidades de aprendizagem de todos/as os educandos/as é fundamental. Além disso, é importante que as práticas voltadas para as especificidades dos estudantes com deficiência levem em conta, quando necessário, a utilização de recursos pedagógicos, materiais e/ou apoio especializado para atender às demandas desses estudantes. Nesses casos, a colaboração com o/a profissional do AEE é crucial, pois ele deve oferecer orientações sobre as habilidades dos estudantes e o uso dos recursos pedagógicos e de acessibilidade.

A Lei n.º 13.146/2015 define o/a profissional de apoio escolar como aquele que auxilia estudantes com deficiência em atividades como alimentação, higiene e locomoção, além de acompanhar os/as educandos/as em todas as atividades escolares em que for necessário, em qualquer nível ou modalidade de ensino, seja em instituições públicas ou privadas (Brasil, 2015).

Conforme a Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010, esse apoio é oferecido de acordo com as necessidades específicas do estudante, considerando sua funcionalidade e não apenas a condição de deficiência (Brasil, 2010). A legislação ainda estabelece que não compete ao profissional de apoio realizar atividades educacionais diferenciadas para os estudantes da Educação Especial, tampouco assumir a responsabilidade pelo ensino desse estudante. Além disso, a presença do/a profissional de apoio só é justificada quando as necessidades específicas do/a educando/a não são atendidas pelos cuidados gerais disponíveis aos demais estudantes.

Para promover a inclusão, garantindo que estudantes com deficiência tenham apoio para participar plenamente das atividades escolares, é essencial um(a) assistente de inclusão. Este/a atua para reforçar as iniciativas de inclusão nas escolas da rede municipal, colaborando para garantir que os/as estudantes com deficiência tenham pleno acesso e participação em todas as atividades escolares, de modo a atender suas necessidades específicas no ambiente escolar.

Nesse cenário, a formação continuada desses/as profissionais é de extrema importância. Embora a formação por si só não resolva todos os desafios na prática docente, uma base formativa sólida é, sem dúvida, essencial para ajudar a superar essas dificuldades.

A formação continuada desses/as profissionais será realizada em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNC) – Formação Continuada (2020), que define três dimensões essenciais e complementares para a atuação docente, com o objetivo de consolidar o conhecimento dos educadores. Essas dimensões incluem: a) Conhecimento profissional:

envolve a aquisição de conhecimentos específicos da área; b) Prática profissional: diz respeito aos aspectos didáticos e pedagógicos; c) Engajamento profissional: implica o compromisso com a docência por meio do cumprimento de suas funções e responsabilidades.

Para os/as Profissionais de Apoio Escolar e Assistentes de Inclusão, a formação buscará qualificar e alinhar suas práticas, com uma base teórico-prática planejada para atender às especificidades das diversas deficiências e às necessidades de suporte dos/as estudantes, contribuindo para o desempenho desses profissionais nas instituições escolares.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação é respaldado por diversas diretrizes atuais que regulamentam e orientam o atendimento a esse público, seja nas salas de recursos multifuncionais, na sala de aula regular ou em outros espaços escolares. As principais normativas que orientam o AEE focam no currículo inclusivo e em práticas pedagógicas que asseguram a inclusão desses estudantes em todos os contextos da vida escolar.

Dentro da perspectiva inclusiva, segundo as Orientações Pedagógicas – Educação Inclusiva e Diversidade da Prefeitura de Fortaleza, considera-se que cada estudante, independentemente de sua condição, possui uma forma única de aprender e se desenvolver. Assim, compreender as particularidades de cada educando/a é o ponto de partida para promover práticas inclusivas em sala de aula, visando a reduzir as diversas barreiras presentes.

Uma maneira prática de mitigar essas barreiras é promover a acessibilidade atitudinal, em que as práticas, atitudes e comportamentos dos/as professores/as incentivem a plena participação dos/as estudantes com deficiência nos ambientes de aprendizagem.

Na próxima seção, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, sendo organizada a partir das questões iniciais que motivaram este estudo. A análise baseia-se nos pressupostos teóricos identificados ao longo da investigação, de maneira a permitir uma reflexão crítica e contextualizada sobre os achados e sua relação com a literatura existente.

5 OLHARES DOCENTES SOBRE A POLÍTICA DE AEE NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CEI AUGUSTO PONTES: ENTRE TENSÕES INDIVIDUAIS E COLETIVAS

Antes de iniciar a análise das discussões do grupo focal, apresentam-se os quadros atualizados em maio de 2025 com os dados referentes aos/as alunos/as com deficiência do CEI Augusto Pontes. Os dados dos Quadros 3 e 4 foram gentilmente fornecidos pela coordenação da unidade (2025). Essa contextualização permite compreender o cenário atual da instituição e subsidiar a reflexão sobre a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Quadro 3 – Mapa de Turmas da Educação Infantil no CEI Augusto Pontes – Creche e Pré-Escola (com Quantitativo de Alunos com deficiência)

Sala de Aula	Creche Integral (07h às 17h)	Nº de Alunos	Alunos com deficiência	Pré-Escola Manhã (07h às 11h)	Nº de Alunos	Alunos com deficiência	Pré-Escola Tarde (13h às 17h)	Nº de Alunos	Alunos com deficiência
01	INFANTIL I A	16	0						
02	INFANTIL III A	20	2						
03	INFANTIL III B	20	4						
04	INFANTIL III C	20	2						
05	INFANTIL II A	20	3						
06	INFANTIL III B	20	3						
07				INFANTIL IV B	17	3	INFANTIL IV A	19	4
08				INFANTIL IV A	18	2	INFANTIL IV B	18	3
09				INFANTIL V A	20	2	INFANTIL V A	20	4
10				INFANTIL V B	20	2	INFANTIL V B	20	6

Fonte: Elaborado por Raniere de Sousa Gondim Goes (2025).

Quadro 4 – Quantitativo Geral de Alunos/as com deficiência

Categoria	Nº de Turmas	Total de Alunos	Total de Alunos com deficiência
Creche Integral	6	116	14
Pré-Escola Manhã	4	75	9
Pré-Escola Tarde	4	77	17
Total Geral	14	268	40

Fonte: Elaborado por Raniere de Sousa Gondim Goes (2025).

A importância desse quadro está em proporcionar uma visão aprofundada e concreta da realidade enfrentada pelas educadoras, o que permite uma análise mais detalhada dos aspectos que necessitam de aprimoramento e apoio para a efetivação de uma educação inclusiva. Vale ressaltar que o quantitativo apresentado refere-se especificamente às crianças com laudo, uma vez que existem também alunos/as cujos pais estão em processo de investigação com profissionais da saúde para um possível diagnóstico.

Com base na realização do grupo focal junto às professoras, esta seção apresenta a sistematização das respostas e contribuições das participantes. As informações foram organizadas a partir dos temas emergentes das discussões, com o intuito de evidenciar as percepções e experiências das docentes acerca da implementação da política pública de AEE e dos desafios presentes em suas práticas pedagógicas.

Para reiterar, a análise dos dados está fundamentada na proposta de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), a partir de suas categorias, em diálogo com os referenciais teóricos que sustentam este estudo. Para isso, a seção contempla os seguintes tópicos: *O Grupo Focal: Um Diário de Campo da Experiência* – detalha o processo de elaboração e condução do grupo focal; *Perfil das Participantes da Pesquisa* – com a caracterização das professoras envolvidas no estudo; *Procedimentos de Análise e Organização dos Dados da Pesquisa* – são descritas as etapas adotadas para sistematizar, categorizar e interpretar os dados coletados; e *O AEE na Prática: Relatos e Desafios das Professoras no Cotidiano da Educação Infantil, à luz das Categorias de Análises* – com a apresentação das vivências e dificuldades enfrentadas na atuação com a educação inclusiva.

5.1 O Grupo Focal: um diário de campo da experiência

O grupo focal foi realizado no próprio CEI e teve como objetivo promover uma discussão reflexiva e colaborativa sobre as práticas de inclusão escolar na Educação Infantil, com foco no papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Foi um processo cuidadosamente planejado, com atenção a cada detalhe, para garantir que as participantes compreendessem a importância do momento e o valor de suas contribuições.

Segundo Gatt (2005), a utilização de grupos focais em pesquisas possibilita o acesso a múltiplas perspectivas sobre uma mesma temática, além de favorecer a compreensão dos processos de construção da realidade por determinados grupos sociais. Essa abordagem também

contribui para a análise de práticas do cotidiano, atitudes e comportamentos recorrentes entre indivíduos que compartilham características relevantes para a investigação em questão.

Desde a criação do convite até a concretização do encontro com as professoras, todos os passos foram pensados para proporcionar um ambiente de diálogo aberto e significativo. A escolha das questões, o tom do convite e até a ambientação do espaço foram decisões pensadas para criar uma atmosfera acolhedora e que refletisse o respeito pela participação dos docentes, com fins a uma troca rica e genuína de experiências.

Com o objetivo de registrar de maneira minuciosa cada etapa do processo, foi elaborado um diário de campo, no qual foram feitos os registros datados das decisões tomadas e das reflexões que surgiram ao longo do planejamento e da execução do grupo focal. A seguir, apresento esse diário, que detalha o percurso realizado, desde a concepção até a concretização do grupo focal.

DIA 20/01/25

Como reunir o grupo de professores para a realização de um grupo focal? Não é uma tarefa simples! Nesse dia, percebi que o primeiro passo seria criar um convite que realmente impactasse as professoras no momento da entrega. Eu queria uma frase que tocasse emocionalmente, que fosse significativa antes mesmo de o convite ser lido em sua formalidade. Realizei algumas pesquisas em busca de frases que transmitissem essa intenção, mas ainda não encontrava algo que realmente despertasse o impacto que eu imaginava para o momento.

