



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

EDNILSA FERREIRA DE OLIVEIRA

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS OBSTÁCULOS PARA
PROMOÇÃO DA INCLUSÃO**

FORTALEZA

2025

EDNILSA FERREIRA DE OLIVEIRA

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS OBSTÁCULOS PARA PROMOÇÃO
DA INCLUSÃO

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

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Mudanças Sociais

Orientador(a): Prof. Dr. Wendel Melo Andrade

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)

- O46a Oliveira, Ednilsa Ferreira de.
Avaliação da Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: os obstáculos para promoção da inclusão / Ednilsa Ferreira de Oliveira. – 2026.
124 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2026.
Orientação: Prof. Dr. Wendel Melo Andrade.
1. Política Nacional de Educação Especial. 2. obstáculos. 3. prática colaborativa. 4. atendimento educacional especializado. I. Título.

CDD 320.6

EDNILSA FERREIRA DE OLIVEIRA

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS OBSTÁCULOS PARA PROMOÇÃO
DA INCLUSÃO

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

Aprovado em: 12 / 11 / 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wendel Melo Andrade (orientador)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profª. Dra. Maione Rocha de Castro Cardoso
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Prof. Dra. Gleissiane Coeli Freitas Batista Prata
Secretaria Municipal de Educação - SME

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, a Jesus Cristo e ao Espírito Santo, por concederem sabedoria, força e persistência diante das adversidades que surgiram ao longo deste percurso. Agradeço, também, a Maria, Nossa Senhora, por sua intercessão nos momentos de aflição, oferecendo conforto e orientação espiritual.

À minha família, em especial em memória dos meus pais, Sra. Adelaide Ferreira de Oliveira e Sr. Francisco de Assis Oliveira, que sempre acreditaram no poder transformador da Educação e me incentivaram a estudar com palavras sábias de encorajamento. Sempre me lembravam de que o conhecimento seria o caminho para um futuro melhor, e, de fato, essa promessa se concretizou.

Aos meus filhos, Ramon César Oliveira Ribeiro e Rômulo Oliveira Ribeiro, meus maiores incentivadores, que, com carinho e paciência, colaboraram tanto no âmbito pessoal quanto acadêmico. Por vezes, foram verdadeiros anjos, oferecendo apoio constante e motivação para que eu perseverasse na realização deste sonho.

Ao meu orientador, Professor Dr. Wendel Melo Andrade, pela honra de ser sua orientanda e pela confiança depositada em mim. Sua orientação, marcada pela competência, excelência profissional e generosidade, guiou-me com maestria ao longo de todo o percurso. Agradeço, também, às professoras da banca, Dra. Maione e Professora Gleissi, pelas valiosas contribuições e considerações que enriqueceram este trabalho.

Às minhas irmãs, Luzia e Cristiana, e à irmã de alma, Elaine Nunes, pelo apoio, incentivo e compreensão nos momentos de ausência necessários à dedicação acadêmica.

Aos colegas de trabalho da Prefeitura de Fortaleza, de longa data, e aos colegas de curso, que compartilharam experiências e conhecimentos importantes ao longo desta trajetória.

À gestão da E. M. Narciso Pessoa de Araújo, bem como aos professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que contribuíram valiosamente, dedicando tempo e informações essenciais para a realização desta pesquisa.

À Universidade Federal do Ceará (UFC), ao Mestrado Acadêmico Profissional em Educação (MAPP) e à Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF), expresso minha sincera gratidão pelo apoio e pelas oportunidades concedidas, que tornaram possível a concretização deste trabalho.

“É tempo de inclusão. É tempo de construir pontes para unir os que habitam margens opostas e se desconhecem e que criam um dos outros as mais extravagantes fantasias. A escola que se propõe a interligar essas margens cumpre o seu papel, como a instituição que revela a realidade humana, sem quaisquer artifícios, naturalmente, pelo encontro, no vai e vem nos seus espaços. Encontros e colisões, provocam choques, aproximam, afastam, delimitam, marcam presenças, provocam sentimentos aversivos e amorosos. Topar com o outro, reconhecê-lo, questionar-lhe a imagem, sua evidência, experimentar o estar junto, perceber os nossos lugares, mesmo que provisórios, sempre provisórios...”