DIA 21/01/25

Nesse dia, ainda refletia sobre a frase e uma possível imagem para o convite. Ao sair de casa para pegar meus filhos no reforço escolar, na volta, parei ao lado de uma escola municipal e li, na parede, uma frase: "Enquanto existir amor, não haverá diferenças. Ao lê-la, falei em voz alta: "É essa frase que quero no convite para as professoras! " Naquele momento, senti que ela tinha tudo a ver com o tema que eu iria abordar no grupo focal, pois tocava diretamente na essência da inclusão e do cuidado que se busca no AEE.

Figura 1 – Frase motivadora encontrada na parede de uma escola



Fonte: Dados da pesquisa.

DIA 22/01/25

Após encontrar a frase ideal para o convite, decidi buscar e elaborar, por meio do CANVA (ferramenta gratuita de *design* gráfico *online*), uma imagem que representasse tanto a mensagem da frase quanto o momento que desejava propor às professoras. Para representar o convite às professoras, escolhi a imagem de um guarda-chuva colorido, que, para mim, simboliza o suporte e a proteção que o Atendimento Educacional Especializado deve oferecer, tanto às crianças quanto às professoras em sala de aula. As cores remetem à diversidade e à infância, elementos centrais do AEE. A chuva evoca a fluidez e os desafios do cotidiano escolar, a evidenciar as dificuldades enfrentadas no dia a dia. Dessa forma, a imagem não só ilustra, mas também reforça o compromisso com a inclusão e a construção de um ambiente seguro e acolhedor para todos.

Figura 2 – Logomarca do convite do Grupo Focal



Fonte: Dados da pesquisa.

DIA 23/01/25

Nesse dia, redigi o texto para o convite, o qual apresenta o tema da dissertação, a instituição onde estou realizando o mestrado, o objetivo do grupo focal, o período de sua realização e a importância da participação e contribuição das professoras nesse processo. Destaquei a relevância da acolhida delas para o desenvolvimento de uma pesquisa que visa a refletir e aprimorar as práticas do Atendimento Educacional Especializado, um espaço colaborativo e enriquecedor para todas as partes envolvidas. Assim ficou o convite.

Figura 3 – Convite do Grupo Focal



Fonte: Dados da pesquisa.

DIA 24/01/25

Nesse dia, tive a oportunidade de refletir sobre o que poderia entregar às professoras junto ao convite. Busquei algo que fosse simples, mas significativo, e rapidamente pensei em

uma caneta. A ideia é que cada uma delas tenha um pequeno objeto que, além de funcional, carregue consigo a imagem que foi cuidadosamente elaborada e definida para o grupo focal. O adesivo da imagem foi colocado na caneta, para reforçar a simbologia do suporte e da proteção que o Atendimento Educacional Especializado representa, além de deixar um toque pessoal e atencioso para as professoras.

Figura 4 – Caneta com a logomarca do Grupo Focal

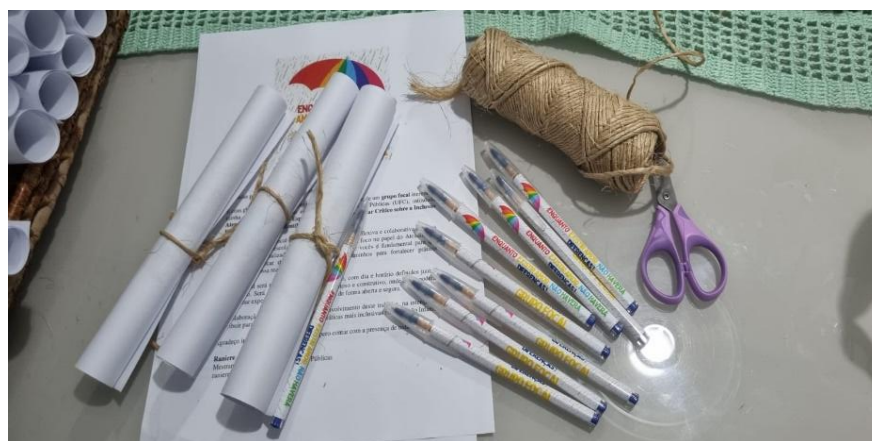


Fonte: Dados da pesquisa.

DIA 25/01/25

Após refletir sobre o gesto simbólico que poderia acompanhar o convite, decidi apresentá-lo de forma especial. Os convites foram cuidadosamente enrolados, como um pergaminho, e amarrados com fio de sisal, a fim de remeter à ideia de algo que é transmitido de forma única e pessoal. Junto a eles, preendi a caneta. Essa combinação se direciona a reforçar a conexão entre o convite e a simbologia do AEE, para oferecer algo funcional e simbólico. Neste dia montei todos os convites!

Figura 5 – Organização dos convites



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 6 – Convites prontos para entrega



Fonte: Dados da pesquisa.

DIA 30/01/25

A entrega dos convites ocorreu no período da tarde, e foi uma oportunidade especial para entregar pessoalmente a cada professora. Das 17 professoras convidadas, 14 receberam o convite e, no momento em que o receberam, ficaram encantadas com a forma acolhedora como foi apresentado. Após lerem o convite, expressaram sua gratidão e prontamente assinaram o termo de consentimento, validaram sua presença e aceitação em participar da pesquisa. Infelizmente, as demais professoras não estavam presentes no momento e não puderam receber o convite na ocasião. Após a entrega dos convites, foi estabelecido com a coordenadora da creche a data para a realização do grupo focal, que ficou marcada para 3 de fevereiro, no período da tarde, das 14h às 16h. A sala de recursos multifuncionais foi escolhida como o local para a realização do encontro, de modo a oferecer um ambiente adequado e acolhedor para a participação das professoras.

DIA 31/01/25

Após definir o dia, a hora e o local, comecei a pensar em como organizar o ambiente para tornar o encontro ainda mais acolhedor. Queria criar uma atmosfera que demonstrasse o quanto eu valorizava o tempo que as professoras estavam dedicando à pesquisa. Refleti sobre a decoração, o ambiente e um lanche especial para as participantes. Além disso, queria preparar alguns mimos e criar uma recepção calorosa com som ambiente, para que todas se sentissem à

vontade. Já havia comprado cadernetas com frases inspiradoras e pensei também em incluir chocolates, para tornar o momento mais doce e agradável.

DIA 03/02/25

O grande dia chegou: o dia do grupo focal, o dia de realizar a pesquisa de campo. Cheguei à creche às 13h para organizar toda a sala, ajustei o ambiente para criar um momento acolhedor. A disposição das cadeiras foi feita em formato circular, a fim de facilitar a troca de experiências e a interação entre as participantes. Organizei a mesa com o lanche e coloquei em cada cadeira uma caderneta e um chocolate, pequenos gestos para tornar o momento ainda mais especial.

Para receber as professoras, coloquei uma música instrumental suave, um ambiente tranquilo para acalmar a mente e proporcionar um momento de relaxamento. Assim, as docentes foram se desconectando de suas rotinas e responsabilidades das salas de aula, entregaram-se ao espaço do grupo focal, onde poderiam compartilhar, refletir e vivenciar a experiência de forma mais pessoal e aberta.

A princípio, agradei a presença e a disponibilidade de todas. Das 17 professoras convidadas, 4 não puderam comparecer. Duas delas, por trabalharem apenas no período da manhã; as outras duas, uma estava de licença saúde; e a outra, embora tivesse confirmado presença, precisou ir a uma consulta médica que não pôde ser adiada, daí totalizaram 13 participantes.

Antes de iniciar o grupo focal, solicitei a permissão de todas as participantes para gravar a conversa, expliquei a finalidade da gravação e informei que as falas iriam ser utilizadas no meu texto, mas com o sigilo de suas identidades. Após obter a autorização de todas, dei início à discussão, conduzi as questões conforme o roteiro previamente elaborado. A atividade do grupo teve início às 14h e foi encerrada às 16h.

A seguir, apresento algumas fotos desse momento, desde a organização da sala até a preparação do lanche e dos mimos para as professoras.

Figura 7 – Sala organizada em círculo para o Grupo Focal



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 8 – Lanche especial para as participantes



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 9 – Mimos para as participantes



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 10 – Professoras participantes do Grupo Focal



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 11 – Quadro com a logomarca do Grupo Focal (Símbolo que representou esse grande momento)



Fonte: Dados da pesquisa.

Nas próximas subseções, são apresentados os perfis das participantes da pesquisa e a análise de dados desse momento único. Vale mencionar que o envolvimento foi geral e que todas participaram ativamente e responderam de forma comprometida a cada pergunta.

5.2 Perfil das participantes da pesquisa

O quadro a seguir apresenta o perfil das participantes do estudo. As respostas foram registradas de forma anônima com nomes fictícios para garantir o sigilo das participantes. Ele reúne informações essenciais sobre o perfil das educadoras, a incluir gênero, faixa etária, nível e área de formação, tempo de atuação na educação e na escola, além da participação em cursos ou capacitações sobre educação inclusiva. Esses dados possibilitam uma análise mais detalhada do contexto profissional das participantes, de maneira a contribuir para a compreensão de suas experiências e formações.

Quadro 5 – Perfil das participantes da pesquisa

Participante	Gênero	Faixa Etária	Nível de Formação	Área de Formação	Tempo na Educação	Tempo na Escola	Cursos sobre Educação Inclusiva
Ana	F	30 anos	Especialização	Pedagogia	12 anos	2 anos	Sim
Maria	F	34 anos	Especialização	Pedagogia	8 anos	2 anos	Sim
Clara	F	37 anos	Especialização	Pedagogia	9 anos	2 anos	Sim
Joana	F	37 anos	Especialização	Pedagogia	10 anos	4 anos	Sim
Sara	F	39 anos	Especialização	Pedagogia	20 anos	5 anos	Sim
Lia	F	32 anos	Especialização	Pedagogia	7 anos	2 anos	Sim
Lara	F	36 anos	Especialização	Pedagogia	7 anos	2 anos	Sim
Lívia	F	47 anos	Especialização	Pedagogia	20 anos	7 anos	Sim
Maya	F	47 anos	Especialização	Pedagogia	20 anos	7 anos	Sim
Alice	F	44 anos	Especialização	Pedagogia	20 anos	2 anos	Não
Júlia	F	55 anos	Especialização	Pedagogia	27 anos	1 ano	Sim
Sofia	F	51 anos	Especialização	Pedagogia	10 anos	2 anos	Sim
Eva	F	60 anos	Especialização	Pedagogia	23 anos	1 ano	Sim

Fonte: Elaborado por Raniere de Sousa Gondim Goes (2025).

Cabe destacar que, para preservar o sigilo das participantes e garantir a confidencialidade das informações, duas professoras que possuem formações em áreas específicas, além da pedagogia, não tiveram esses dados incluídos no quadro de perfil. A divulgação dessas formações poderia facilitar sua identificação no contexto da análise, haja vista o número reduzido de profissionais com tais características no CEI.

5.3 Procedimentos de análise e organização dos dados da pesquisa

A análise dos dados desta pesquisa foi conduzida com base na Análise de Conteúdo, conforme os métodos e técnicas propostos por Bardin (2016). Essa abordagem se mostrou particularmente relevante para a compreensão e interpretação dos conteúdos no campo educacional, estando em consonância com o foco investigativo deste estudo. Entende-se como um processo que fragmenta os dados em unidades ou categorias, possibilitando sua sistematização e análise interpretativa. Conforme Bardin (2016), a categorização envolve a classificação dos elementos que compõem um conjunto, a partir de distinções iniciais e, em seguida, de um reagrupamento estruturado, com base em critérios que podem ser definidos antecipadamente ou surgir durante a análise do material.

Essa perspectiva possibilitou uma análise minuciosa dos dados, revelou aspectos significativos da percepção das professoras em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme é detalhado a seguir.

Na etapa de *pré-análise*, foram considerados todos os dados produzidos no campo de investigação. Selecionamos os materiais pertinentes ao estudo, como livros, artigos, legislações sobre educação inclusiva e diretrizes educacionais. Em seguida, foram organizadas as etapas necessárias para a realização do grupo focal.

Após a realização do grupo focal, os diálogos resultantes das perguntas direcionadas ao tema investigado foram integralmente transcritos. Com base nas transcrições, as respostas poderiam ser analisadas de forma interpretativa, à luz dos objetivos da pesquisa.

Na fase de *exploração do material*, foram realizados agrupamentos das perguntas e respostas levantadas no grupo focal, o que possibilitou a categorização dos dados coletados. Os resultados obtidos na pesquisa foram organizados em três categorias, elaboradas a partir dos objetivos específicos do estudo, com o intuito de favorecer uma interpretação sistemática e articulada dos dados, conforme descrito a seguir.

A **Categoria 1** aborda as compreensões gerais sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE); a **Categoria 2** trata das dificuldades gerais e específicas na prática

pedagógica inclusiva a partir da implementação do AEE; e a **Categoria 3** propõe uma reflexão sobre o AEE e possíveis contribuições, com base nas percepções das participantes. Logo a seguir, apresenta-se a discriminação de cada uma dessas categorias, acompanhada dos respectivos objetivos específicos e do agrupamento das perguntas que orientaram a coleta de dados em cada eixo temático.

Categoria 1 – Compreensões gerais sobre o AEE

Objetivo específico 1 – Investigar os aspectos que definem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (humano-estruturais) para o acolhimento aos/às educandos/as com necessidades educacionais específicas, qualificando o atendimento ofertado.

- Que percepções vocês têm sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua implementação na Educação Infantil?
- Quais as principais características e objetivos do AEE no contexto da creche onde vocês atuam?
- Como vocês avaliam as condições estruturais e os recursos disponíveis para atender os/as educandos/as no contexto do AEE?
- Quais melhorias estruturais vocês consideram essenciais para oferecer um atendimento de qualidade aos/as educandos/as com deficiência?

Categoria 2 – Dificuldades gerais e específicas na prática pedagógica inclusiva, a partir da implementação do AEE

Objetivo específico 2 – Analisar as práticas pedagógicas adotadas pelas professoras no atendimento os/as discentes com deficiência e a adequação dessas práticas às políticas públicas de inclusão, a partir do AEE.

- Quais desafios vocês enfrentam no dia a dia para implementar as políticas públicas de inclusão escolar no contexto do AEE?
- Quais fatores contribuem para as dificuldades em atender às demandas dos/as educandos/as com necessidades educacionais específicas?

- Quais estratégias pedagógicas vocês utilizam no atendimento aos/as educando/as com deficiência?
- Como vocês avaliam a eficiência dessas práticas na inclusão e no desenvolvimento integral dos/as educandos/as com necessidades educacionais específicas?

Categoria 3 – Reflexão sobre o AEE e possíveis contribuições

Objetivo específico 3 – Examinar os impactos da implementação das políticas públicas de inclusão escolar no contexto do AEE, segundo a percepção das docentes, com o delineamento de proposições pedagógicas que possam subsidiar práticas mais efetivas e inclusivas.

- De que forma o AEE contribui para promover a inclusão escolar? Há aspectos que precisam ser repensados ou ajustados?
- Quais mudanças, no âmbito das políticas públicas ou das práticas pedagógicas, vocês consideram essenciais para fortalecer a inclusão escolar na Educação Infantil?
- O que gostariam de acrescentar sobre suas experiências e percepções em relação ao AEE?
- Que tipo de material, recurso ou ação vocês acreditam que poderia ser desenvolvido como um legado desse estudo para apoiar a inclusão escolar?

A categorização permite agrupar as informações de forma lógica e coerente, facilita a visualização de padrões, semelhanças e contrastes nas falas ou respostas das participantes. Cada categoria concentra um aspecto central da pesquisa, o que permite aprofundar a análise em torno de questões-chave sem dispersão, além de ajudar a evidenciar os significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa a partir de suas experiências, respeitando o caráter subjetivo e contextual das respostas.

Na etapa *tratamento dos resultados*, realizamos a interpretação dos dados com base nas categorias ora citadas, articuladas aos referenciais teóricos que sustentam este estudo. Conforme aponta Bardin (2016), a Análise de Conteúdo envolve um processo metódico que compreende a organização, categorização e inferência dos dados. Assim, os resultados foram sistematizados de modo a tornar mais evidente os olhares críticos das profissionais em relação

à implementação do AEE quanto aos desafios apontados em suas práticas pedagógicas inclusivas.

5.4 O AEE na prática: relatos e desafios das professoras no cotidiano da educação infantil, à luz das categorias de análises

A seguir, apresentamos a análise de cada categoria definida para este estudo, com os resultados obtidos na pesquisa no apoio de aportes teóricos que fundamentam a investigação. Essa articulação entre dados empíricos e referencial teórico permite uma compreensão mais aprofundada das experiências, percepções e desafios enfrentados pelas profissionais da Educação Infantil no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A organização em categorias possibilita uma abordagem sistemática e coerente, fundamental para o alcance do objetivo geral deste trabalho: avaliar a política de AEE junto a profissionais de Educação Infantil na Creche Augusto Pontes.

5.4.1 Categoria 1: compreensões gerais sobre o AEE

A análise desenvolvida nesta categoria contribuiu diretamente para o alcance do objetivo específico 1: Investigar os aspectos que definem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (humano-estruturais) para o acolhimento aos/às educandos/as com necessidades educacionais específicas, qualificando o atendimento ofertado. As respostas das participantes serviram de base para essa investigação, possibilitando compreender suas percepções sobre o AEE, seu funcionamento, os objetivos do serviço, as condições estruturais existentes e a forma como o atendimento é realizado nas instituições.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) ressalta que, ao reconhecer os desafios presentes nos sistemas de ensino, evidencia-se a necessidade urgente de enfrentar práticas discriminatórias e buscar estratégias para superá-las. Nesse contexto, a educação inclusiva assume um papel central nas discussões sobre a sociedade contemporânea e sobre a função da escola na promoção da equidade e no enfrentamento da exclusão.

Conforme estabelecem as diretrizes dessa Política, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem por finalidade reconhecer, elaborar e estruturar recursos pedagógicos e de acessibilidade que possibilitem a eliminação de barreiras, garantindo a participação efetiva dos alunos, de acordo com suas necessidades específicas.

Em relação às percepções das professoras sobre o AEE houve alguns posicionamentos. A Professora Eva traz a seguinte fala: *“A ideia de implementação do AEE, foi uma ideia positiva, maravilhosa por parte das autoridades competentes nessa área, porém, deveria ser algo mais amplo, um atendimento mais amplo, que desse mais oportunidade para atender mais crianças”* (Eva, 2025).

A fala da professora Eva reconhece o valor da proposta do AEE como uma iniciativa positiva e necessária no campo da educação inclusiva. No entanto, ela também aponta para a limitação da política em sua forma atual, que, embora bem-intencionada, não alcança a amplitude necessária para garantir o atendimento efetivo a todas as crianças que dele necessitam.

Ao destacar a falta de oportunidades e de alcance do serviço, a profissional revela um sentimento comum entre educadores: o de que o AEE, apesar de essencial, ainda é insuficiente diante das demandas concretas da realidade escolar. Essa percepção reforça a urgência de revisão e ampliação das políticas públicas, de modo que elas se tornem mais estruturadas, abrangentes e compatíveis com a diversidade do público atendido.

A Professora Lívia também compartilha seu ponto de vista em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à educação inclusiva.

Na minha percepção, para o AEE funcionar, teria que realmente ter esse Atendimento Educacional Especializado, só que percebo que o número de crianças especiais está crescendo muito rápido e a política pública não cresce junto com esse número. O que acontece? A gente tem uma enxurrada de crianças que tem necessidades especiais dentro da escola. A escola não consegue abraçar e incluir essas crianças. E o que a gente faz? A gente acaba excluindo as crianças ditas normais porque a gente não consegue fazer milagre. Isso adocece o professor, porque o professor fica frustrado, não consegue caminhar (Lívia, 2025).