(Mantoan, 2015, p.15)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo avaliar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com ênfase nos obstáculos enfrentados pelos profissionais da educação na inclusão de estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Fortaleza, Ceará. A problemática central da investigação reside nas dificuldades encontradas pelos docentes do ensino regular em promover, de forma efetiva, a inclusão de alunos com deficiência, conforme os princípios estabelecidos pela política vigente. A relevância do estudo justifica-se pela necessidade de analisar a implementação da PNEEPEI no município, visando compreender os obstáculos que comprometem a efetivação da inclusão escolar. Com base na referida política no contexto do AEE, apontam-se os obstáculos enfrentados pelos profissionais no cotidiano escolar, para promoção do estudante dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Fortaleza-CE. A pesquisa caracteriza-se como básica, com abordagem qualitativa e natureza exploratória. Os procedimentos metodológicos incluem revisão bibliográfica, pesquisa documental e investigação de campo. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e observações não participantes, utilizando gravações de voz, roteiros de observação, diário de campo e registros fotográficos. A análise dos dados foi conduzida com base na técnica de análise de conteúdo. Os resultados apontaram, sobretudo, lacunas no processo de formação dos docentes advindos de lapsos na aplicação das leis à realidade escolar. Os principais resultados foram: a importância de assegurar aos profissionais da educação condições adequadas de trabalho, formação continuada e apoio institucional, incluindo infraestrutura, materiais pedagógicos e recursos didáticos, de forma a fortalecer suas práticas pedagógicas e promover uma inclusão escolar efetiva.

Palavras-chave: Política Nacional de Educação Especial; obstáculos; aluno com deficiência; prática colaborativa; atendimento educacional especializado.

ABSTRACT

This study aims to evaluate the National Policy of Special Education in the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI) in the context of Specialized Educational Assistance (AEE), with an emphasis on the obstacles faced by education professionals in the inclusion of students in the final years of elementary school in a municipal school in Fortaleza, Ceará, Brazil. The central issue of this investigation lies in the difficulties encountered by regular classroom teachers in effectively promoting the inclusion of students with disabilities, in accordance with the principles established by the current policy. The relevance of this study is justified by the need to analyze the implementation of PNEEPEI in the municipality, aiming to understand the barriers that compromise the effectiveness of school inclusion. Based on the aforementioned policy in the context of AEE, the research identifies the obstacles faced by professionals in the school routine to promote the education of students in the final years of elementary school in a municipal school in Fortaleza, Ceará. The research is characterized as basic, with a qualitative approach and exploratory nature. Methodological procedures included bibliographic review, document analysis, and field investigation. Data were collected through semi-structured interviews and non-participant observations, using audio recordings, observation scripts, field journals, and photographic records. Data analysis was conducted using the content analysis technique. The results highlighted, above all, gaps in teacher training due to lapses in applying the laws to the school reality. The main findings were: the importance of ensuring that education professionals have adequate working conditions, continuing education, and institutional support, including infrastructure, pedagogical materials, and teaching resources, in order to strengthen their pedagogical practices and promote effective school inclusion.

Keywords: National Policy of Special Education; obstacles; student with disabilities; collaborative practice; specialized educational assistance.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Percurso histórico de inclusão.....	39
------------	-------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 –	Números de alunos por níveis / modalidades de ensino.....	21
Tabela 2 –	Quantitativo de profissionais da escola/formação.....	22
Quadro 1 –	Síntese dos eixos de avaliação em profundidade.....	19
Quadro 2 –	Números de alunos matriculados na rede com deficiência.....	62
Quadro 3 –	Números de Salas de Recursos Multifuncionais e profissionais de serviços para efetiva inclusão dos estudantes.....	62
Quadro 4 –	Análise de conteúdo – Bardin (2021) Interpretação contextual, objetiva e crítica das informações.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CODIN	Coordenadoria de Diversidade e Inclusão
DCRFor	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PAE	Profissionais de Apoio Escolar
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNEE	Plano Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	METODOLOGIA.....	15
2.1	Caracterização da pesquisa.....	16
2.2	Avaliação em Profundidade: conceito, aplicação e reflexões para a prática educativa.....	17
2.3	<i>Locus da pesquisa.....</i>	20
2.4	Sujeitos da pesquisa.....	23
2.5	Delineamento da Pesquisa.....	23
2.6	Método e análise dos dados.....	26
3	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A SUA AMPLA TRAJETÓRIA.....	28
3.1	A trajetória das Políticas Públicas: fundamentos, evolução histórica e desafios contemporâneos.....	28
3.1.1	<i>A Política Nacional de Educação no Brasil.....</i>	31
3.1.2	<i>A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: fundamentos, princípios e reflexões críticas.....</i>	36
3.1.3	<i>A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos, estrutura e reflexões críticas.....</i>	37
3.2	Marcos históricos e a legislação da inclusão em âmbito nacional da educação no Brasil.....	39
3.3	A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e as diretrizes.....	54
3.4	A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	56
3.5	A Educação Inclusiva e a trajetória em Fortaleza.....	59
3.6	A prática colaborativa entre Professores do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e os Professores da Sala Comum (PSC).....	64
3.7	A inclusão do aluno com deficiência.....	69
3.7.1	<i>A Lei Berenice Piana: marco legal da política nacional de proteção aos direitos da pessoa com TEA.....</i>	72
3.8	Público da Educação Especial e suas Especificidades.....	74
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	80
4.1	Categoria 1: Compreensão sobre a PNEEPEI.....	83