Sua fala revela a sobrecarga sentida no cotidiano escolar, onde a ausência de estrutura adequada faz com que a inclusão se torne, muitas vezes, mais um ideal do que uma prática real. A frustração relatada traduz não apenas a dificuldade de atender às necessidades das crianças com deficiência, mas também o sentimento de impotência diante de um sistema que não oferece o suporte necessário, adoecendo os profissionais e comprometendo o processo educativo como um todo.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), segundo as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é ofertado preferencialmente em salas de recursos multifuncionais localizadas na própria escola ou em outra unidade da rede regular de ensino, sempre no contraturno das aulas comuns, sem substituí-las. Esse serviço também pode ser realizado em Centros de AEE mantidos pela rede pública ou

por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, desde que conveniadas com as Secretarias de Educação ou órgãos equivalentes nos estados, no Distrito Federal e nos municípios.

Segundo a professora Joana, é bastante desafiador que esse atendimento ocorra nos CEIs, uma vez que ele não é realizado na própria instituição. Ela expressa essa dificuldade com a seguinte fala: *“No CEI é muito complicado. A sala de recursos é lá na escola patrimonial, é longe, a demanda é grande. Então quando se tem um tempo é que a profissional aparece aqui e quando vem é muito rápido, não consegue ter uma vivência e acabamos falando só as nossas angústias”* (Joana, 2025).

As figuras a seguir apresentam a sala de recursos multifuncionais na escola matriz onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o espaço preparado para oferecer suporte às crianças com deficiência.

Figura 12 – Sala de Recursos Multifuncionais na escola matriz (a)



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 13 – Sala de Recursos Multifuncionais na escola matriz (b)



Fonte: Dados da pesquisa.

Uma das principais queixas das profissionais do CEI refere-se à ausência de uma professora do AEE exclusiva para a unidade. Ressalta-se a importância da existência de uma sala de AEE dentro do CEI, devidamente estruturada e com profissional atuando de forma contínua. Embora reconheçam o comprometimento e a competência da professora do AEE, elas destacam que sua atuação é prejudicada pela sobrecarga de demandas em outra escola, onde está lotada. Como consequência, não é possível contar com sua presença nos momentos em que as crianças com deficiência mais necessitam de apoio, o que compromete a continuidade e a efetividade do atendimento no cotidiano do CEI.

A professora Maria também compartilha a seguinte reflexão: *“Eu fico pensando assim: como esse atendimento individualizado pode nos ajudar? Eu digo, nós professores! Ter um olhar para o profissional, porque às vezes fico tão angustiada. Eu me sinto um pouco sozinha”* (Maria, 2025).

Ao refletir sobre o atendimento individualizado não apenas como um suporte à criança, mas também como um auxílio ao docente, ela expressa uma demanda por reconhecimento, escuta e apoio emocional no exercício da docência.

Em relação aos recursos pedagógicos as professoras relatam: *“não temos material pedagógico inclusivo”* (Lara, 2025). *“Dentro da sala não temos o que fazer, não sabemos o que fazer com essas crianças, sem um material adequado”* (Clara, 2025). *“Às vezes compro um jogo ou brinquedo para a turma e consigo adaptar para aquela criança”* (Maya, 2025). *“Não há algo direcionado, específico para as crianças. Se a gente tem uma ideia, a gente consegue, adapta aquilo para a necessidade da criança. Mas ainda não é o ideal para ela”* (Ana, 2025).

Durante o grupo focal, as professoras evidenciaram não apenas os desafios enfrentados no cotidiano, mas também apontaram caminhos possíveis para qualificar o atendimento às crianças com deficiência. *“Uma própria sala de AEE aqui no CEI, que não tem”* (Ana, 2025) *profissionais qualificados”* (Sofia, 2025). *“espaço e recursos pedagógicos”* (Lara, 2025). Tais apontamentos reforçam a importância de investimentos que garantam condições reais para a efetivação de práticas inclusivas, em que respeita as especificidades de cada criança e fortalece o trabalho docente.

Além disso, elas demonstraram empatia e solidariedade com a professora do AEE, reconhecem sua competência e o esforço dedicado ao trabalho, mas também apontam a sobrecarga enfrentada por ela diante da alta demanda em toda a escola. Esse reconhecimento reforça a importância de ampliar o suporte institucional para que o atendimento especializado possa, de fato, acontecer de forma contínua e efetiva. *“Há uma grande expectativa que é gerada em torno do trabalho dela, por parte da família, dos professores, coordenação pedagógica”*

(Sara, 2025). “*Acho que a angústia que nós sentimos, a professora do AEE também deve sentir, porque ela fica sobrecarregada, ela tem a demanda daqui, da outra creche e ainda da escola*” (Lia, 2025).

A sobrecarga mencionada pelas professoras revela a urgência de medidas institucionais e políticas públicas que promovam melhores condições de atuação, ampliem as equipes e garantam a valorização profissional. Com o devido suporte, o reconhecimento individual pode se converter em um compromisso coletivo, garantindo que o Atendimento Educacional Especializado ocorra de forma contínua, sustentável e com a qualidade que as crianças efetivamente têm direito.

5.4.2 Categoria 2: Dificuldades gerais e específicas na prática pedagógica inclusiva, a partir da implementação do AEE

A análise realizada nesta categoria colaborou de forma significativa para o alcance do objetivo específico 2: Analisar as práticas pedagógicas adotadas pelas professoras no atendimento aos/às discentes com deficiência e a adequação dessas práticas às políticas públicas de inclusão, a partir do AEE. As respostas das participantes serviram de base para compreender como essas práticas são construídas no cotidiano escolar, revelando tanto avanços quanto desafios na efetivação do atendimento inclusivo. A partir dos relatos, foi possível identificar estratégias utilizadas, lacunas existentes e percepções sobre a articulação (ou falta dela) entre o AEE e a proposta pedagógica da escola.

De acordo com Mantoan (2003), muitas vezes, ao simplificarmos ou distorcermos uma ideia, acabamos nos afastando dos verdadeiros desafios envolvidos em transformar, de forma concreta, nossos objetivos e práticas. Um exemplo disso, na área da educação, é a confusão entre os conceitos de *integração* e *inclusão escolar*, o que evidencia essa tendência e contribui para a manutenção do modelo educacional tradicional. Paradoxalmente, esse paradigma segue sendo reproduzido, inclusive por aqueles que se dizem a favor da inclusão.

A autora ressalta que a inclusão é resultado de uma proposta educacional pautada na pluralidade, na democracia e na transgressão de normas estabelecidas. Sua presença no ambiente escolar gera uma crise – não apenas no funcionamento da escola, mas também na identidade da própria instituição. Essa instabilidade alcança também os educadores, afetando suas referências profissionais e provocando a necessidade de ressignificação do papel e da identidade do estudante. Na escola inclusiva, o discente é compreendido como um sujeito

diferente daquele moldado por padrões fixos, permanentes e idealizados; sua identidade é construída de forma dinâmica, aberta à diversidade e à singularidade.

A Professora Lara traz seu entendimento em relação à política pública e a inclusão escolar, expressando seus sentimentos e ao mesmo tempo a sensação de impotência em relação a sua prática pedagógica.

Bom, eu acho assim, que a política pública quando ela foi pensada, elaborada, foi muito feliz, comparado quando a gente olha que antes existia uma segregação e depois uma integração. Mas hoje essa realidade infelizmente tá muito presente. Ela é muito latente aqui. Embora a gente veja lá nos parâmetros, nos documentos, que a criança tem o direito a educação na rede pública de ensino. Ela deve ser incluída, ela não deve ser só integrada. Ela é incluída? A partir do momento que a gente observa uma criança em um canto da sala e que não consegue se apropriar daquela atividade ou vivência que está sendo feita. Ela não está sendo incluída. E a gente às vezes negligencia. Ah não dá! E é porque a gente quer? É porque realmente precisa ter uma formação muito boa. E essa formação pedagógica ela não deve ser um diferencial tão grande da nossa realidade. E a gente percebe nas formações um distanciamento entre o que é currículo real e o que é o currículo imaginário, de uma realidade ideal que a inclusão vai ocorrer. E quando a gente pensa assim: deveria ter um professor de AEE no CEI. Só que a demanda é altíssima de crianças especiais. Um professor comportaria? A gente sabe que não! Agora a questão não é essa, a questão é muito além disso. A gente é realmente culpabilizado que a gente não executa porque a gente não tem condições. A gente adocece porque não tem condições (Lara, 2025).

A fala da professora revela uma reflexão crítica e profunda sobre os limites entre o estabelecido e o vivido no contexto da educação inclusiva. Ela reconhece os avanços das políticas públicas, que, ao proporem a inclusão, representaram um marco positivo em relação ao histórico de segregação e integração. No entanto, aponta para a permanência de práticas excludentes no cotidiano escolar, evidenciando a distância entre o que está garantido nos documentos legais e o que, de fato, ocorre nas salas de aula. A inclusão, como destaca, não se concretiza quando a criança permanece à margem das atividades, sem possibilidades reais de participação e aprendizagem.

A professora também traz à tona um ponto crucial: a responsabilização dos docentes diante de uma estrutura fragilizada. Ao afirmar que “a gente adocece porque não tem condições”, denuncia um sistema que cobra resultados, mas não oferece suporte adequado, seja em termos de formação, seja em relação à presença de profissionais especializados no cotidiano escolar. Sua fala revela o sofrimento ético e emocional das professoras, que se sentem culpabilizadas por não conseguirem executar um trabalho para o qual não foram devidamente preparados e nem respaldados.

Novamente, é pertinente referenciar Mantoan (2006) ao argumentar que uma das responsabilidades da escola é revisar continuamente suas intervenções e ações, busca garantir que ela se torne um ambiente de aprendizagem acessível a todos os discentes. Para isso, será

necessário reformular aspectos dos projetos escolares, aprimorar tanto a proposta pedagógica quanto os processos avaliativos institucionais e os resultados de aprendizagem.

Também é essencial considerar com cuidado como se constroem as relações entre alunos e professoras, além de promover espaços específicos para a formação contínua das profissionais da educação, de modo que possam assumir um papel ativo e compartilhado nesse processo.

A autora acrescenta que a formação continuada das professoras precisa ser uma responsabilidade assumida pelos sistemas de ensino que prezam pela qualidade educacional. Nessa direção, é essencial garantir que as educadoras estejam preparadas para desenvolver e aplicar novas propostas e metodologias de ensino, capazes de atender às especificidades dos discentes, inclusive os que apresentam necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, é fundamental que as professoras tenham a capacidade de identificar os níveis de conhecimento já construídos pelos discentes e compreender as diferentes necessidades que surgem em seus processos de aprendizagem. Com base nessas referências, devem planejar atividades, criar ou adaptar materiais didáticos e definir estratégias de avaliação que forneçam informações relevantes para ajustar o planejamento e qualificar o trabalho pedagógico desenvolvido com os estudantes.

Em relação aos fatores que contribuem para as dificuldades em atender as demandas dos/as educandos/as com necessidades específicas. A professora Ana traz sua percepção em relação ao fator externo:

A família é um fator externo que dificulta. Porque tem família que entende, que estuda e que dá um suporte ao filho, mas ela tem que ver o serviço feito com o filho dela. Já tem família que não aceita, que acha que está tudo bem e que a gente é que tá inventando coisas da criança. Também tem a outra família que sabe que a criança tem, aceita o que a criança tem, mas usa dessa situação pra dizer que não pode fazer isso ou aquilo com o filho, não quer que a gente eduque, quer que a gente seja babá (Ana, 2025).

Segundo Souza (2013), é fundamental que os papéis da família e da escola estejam visivelmente definidos. Não se deve atribuir ao/à professor/a a responsabilidade de disciplinar a criança, mas sim de reforçar os valores que contribuem para seu desenvolvimento integral e para a construção de relações saudáveis consigo mesma e com os outros, tornando-se uma pessoa responsável. Nesse sentido, é dever dos pais oferecerem apoio e suporte, além de manter um diálogo constante com a escola, colaborando no planejamento das ações que melhor atendam às necessidades da criança.

A fala da professora Ana evidencia a complexidade da relação entre escola e família

no contexto da educação inclusiva. Ela aponta que, embora o envolvimento familiar seja um elemento fundamental para o desenvolvimento das crianças com deficiência, esse apoio nem sempre se concretiza de forma colaborativa. As diferentes posturas das famílias, que variam entre o engajamento ativo, a negação do diagnóstico e o uso da condição da criança como argumento para desresponsabilização, interferem diretamente no trabalho pedagógico. *“Tem famílias que não aceitam as observações feitas pela professora”* (Alice, 2025). A mãe chegou para mim e disse: *“meu filho é normal, quem disse que ele tem alguma coisa? A professora do AEE chegou a fazer uma observação com a criança e percebeu muitas características, não é só uma isolada. Difícil”* (Alice, 2025).

De acordo com Souza (2013), a participação da família na educação dos filhos é essencial. Como principais responsáveis por esse processo, os pais não devem se afastar em nenhum momento. Quando essa colaboração não ocorre de forma efetiva, o vínculo com a escola se enfraquece, o que pode impactar negativamente o desenvolvimento educacional da criança.

Ao trazer essas experiências, as professoras destacam o desafio que as educadoras enfrentam ao tentar estabelecer um diálogo construtivo com as famílias. A ausência de parceria, a resistência à escuta e até mesmo a expectativa de que a escola apenas "cuide" da criança, sem educá-la, revelam tensões que extrapolam o campo pedagógico e impactam o processo de inclusão. Essa percepção reforça a necessidade de fortalecer o vínculo escola-família com mediação sensível, comunicação qualificada e políticas de formação que também considerem o papel das famílias como protagonistas na inclusão escolar.

Além da resistência de algumas famílias em aceitar a possibilidade de que seus filhos possam apresentar alguma deficiência e, conseqüentemente, em buscar profissionais da saúde para investigação e avaliação diagnóstica. No cotidiano da Educação Infantil, as professoras enfrentam diversos desafios para efetivar as políticas públicas de inclusão escolar.

Entre os principais obstáculos relatados pelas professoras no momento do grupo focal, destaca-se a ausência de uma formação continuada e especializada, que prepare adequadamente as profissionais para lidar com as demandas da inclusão, profissionais de apoio na instituição, pois a ausência desses profissionais sobrecarrega o trabalho docente e dificulta a atenção individualizada às crianças com deficiência, a falta de recursos pedagógicos, materiais adaptados e uma estrutura física adequada que também compromete a qualidade do atendimento às crianças com deficiência. *“O discurso nas políticas e nas leis é muito bonito, mas no chão da sala de aula essa inclusão não acontece”* (Clara, 2025). *“Eu fico triste quando entro na sala de aula e não consigo dar minha aula. Faço meu planejamento e não consigo”*

(Sofia, 2025).

Essas falas revelam com força e sensibilidade a distância entre o discurso institucional e a realidade vivida pelas professoras. A primeira citação evidencia uma percepção crítica sobre a implementação das políticas públicas de inclusão, aponta que, embora os textos legais tragam propostas promissoras, essas intenções nem sempre se concretizam no cotidiano escolar.

Já a segunda fala expressa frustração e impotência profissional, mostra como a ausência de condições adequadas impacta diretamente o trabalho pedagógico e o bem-estar docente. Juntas, essas vozes apontam para a urgência de uma escuta mais atenta às educadoras e de ações que tornem a inclusão possível não só no papel, mas na prática escolar diária.

Dessa forma, os desafios enfrentados revelam um cenário em que a implementação das políticas inclusivas exige não apenas boa vontade, mas principalmente investimento em formação, estrutura e colaboração entre escola e família.

5.4.3 Categoria 3: Reflexão sobre o AEE e possíveis contribuições

O estudo desenvolvido nesta categoria foi fundamental para a compreensão e o alcance do objetivo específico 3: Examinar os impactos da implementação das políticas públicas de inclusão escolar no contexto do AEE, segundo a percepção dos docentes, delinea proposições pedagógicas que possam subsidiar práticas mais efetivas e inclusivas.

As respostas das participantes serviram de base para compreender como essas práticas são construídas no cotidiano escolar, revelando tanto os efeitos da implementação das políticas públicas de inclusão no contexto do AEE quanto os entraves que ainda persistem. Essa escuta qualificada das docentes possibilitou examinar, com maior profundidade, os impactos reais dessas políticas na prática pedagógica e contribuiu para delinear proposições que possam subsidiar ações mais efetivas e alinhadas ao princípio da inclusão escolar.

Segundo Mantoan (2006), ainda que compreenda qual é o seu papel, a escola não tem conseguido colocá-lo em prática, uma vez que se baseia em um modelo que impõe exigências que nem todos os alunos conseguem atender. Dessa forma, a escola acaba deixando de se constituir como um espaço educativo significativo para uma parcela expressiva dos estudantes, sejam eles identificados ou não com necessidades educacionais especiais.

Ao perguntar às profissionais como elas avaliam a eficácia dessas práticas de inclusão no desenvolvimento integral dos educandos, a Professora Ana traz a seguinte reflexão: *“Acho que todos aqui concordam nos pequenos mínimos detalhes de avanços em nossas*

crianças. Detalhes que a gente nota, exatamente porque a gente tem um olhar sensível, respeitando a necessidade de cada um” (Ana, 2025).

Conforme Souza (2017), é importante lembrar que atitudes afetivas no cotidiano são fundamentais para o desenvolvimento saudável da criança. Acolher suas dificuldades, demonstrar carinho, oferecer um abraço e estar presente de forma sensível fazem toda a diferença. Valorizar cada conquista, elogiar seus avanços e propor atividades variadas que estimulem múltiplas aprendizagens são práticas essenciais para promover o crescimento integral e fortalecer vínculos positivos no ambiente educativo.

Essa fala evidencia a capacidade da educadora de perceber com sensibilidade e atenção os pequenos avanços de cada estudante. Ao destacar que os progressos das crianças se revelam nos detalhes mais sutis, a professora Ana chama a atenção para o valor do olhar individualizado, muitas vezes negligenciado por abordagens mais amplas e padronizadas. Mesmo os menores avanços ganham grande significado quando são observados com empatia e dedicação.

Essa postura revela um profundo respeito pelas particularidades de cada estudante e reforça que a inclusão se concretiza justamente ao reconhecer e atender às necessidades específicas de cada discente. É, portanto, uma convocação a uma prática pedagógica mais humana, respeitosa e consciente.

Em relação à forma que o AEE contribui para promover a inclusão escolar, a professora Livia disse: *“Mesmo com toda dificuldade que a professora do AEE tem de assumir tantas crianças para atender. Ela ainda consegue fazer palestras com os pais e isso é um ponto positivo porque quando ela vem conversar com os pais, ela já dá várias dicas e caminhos para ajudar esses pais” (Livia, 2025).*

A fala da professora Livia destaca a relevância do trabalho do profissional do AEE, que vai além do atendimento individualizado às crianças e se estende ao fortalecimento da relação entre a escola e as famílias. Mesmo diante de dificuldades, como a grande quantidade de alunos e múltiplas responsabilidades, a professora do AEE se mostra dedicada e sensível ao promover encontros com os pais, nos quais oferece orientações e apoio. Sua atuação revela uma postura ativa, parceira e acolhedora, que favorece uma inclusão mais concreta e compartilhada. Esse exemplo mostra que, mesmo em contextos desafiadores, ações planejadas e pautadas no diálogo têm o potencial de gerar efeitos positivos tanto na escola quanto no ambiente familiar.

No contexto das políticas públicas e das práticas pedagógicas, as docentes destacaram durante o grupo focal que consideram essencial a redução do número de alunos por sala de aula. Para elas, essa medida contribuiria significativamente para a qualidade do trabalho

docente, permitindo um acompanhamento mais individualizado e eficaz das necessidades de cada estudante. *“Um suporte que deveria ter aqui no nosso CEI e ainda não tem é uma sala de AEE para atender nossas crianças. Um atendimento individualizado”* (Lara, 2025).