4.2	Categoria 2: Ações da PNEEPEI desenvolvidas pela escola, por meio do AEE.....	92
4.3	Categoria 3: Obstáculos para promoção da inclusão.....	96
4.4	Categoria 4: Ações formativas para promoção da inclusão.....	103
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
	REFERÊNCIAS.....	111
	APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA.....	117
	APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	119
	APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	121
	APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	122
	APÊNDICE E – FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO.....	124

1. INTRODUÇÃO

O movimento pela inclusão educacional tem transformado as práticas pedagógicas e as políticas públicas ao redor do mundo, buscando assegurar a todos os estudantes o acesso a uma educação de qualidade que respeite suas particularidades e necessidades. No Brasil, esse impulso inclusivo é uma resposta direta às demandas por uma sociedade mais justa e igualitária, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que pressupõem a educação como um direito de todos (Brasil, 2008).

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais de Fortaleza é uma realidade em constante evolução, e enfrenta desafios singulares e específicos para sua efetivação. Segundo o sistema de gestão educacional da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza de 2024, na modalidade Educação Especial, a rede apresentou o total de 15.814 alunos matriculados (Fortaleza, 2024).

A Educação Especial e Inclusiva no Município de Fortaleza ainda vem passando por inúmeras transformações. Tendo como ponto de partida a política de 2008, que é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), é possível afirmar que aconteceu uma grande evolução. Contudo, muito ainda precisa ser feito no que se refere ao processo de inclusão.

A pesquisa parte da constatação de que, apesar das diretrizes da política vigente, os professores do ensino regular ainda enfrentam dificuldades significativas para promover uma inclusão efetiva dos estudantes com deficiência. Com base nesse cenário, delimita-se a seguinte questão norteadora da investigação: quais são os obstáculos vivenciados pelos profissionais da escola na promoção da inclusão dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, considerando a perspectiva da PNEEPEI e as ações desenvolvidas no âmbito do AEE?

Desta forma, o próprio município construiu o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) publicado em 2024, com o lema incluir, educar e transformar (Fortaleza, 2024). O documento é uma orientação que estará presente nos planejamentos dos docentes.

A motivação para esta pesquisa surge da vivência da própria pesquisadora no contexto da Educação Inclusiva, onde se observa um avanço significativo no número de matrículas de estudantes com deficiência, o que evidencia um movimento positivo em direção ao acesso e acolhimento na educação. A pesquisadora atua como professora na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), realizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e, a partir de sua experiência, identifica contradições no processo inclusivo. Apesar do acesso

garantido, constata-se que, em muitas situações, os alunos com deficiência permanecem à margem das práticas pedagógicas na sala de aula comum, sendo-lhes oferecidos poucos ou nenhum desafio significativo para o seu desenvolvimento cognitivo e educacional.

Diante dos desafios enfrentados na efetivação da inclusão escolar, a pesquisa justifica-se pela necessidade de avaliar a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em uma escola da rede municipal de Fortaleza. O foco recai sobre a análise do que, de fato, ocorre na aplicação dessa política no cotidiano escolar, no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) especialmente no que se refere aos alunos com deficiência.

Na atual conjuntura, observa-se, principalmente, dificuldades ao praticar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, tanto por parte dos professores da sala comum, quanto pelos demais funcionários da entidade escolar. Diante deste contexto se observa que não é fácil para o aluno e muito menos para o professor, adequar-se à realidade da sala e tornar-lhe inclusiva, ainda que caiba ao professor, da sala comum permitir o currículo escolar acessível, com a finalidade de propor, ao aluno com deficiência, atividades facilitadoras que atendam suas necessidades.