Ao apontarem a necessidade de turmas com menos alunos, elas revelam um desejo legítimo por condições mais adequadas de trabalho, que permitam atenção mais qualificada às singularidades de cada criança.

O destaque à importância de um atendimento individualizado mostra que as professoras compreendem o AEE como algo fundamental para o desenvolvimento das crianças com deficiência, não apenas em termos de direito, mas como instrumento concreto de apoio à prática pedagógica.

No final do momento do grupo focal, foi feita a seguinte pergunta: Que tipo de material, recurso ou ação vocês acreditam que poderá ser desenvolvido como um legado desse estudo para apoiar a inclusão escolar? A professora Ana enunciou:

Ano passado tive uma aluna que os pais trouxeram uma ficha com informações importantes sobre ela. Tipo: Oi, eu sou a Ana. Eu tenho autismo. Quando estou nervosa me acalmo com ..., quando me desorganizo fico..., eu gosto de..., não gosto de... Acho que uma ficha assim nos ajudaria bastante (Ana, 2025).

A ficha, tal como descrita, com dados como nome, diagnóstico, gostos, dificuldades e formas de reagir em situações de estresse, não apenas antecipa informações importantes para o planejamento pedagógico, como também promove um olhar individualizado, respeitoso e afetivo sobre o estudante. Essa proposta pode ser entendida como um instrumento de mediação entre a família, a escola e o professor, fortalecendo a parceria e contribuindo para uma inclusão mais efetiva. *“A mãe se sente segura que a profissional que está com seu filho, vai ter um cuidado com sua criança”* (Ana, 2025).

Segundo Wallon (2007), a instituição escolar, juntamente à família, exerce um papel essencial no desenvolvimento da personalidade infantil, pois amplia suas interações sociais e a insere em um contexto simbólico mais abrangente.

Como legado do estudo, a criação de um modelo de ficha de perfil do estudante pode ser um material concreto, replicável e útil, alinhado tanto à prática docente quanto às diretrizes da educação inclusiva, funcionando como ponte entre o direito à inclusão e a sua realização cotidiana na sala de aula. Todas as professoras participantes do grupo focal demonstraram concordância em relação à relevância da ficha de apresentação do estudante, considerando-a uma ferramenta de grande importância para a prática docente.

As professoras acreditam que, mesmo diante de inúmeros desafios, em suas práticas inclusivas, é possível promover mudanças a partir de pequenas ações. Para elas, agir com intencionalidade, mesmo no mínimo, já representa o início de um processo de transformação. A ficha sugerida embora não resolva as situações emergentes em sala de aula, pode contribuir significativamente para o conhecimento mais aprofundado sobre cada criança com deficiência, e, conseqüentemente, já facilitaria a compreensão por parte das profissionais sobre situações específicas em sala de aula, como uma reação inesperada ou a recusa de alguma atividade, fornecendo informações relevantes para o planejamento pedagógico.

A proposta e sugestão do grupo é que essa ficha se torne um documento oficial, preenchido no ato da matrícula pelas famílias, a fim de proporcionar subsídios ao trabalho docente desde o início, de modo a fortalecer a prática pedagógica com maior sensibilidade e intencionalidade.

As famílias desempenham um papel fundamental nas interações que ocorrem no ambiente escolar, especialmente na educação infantil. Como as crianças ainda são pequenas, o sentimento de acolhimento na creche depende diretamente da harmonia entre os/as profissionais da instituição e os familiares. Essa característica evidencia uma das particularidades da educação infantil. Assim, os princípios de complementaridade e partilha tornam-se essenciais na construção da relação entre escola, criança e família (Brasil, 2009).

Para Souza (2013), quando a família caminha junto com a escola, a principal beneficiada é a criança. Ainda assim, os pais também ganham, pois fortalecem a confiança no exercício de seu papel. Para que essa parceria funcione bem, é essencial manter uma comunicação constante, aberta e baseada no diálogo construtivo.

Essa ficha, portanto, foi construída a partir das sugestões levantadas durante o grupo focal e enriquecida pelas contribuições da coordenadora do CEI. Após sua elaboração, ela foi apresentada às professoras para validação, garantindo que refletisse tanto as necessidades apontadas por elas quanto a visão da gestão pedagógica. O modelo encontra-se no Apêndice E, com o seguinte título: *Conhecendo a criança- Ficha de apoio Pedagógico*.

As contribuições das participantes revelaram como essas políticas se materializam no cotidiano pedagógico, evidenciaram os desafios que ainda persistem. Além disso, foi fundamental perceber que, mesmo diante das dificuldades, as professoras também apresentaram sugestões e proposições relevantes, demonstrando comprometimento com a melhoria das práticas inclusivas. Essa escuta qualificada possibilitou compreender com mais nitidamente os efeitos reais das políticas na prática educativa e contribuiu para a construção de caminhos pedagógicos mais efetivos e alinhados aos princípios da inclusão escolar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo avaliar a política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto a profissionais de Educação Infantil na *Creche Augusto Pontes*, para examinar os principais desafios enfrentados pelas professoras na implementação das políticas públicas de inclusão escolar no âmbito do AEE.

A análise dos dados evidenciou que, embora o AEE tenha como finalidade garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos discentes público-alvo da educação especial, e afirmar o desenvolvimento de suas potencialidades por meio de recursos e estratégias pedagógicas específicas, sua implementação ainda enfrenta inúmeros desafios.

As educadoras relataram dificuldades que vão desde a falta de formação continuada específica voltadas para elas, professoras de sala regular, de materiais pedagógicos adequados para essas crianças, até a escassa articulação entre o AEE e o ensino regular, situação que se deve, em grande parte, à alta demanda enfrentada pela professora de Atendimento Educacional Especializado, a qual precisa dividir seu tempo com outras instituições.

Além disso, foram recorrentes os relatos desfavoráveis em torno dos obstáculos relacionados ao envolvimento das famílias, as quais, muitas vezes, demonstram resistência em aceitar a condição dos filhos, o que dificulta o trabalho conjunto entre escola e comunidade, e compromete o processo de inclusão efetiva.

Dar vez e voz às professoras, por meio da realização de um grupo focal, foi fundamental não apenas para identificar, de forma coletiva, os aspectos que precisam ser aprimorados no contexto da inclusão, mas também para permitir que as profissionais pudessem expressar, de forma genuína, suas angústias e dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. As respostas evidenciaram que, embora reconheçam a importância e o esforço do Atendimento Educacional Especializado (AEE), as professoras compreendem que o AEE, isoladamente, não é suficiente para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Ao adotar práticas inclusivas nas instituições de ensino, não apenas garantimos o direito à educação de todos/as, mas também enriquecemos a experiência de aprendizado, cria-se um ambiente mais diversificado e acolhedor. A colaboração entre educadoras, famílias e a comunidade é crucial para desenvolver uma educação que valorize as particularidades de cada criança e promova um futuro mais justo e equitativo.

Diante de toda essa discussão em torno das falas das professoras, das reflexões sobre o AEE e dos inúmeros desafios para ampliar e fortalecer a política pública, é importante destacar um avanço significativo. No final do mês de março deste ano, houve uma pauta

prioritária do prefeito Evandro Leitão e da primeira-dama Cristiane Leitão à Secretaria Municipal da Educação (SME). Informaram que iriam ampliar o número de professores no Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas municipais com mais de 100 alunos/as matriculados/as nesta modalidade. Com tal iniciativa, cada escola contemplada passou a contar com dois profissionais, ampliando o suporte aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação.

Mesmo sabendo que essa medida ainda não é suficiente para contemplar e atender todas as crianças que necessitam desse atendimento, ela representa um passo importante no reconhecimento da relevância do AEE e na valorização dos profissionais que atuam diariamente na construção de uma educação mais inclusiva.

Frente a essa informação, a escola patrimonial que dá suporte ao CEI Augusto Pontes, foi uma das contempladas com essa ampliação. A partir disso, surgiu a possibilidade de incluir mais um professor de AEE na equipe. Novidade que trouxe alegria para quem está nesse desafio. A professora da escola patrimonial, com quem eu já mantinha uma boa relação, entrou em contato e disse que eu fui a primeira pessoa em quem pensou. Ela comentou que via em mim um perfil que combinava com esse trabalho e me convidou para atuar em parceria com ela. Já tínhamos conversado bastante sobre o mestrado, trocado ideias e dúvidas, e ela sempre me ofereceu muito suporte com indicações de literatura. A coordenadora pedagógica da escola também pensou em meu nome desde o início e reforçou o convite.

Diante do reconhecimento e da confiança depositada em mim, decidi aceitar o novo desafio. Hoje, não sou mais professora da sala regular, agora atuo como professora do AEE. Estou muito feliz com essa mudança, pois esse interesse já me acompanhava há algum tempo. Estudar e pesquisar sobre o Atendimento Educacional Especializado foi despertando, aos poucos, ainda mais curiosidade e fortaleceu meu desejo de atuar diretamente nessa área. Inicialmente, planejava buscar uma vaga no AEE apenas após concluir o mestrado. No entanto, a oportunidade surgiu justamente no final do curso, em pleno período de escrita da dissertação. Ainda assim, foi uma chance que eu não pude deixar passar, senti que era o momento certo e que precisava abraçá-la.

Esse novo papel tem me levado a ampliar meus conhecimentos, a estudar mais sobre políticas públicas, em especial, sobre o Atendimento Educacional Especializado e a me sentir ainda mais motivada a aprofundar minha compreensão sobre esse campo. Iniciei minha atuação em abril e, desde então, estou em um processo contínuo de aprendizado, buscando informações e estratégias para oferecer, em parceria com a professora da escola patrimonial, um suporte cada vez mais qualificado aos nossos estudantes.

Agora me sinto do *outro lado da moeda*. Estou inserida na política pública que antes era objeto de estudo. Assumir esse papel me trouxe uma nova perspectiva, hoje, sou parte ativa do processo, tento fazer o meu melhor. E essa sensação se intensificou especialmente após o grupo focal. Diante de tantas falas, de tantas angústias compartilhadas pelas professoras, sinto-me ainda mais comprometida em oferecer suporte, em estar próxima, em escutá-las com atenção e buscar assisti-las de alguma forma. Meu desejo é contribuir para que a inclusão realmente aconteça, para que as crianças sejam efetivamente atendidas e que eu possa estar presente de forma significativa nesse processo.

Portanto, diante de tudo que foi exposto e retornando à pesquisa que aconteceu em fevereiro, espera-se que esta contribua para aprofundar a compreensão dos desafios enfrentados na efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto da educação infantil. Que os resultados aqui apresentados sirvam de subsídio para o fortalecimento das políticas voltadas à educação inclusiva, de maneira a reafirmar a importância do investimento contínuo em infraestrutura, incluindo sala de recursos multifuncionais para o AEE no próprio CEI, na formação de profissionais e no diálogo pedagógico entre todos os/as profissionais envolvidos/as, como condições indispensáveis para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva, equitativa e de qualidade para todas as crianças.

Vale ressaltar que diante dos resultados obtidos e da nova experiência como professora do AEE, além da ficha de apoio pedagógico que será preenchida no ato da matrícula e funcionará como um documento norteador desde o início do ano letivo, proponho o oferecimento de suporte contínuo às professoras. Melhor dizendo, orientações individuais, a fim de contextualizar a entrevista inicial com as famílias, efetuada antes do início dos atendimentos no CEI Augusto Pontes.

Esses atendimentos terão início na segunda quinzena de junho, após a realização de todas as entrevistas das famílias interessadas. Para garantir o bem-estar dos/as alunos/as e evitar deslocamentos para outros espaços, foi organizado um ambiente dentro do próprio CEI para o momento dos atendimentos. Embora não se trate de uma sala de recursos multifuncionais, o espaço foi cuidadosamente pensado para acolher as crianças de forma sensível e apropriada às suas necessidades, para promover segurança e continuidade no processo de adaptação. Uma das queixas recorrentes das professoras era justamente a ausência de um suporte mais próximo, com a presença efetiva do/a professor/a do AEE no cotidiano da escola.

Considerando essa demanda, será possível garantir minha presença no CEI Augusto Pontes em dois dias da semana, de forma mais constante e próxima à realidade das professoras e das crianças, o que representa um avanço significativo na implementação da política pública

de inclusão no nosso contexto. Assim, consolida-se uma parceria entre a professora da sala comum, a professora do Atendimento Educacional Especializado e a família, com fins a um trabalho colaborativo em benefício da aprendizagem e do desenvolvimento infantil.

E como me sinto diante desse percurso acadêmico-profissional? Posso afirmar com bastante convicção: nunca mais serei a mesma que iniciou este curso. O MAPP me proporcionou uma nova compreensão sobre o que realmente significa uma Política Pública, sua estrutura, seus impactos e, principalmente, a importância de pesquisá-la, estudá-la e avaliá-la dentro de um contexto concreto, a fim de perceber sua efetividade. No entanto, ser pesquisadora vai muito além de se debruçar sobre referências teóricas e literaturas especializadas. Ser pesquisadora envolve sentir, acolher e, sobretudo, praticar a escuta ativa daqueles/as que estão diretamente implicados na realidade estudada.

Minha inquietação inicial ao longo do curso partiu da seguinte pergunta: como os/as professores/as da Educação Infantil em creche percebem os desafios na implementação da política pública do AEE em suas práticas pedagógicas? Essa reflexão foi o ponto de partida para a construção do meu trabalho.

Durante o grupo focal, ficou evidente que a inclusão ultrapassa a existência formal de uma política pública. Para que ela se concretize, é necessário que seja fortalecida, ampliada e acompanhada de investimentos reais, em ritmo compatível com o crescente número de crianças com deficiência que chegam às instituições de ensino. A política de inclusão precisa, portanto, evoluir junto com a realidade das salas de aula, considerando as demandas concretas das educadoras e das crianças. Somente assim será possível construir uma prática verdadeiramente inclusiva, sensível e transformadora.

Finalizo este trabalho com o coração cheio de gratidão e profundamente emocionada. Sou um grão de areia que busca na imensidão do mar que é a educação pública, contribuir com pequenas, mas significativas transformações. Levo comigo não apenas o conhecimento adquirido ao longo deste percurso, mas também as vozes que escutei, as inquietações que me moveram e os encontros que me transformaram. Que este trabalho seja um ponto de partida para outras caminhadas, outras pesquisas e, principalmente, para práticas mais humanas, sensíveis e comprometidas com a inclusão de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBALET, Jack, Michael. Teorias da Cidadania. *In*: BARBALET, J.M. (org.). **A cidadania**. Lisboa: Estampa, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOSCHETTI, Ivanete. Políticas de desenvolvimento econômico e implicações para as políticas sociais. **SER Social**, Brasília, DF, v. 15, n. 33, p. 261-384, jul./dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1989.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1990a.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília, DF: UNESCO, 1990b.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF:

MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 5 set. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.949/09, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 62/2011/ MEC / SECADI /DPEE**. Brasília, DF: Sineperio, 2011. Disponível em: https://www.sineperio.org.br/arquivos/eja/NOTATECNICA62_2011.pdf. Acesso em: 5 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Casa Civil, 2015.

CARDOSO Júnior, José Celso. JACCOUD, Luciana. Políticas sociais no Brasil: organização, abrangência e tensões da ação estatal. *In*: JACCOUD, Luciana. (org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília, DF: IPEA, 2005.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. A Política de Assistência Social na Contemporaneidade Brasileira: agravamento da questão social, desproteção social, desmontes do SUAS e resistência no Brasil do Presente (2016-2022). *In*: CONFERÊNCIA DE ABERTURA DO MÓDULO SOBRE A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, 3., 2022, [S. l.]. **Anais [...]**. [S. l.]: CREAS, 2022.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. Democracia, estado, desenvolvimento e conflitos sociais: uma via analítica para pensar o Brasil contemporâneo na civilização do capital. *In*: CARVALHO, Alba Maria Pinho de. (org.). **Saberes e práticas em ciências e gênero**. Editora UEMA, 2018. p. 31-55.

CARVALHO, Alba Maria Pinho; PORTO, Márcio de Souza; BEZERRA, Leila Maria Passos de Souza. Expressões contemporâneas do sistema do capital no contexto brasileiro: ciclos de ajuste, crise e reconfigurações do estado (1990-2023). *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 11., 2023, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: UFMA, 2023.

CASTRO, Jorge Abrahão. Política social e desenvolvimento no Brasil. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 4, p. 1011–1042, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8642270>. Acesso em: 26 set. 2024.

COUTINHO, Carlos Nelson. O estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. *In*: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p.173-200.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A Política Social do Estado Capitalista**. 8. ed. rev. São Paulo, Cortez, 2000.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social?** São Paulo: Brasiliense, 2004.

FAUSTO, Boris. **A revolução de 1930:** historiografia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil:** ensaio de interpretação sociológica. 3 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Apostila. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Inclusiva e diversidade.** Divulga documentos de orientações pedagógicas para o ano letivo 2024. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2024. Disponível em: https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9395:sme-publica-documentos-de-orienta%C3%A7%C3%B5es-pedag%C3%B3gicas-para-o-ano-letivo-2024&catid=79&Itemid=509. Acesso em: 4 nov. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GAZIER, Bernard. **A crise de 1929.** Trad. de Maria Helena Rouanet. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

GETT, Pablo. A filosofia em prol da religião: o movimento escolástico na idade média central (XI-XIII). **Sapere Aude.** Belo Horizonte, v. 11, n. 22, p. 417-433, jul./dez. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONÇALVES, Reinaldo. **Desenvolvimento às avessas:** verdade, má-fé e ilusão no atual modelo brasileiro de desenvolvimento. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GONÇALVES, Reinaldo. Redução da desigualdade da renda no governo Lula: análise comparativa. In: SALVADOR, Evilásio *et al.* (org.). **Financeirização, fundo público e política social.** São Paulo: Cortez, 2012.

HEYWOOD, Andrew. **Ideologias políticas:** do liberalismo ao fascismo. São Paulo: Ática, 2010.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **A questão social no capitalismo:** Temporalis. Brasília, DF: ABEPS/ Grafile, 2001.

IAMAMOTO, Marilda. Vilela. O Brasil das desigualdades: "questão social", trabalho e relações sociais. **SER social,** Brasília, DF, v. 15, n. 33, p. 261-384, jul. / dez. 2013.

JIMÉNEZ, R. B. Uma escola para todos: a integração escolar. *In*: BATISTA, M. (org.). **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997. p. 21-35.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LENIN. **O Programa Agrário**. v. I. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.

MANDEL, Ernest. **A crise do Capital**. São Paulo: Ensaio/ Unicamp, 1990.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo. Summus, 2006.

MATOS, Maria Acionília Silva de. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva**: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus. Manaus: ANPAE, 2013.

MINAYO, Maria Cecília Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PAULANI, Leda Maria. A inserção da economia brasileira no cenário mundial: uma reflexão sobre a situação atual à luz da história. **Boletim de Economia e Política Internacional**, [S. l.], n. 10, abr./jun. 2012.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. (org.) **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008. cap. 4. p. 87-106.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense/ Universitária, 1976.

POCHMANN, Márcio. **A Grande Desistência Histórica e o Fim da Sociedade Industrial**. São Paulo: Ideias e Letras, 2022.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho**

científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e justiça:** a política social na ordem brasileira. 2. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação:** LDB: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2019.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira; MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; COSTA, Expedito Wellington Chaves. **Pedagogia:** Fundamentos da Educação Infantil. Fortaleza: Editora UECE, 2019.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico-metodológico da pesquisa avaliativa. SILVA, Maria Ozanira (org.). **Pesquisa avaliativa:** aspectos teórico-metodológicos. São Paulo: Veras Editora, 2008.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **Pesquisa avaliativa:** aspectos teórico-metodológicos. 2. ed. São Paulo: Veras; São Luís: Grupo de Avaliação e Estudo da Pobreza e de Políticas Direcionadas à Pobreza, 2013

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Oralda Adur de. **Família e escola:** caminhando juntas na tarefa de educar. Curitiba: Sistema Educacional Família e Escola, 2013.