Diante da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), este estudo aborda os avanços e os desafios enfrentados no processo de inclusão escolar, com foco específico em uma escola do Distrito de Educação V da Rede Municipal de Fortaleza. A instituição apresenta características singulares no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacando-se o papel do professor da Sala de Recursos Multifuncionais e sua articulação com os docentes da sala de aula comum.

Como hipótese, entende-se que dentre os obstáculos presentes no ambiente escolar, destaca-se o aumento no número de alunos matriculados, visando atender às diretrizes da PNEEPEI, fator este que vem comprometendo a eficácia da aplicação desta política bem como as limitações na organização estrutural, financeira e pouca adoção de práticas atitudinais adequadas para a promoção da inclusão dos alunos com deficiência.

Desta forma tem-se o objetivo geral de avaliar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no contexto do AEE, demarcando obstáculos vivenciados pelos profissionais que atuam no ambiente escolar para a inclusão dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Fortaleza.

Para alcançar o objetivo geral pretendido da pesquisa conta com os seguintes objetivos específicos: (1) Compreender a aplicação da PNEEPEI no município de Fortaleza,

situando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desse contexto e sua implementação nos Anos Finais do Ensino Fundamental; (2) Analisar as ações desenvolvidas pela escola em estudo por meio do AEE, a partir da implementação da PNEEPEI; (3) Identificar os obstáculos vivenciados pelos profissionais que atuam no ambiente escolar para a inclusão dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Fortaleza.

O referencial teórico desta pesquisa fundamenta-se em autores que discutem a Educação Especial na perspectiva da inclusão, com destaque para os trabalhos de Montoan (2003, 2011, 2021, 2022) e Lanuti (2021, 2022), que abordam os princípios e desafios da política educacional inclusiva no contexto escolar. Também são utilizadas as contribuições de Gomes, Poulin e Figueiredo (2010), Bedaque (2014), Freire (1996, 2018) e Libâneo (2014), que oferecem subsídios teóricos sobre práticas pedagógicas, inclusão e formação docente.

Além desses autores, compõem o embasamento legal e normativo da pesquisa a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 – (BNCC, 2018) e o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor, 2024), que orienta a organização curricular no município à luz dos princípios da inclusão.

No campo metodológico a pesquisa é de natureza básica com abordagem qualitativa do tipo descritiva valendo-se da pesquisa bibliográfica, documental e de campo em paralelo a análise de conteúdo de Bardin (2021) como metodologia de análise dos dados, tendo como perspectiva avaliativa a avaliação em profundidade.

Esse estudo está organizado nas seguintes seções, a primeira com a introdução, a segunda seção apresentando a metodologia da pesquisa – sua caracterização, lócus e os sujeitos –, a terceira sobre educação inclusiva e a sua ampla trajetória, na qual é feito o levantamento histórico desde o império até os dias atuais, é apresentado a prática colaborativa entre professor de atendimento educacional especializado e professor de sala comum. A quarta seção apresenta como será feita a análise dos dados obtidos. Na quinta seção as considerações finais da pesquisa seguidas pelas referências e os anexos dos instrumentais da pesquisa.

2 METODOLOGIA

Esta seção dedica-se à apresentação das escolhas metodológicas que orientam a pesquisa, destacando os caminhos percorridos para que fosse possível alcançar os objetivos propostos. A intenção é explicitar o percurso investigativo adotado, de modo a evidenciar como a construção do estudo foi organizada e fundamentada. Para tanto, são delineados os princípios que sustentam a investigação, bem como as estratégias empregadas para o exame da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, especialmente no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Além disso, a seção busca justificar a pertinência das opções realizadas, apresentando o modo como elas contribuem para compreender os obstáculos enfrentados no cotidiano escolar no que se refere à inclusão de estudantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Desse modo, o leitor terá clareza sobre a forma como a pesquisa foi estruturada e poderá compreender as etapas que possibilitaram a aproximação entre o objeto de estudo, os sujeitos envolvidos e a política pública investigada

A escola escolhida para o estudo atende aos Anos Finais do Ensino Fundamental, o que possibilita a análise da atuação de professores de diferentes áreas do conhecimento. Além disso, a instituição apresenta dificuldades estruturais e arquitetônicas, possui uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), e é uma das poucas escolas da região, em regime de ensino parcial, que recebe alunos oriundos dos bairros Canindezinho, Bom Jardim e Siqueira. Assim, a pesquisa busca compreender como os alunos com deficiência estão sendo incluídos nesse contexto, bem como identificar os principais entraves à efetivação da política inclusiva.