SOUZA, Oralda Adur de. **Família presente:** amor, cuidado e educação. Curitiba: SEFE, 2017.

SUCUPIRA, Newton Lins Buarque. “O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação”. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988.** Campinas, Autores Associados, 1996. p. XX-XX.

TAVARES, Maria da Conceição; FIORI, José Luís. **(Des) Ajuste global e modernização conservadora.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

VELASCO, S.; CRUZ, C. **Estado e economia em tempo de crise:** política industrial e transição política no Brasil nos anos 80. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil-**

introdução, história. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, DF, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança.** Lisboa, Veja, 1979.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Cara participante,

Gostaríamos de convidá-la a participar como voluntária da pesquisa intitulada¹⁻ **“Atendimento Educacional Especializado (AEE): olhares críticos sobre a inclusão escolar na Educação Infantil”** que se refere à dissertação de Raniere de Sousa Gondim Goes, matrícula 548043, no Mestrado Acadêmico em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo como orientadora a professora Dra. Adriana de Oliveira Alcântara. O objetivo geral deste estudo é avaliar a política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) junto a profissionais de Educação Infantil na Creche Augusto Pontes no município de Fortaleza-CE. Para tanto, a pesquisa terá como técnica de coleta de dados grupos focais. A pesquisa, por meio dessa técnica, não oferece riscos à sua integridade física como participante e terá como sigilo os nomes dos envolvidos. A Sra. possui a liberdade de retirar sua permissão a qualquer momento, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Se a Sra. aceitar participar, contribuirá para identificar lacunas, propor melhorias e promover mudanças de forma a apontar caminhos que possam contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e o aprimoramento das políticas públicas AEE em Fortaleza- CE. Ressaltamos que a Sra. tem o direito de ser mantida atualizada sobre os resultados parciais da pesquisa. Esclarecemos que, ao concluir a pesquisa, a Sra. será comunicada dos resultados finais. Não há despesas pessoais para as participantes em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será paga pelos responsáveis da pesquisa, de acordo com o orçamento previsto/planejado. As pesquisadoras assumem o compromisso de utilizar os dados somente para esta pesquisa, cujos resultados serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo plenamente guardada em sigilo. Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será impresso em duas vias, uma delas ficará com a pesquisadora e a outra com as profissionais pesquisadas. Em qualquer etapa do estudo, poderá contactar as pesquisadoras para o esclarecimento de dúvidas ou para retirar o consentimento de utilização dos dados coletados.

Contato das responsáveis: Raniere de Sousa Gondim, fone: (85) 9989654244 (E-mail:

raniregondim@yahoo.com.br) e Adriana de Oliveira Alcântara (E-mail: alcantara2002@yahoo.com.br).

Consentimento Pós-Informação.

Confirmo que estou ciente dos objetivos desta pesquisa, bem como a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário desta pesquisa.

Fortaleza-CE, ____ de _____ 2025.

(Assinatura do voluntário)

(Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO (PERFIL DAS PROFESSORAS)

1. Qual é o seu gênero?

- a) Masculino
- b) Feminino
- c) Transgênero
- d) Cisgênero
- e) Não-Binário ou Gênero Não Conforme
- f) Gênero Fluido
- g) Agênero
- h) Bigênero
- i) Andrógino
- j) Gênero Queer
- k) Outros (Especificar): _____

2. Qual é a sua idade?

- a) De 20 a 30 anos
- b) De 31 a 40 anos
- c) De 41 a 50 anos
- d) Mais de 50 anos

3. Qual é o seu nível de formação?

- a) Graduação
- b) Especialização
- c) Mestrado
- d) Doutorado

4. Qual é a sua área de formação acadêmica? (Você pode selecionar mais de uma opção)

- a) Pedagogia
- b) Letras
- c) Matemática

- d) História
- e) Ciências/ Biologia
- f) Educação Física
- g) Artes
- h) Outra(s): _____

5. Há quanto tempo você trabalha na educação?

- a) De 1 a 5 anos
- b) De 6 a 10 anos
- c) De 11 a 20 anos
- d) De 25 a 30 anos
- e) Mais de 30 anos

6. Há quanto tempo você trabalha nessa escola?

- a) De 1 a 5 anos
- b) De 6 a 10 anos
- c) De 11 a 24 anos
- d) De 25 a 30 anos
- e) Mais de 30 anos

7. Você já participou de cursos ou capacitações sobre educação inclusiva?

- a) Sim, já participei de um curso ou capacitação.
- b) Sim, já participei de mais de um curso ou capacitação.
- c) Não, nunca participei, mas tenho interesse.
- d) Não, nunca participei e não tenho interesse no momento.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O GRUPO FOCAL

- 1. Que percepções vocês têm sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua implementação na Educação Infantil?**

(Explorar compreensões gerais sobre o AEE antes de avançar para questões mais específicas.)

- 2. Quais são as principais características e objetivos do AEE no contexto da creche onde vocês atuam?**

(Permitir uma visão ampla sobre como o AEE é compreendido na prática.)

- 3. Quais desafios vocês enfrentam no dia a dia para implementar as políticas públicas de inclusão escolar no contexto do AEE?**

(Identificar dificuldades gerais e específicas na implementação.)

- 4. Em sua opinião, quais fatores contribuem para as dificuldades em atender as demandas dos/as educandos/as com necessidades educacionais específicas?**

(Explorar fatores internos e externos que dificultam o trabalho pedagógico.)

- 5. Como vocês avaliam as condições estruturais e os recursos disponíveis para atender os/as educandos/as no contexto do AEE?**

(Identificar lacunas estruturais, como falta de materiais, formação, espaço físico, etc.)

- 6. Quais melhorias estruturais vocês consideram essenciais para oferecer um atendimento de qualidade aos/as educandos/as com deficiência?**

(Permitir sugestões de melhorias concretas.)

- 7. Quais estratégias pedagógicas vocês utilizam no atendimento aos/as educandos/as com deficiência?**

(Explorar práticas já adotadas e verificar se há alinhamento com as políticas públicas.)

- 8. Como vocês avaliam a eficácia dessas práticas na inclusão e no desenvolvimento integral dos/as educandos/as com necessidades educacionais específicas?**

(Avaliar o impacto das estratégias no aprendizado e na inclusão.)

- 9. De que forma o AEE contribui para promover a inclusão escolar? Há aspectos que precisam ser repensados ou ajustados?**

(Reflexão sobre a efetividade do AEE e possíveis lacunas.)

- 10. Quais mudanças, no âmbito das políticas públicas ou das práticas pedagógicas, vocês consideram essenciais para fortalecer a inclusão escolar na Educação Infantil?**

(Encerrar com reflexões críticas e sugestões práticas.)

- 11. Gostariam de acrescentar algo sobre suas experiências e percepções em relação ao AEE?**

(Abrir espaço para contribuições livres que não foram abordadas diretamente.)

- 12. Que tipo de material, recurso ou ação vocês acreditam que poderia ser desenvolvido como um legado desse estudo para apoiar a inclusão escolar? Algo que fosse útil para professores/as, famílias ou gestores?**

APÊNDICE D – CONVITE DO GRUPO FOCAL



Convite

Prezadas professoras do CEI Augusto Pontes,

É com grande satisfação que convido vocês para participar de um **grupo focal** inerente à minha pesquisa de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (UFC), intitulada **Atendimento Educacional Especializado (AEE): olhares críticos sobre a inclusão escolar na Educação Infantil**.

O objetivo do grupo focal é promover uma discussão reflexiva e colaborativa sobre as práticas de inclusão escolar na Educação Infantil, com foco no papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A participação de vocês é fundamental para que possamos identificar desafios, possibilidades e caminhos para fortalecer práticas inclusivas em nossa realidade educacional.

O grupo focal será realizado no mês de fevereiro, com dia e horário definidos junto à coordenação. Será um espaço de diálogo respeitoso e construtivo, onde todas poderão compartilhar experiências, opiniões e sugestões de forma aberta e segura.

Sua colaboração será essencial para o desenvolvimento deste trabalho, na intenção de contribuir para a construção de políticas e práticas mais inclusivas na Educação Infantil.

Agradeço imensamente pela atenção e espero contar com a presença de todas!

Raniere de Sousa Gondim Goes

Mestranda em Avaliação de Políticas Públicas

ranieregondim@yahoo.com.br

**APÊNDICE E – PRODUTO EDUCACIONAL – CONHECENDO A CRIANÇA: FICHA
DE APOIO PEDAGÓGICO**

CONHECENDO A CRIANÇA: FICHA DE APOIO PEDAGÓGICO

	NOME: _____
	IDADE: _____
	ENDEREÇO: _____
	TELEFONE: _____

A CRIANÇA APRESENTA UM DIAGNÓSTICO QUE DEMANDA ACOMPANHAMENTO ESPECIALIZADO?	
SIM ()	NÃO ()
ESTÁ EM INVESTIGAÇÃO ()	
QUAL?	

TOMA ALGUMA MEDICAÇÃO?	
SIM ()	NÃO ()
QUAL?	
PARA QUE SERVE ESSA MEDICAÇÃO?	

A CRIANÇA FAZ TERAPIA?	
SIM ()	NÃO ()
QUAL?	
LOCAL?	
DIAS DA TERAPIA:	
HORÁRIO:	
SE A CRIANÇA NÃO FAZ TERAPIA, TEM INDICAÇÃO MÉDICA PARA FAZER?	
SIM ()	NÃO ()
QUAIS?	

A CRIANÇA APRESENTA ALGUMA RESTRIÇÃO, ALERGIA OU SELETIVIDADE ALIMENTAR?	
SIM ()	NÃO ()
QUAL?	