O critério da escolha da referida entidade de ensino deu-se, por ser uma escola de anos finais, abranger professores de diversas áreas de ensino, apresentar uma estrutura física de pouco acesso aos alunos com deficiência, está inserida no distrito V de educação, e ter sala de recurso multifuncional implantada a partir de 2022. Ter alunos com deficiência matriculados e com frequência assídua.

2.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como de natureza básica, em que tem “o objetivo de gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prevista” (Prodanov; Freitas, 2013)

A pesquisa básica fornece uma visão sistemática e profunda de um problema para facilitar a extração de explicações, conclusões científicas e lógicas, além de ajudar a construir novas fronteiras de conhecimento. Os resultados dessa pesquisa formam a base de muitas pesquisas aplicadas. Os seus objetivos são buscar generalização, visar processos básicos, tentar explicar o porquê as coisas acontecem e tentar obter todos os fatos (Sitta *et al*, 2010 *apud* Cesário, 2020, p. 6).

A pesquisa apresenta esta característica por ter objetivo na avaliação, compreensão e análise da política inclusiva no contexto do AEE. Atribui valor ao fenômeno estudado, permitindo um avanço da ciência, não tendo compromisso de aplicação prática.

A pesquisa é de abordagem qualitativa definida como, segundo Minayo (2001), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações”. (Minayo, 2009, p.22). “O enfoque qualitativo avalia o desenvolvimento natural dos acontecimentos.” (Sampieri; Collado; Lucio, 2023, p. 30). Stake (2011) contribui sobre a abordagem qualitativa quando defende que:

uma abordagem qualitativa que valoriza a interpretação das relações humanas, a experiência vivenciada no campo, a análise situacional e a personalização da pesquisa. Essa metodologia busca compreender os significados múltiplos das interações, priorizando observações empíricas, contextos específicos e a diversidade de perspectivas individuais, enquanto mantém uma postura ética e respeitosa em relação aos participantes (Stake, 2011 *apud* Rodrigues, 2024, p.25).

E sua escolha deve-se à sua adequação para capturar as complexidades das interações humanas e percepções subjacentes que influenciam a implementação de políticas públicas para explorar as políticas educacionais de inclusão no município de Fortaleza, objetivando compreender profundamente os desafios enfrentados pelos sujeitos ao longo do processo e analisar como estão as práticas associadas à educação inclusiva no ambiente escolar.

Quanto aos objetivos aconteceram de forma descritiva por meio da análise documental. “As pesquisas exploratórias têm como finalidade propiciar um maior acesso ao

problema, de forma a torná-lo mais compreensível e até mesmo possível de elaboração de hipóteses” (Gil, 2002, p. 27).

Nesta fase, buscou-se conhecer a legislação, os documentos que norteiam a política educacional, as resoluções da atuação do contexto do professor do AEE, para que possa compreender melhor as especificidades desses alunos, contribuindo então para um maior entendimento e proporcionando assim possíveis compreensões sobre o objeto em estudo, os obstáculos vivenciados pelos profissionais que atuam no ambiente escolar para promoção da inclusão dos estudantes na aplicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI), por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

2.2 Avaliação em profundidade: conceito, aplicação e reflexões para a prática educativa

A avaliação em profundidade proposta por Léa Carvalho Rodrigues (2008) representa uma abordagem crítica e inovadora frente aos modelos tradicionais de avaliação de políticas públicas. Inspirada por matrizes teórico-metodológicas internacionais e brasileiras, essa perspectiva entende que avaliar não é apenas medir resultados, mas compreender processos complexos em múltiplas dimensões. O foco reside em quatro eixos principais: (1) análise de conteúdo; (2) análise de contexto; (3) trajetória institucional; e (4) aspectos temporais e territoriais.

Rodrigues (2008) problematiza as avaliações clássicas, muitas vezes limitadas a indicadores quantificáveis, sem considerar o elemento humano, o contexto sociopolítico e as relações de poder. Ela defende uma abordagem que considera não só o que a política pretende (conteúdo), mas também o ambiente em que opera (contexto), sua evolução institucional e suas dimensões espaço-temporais.

Essa avaliação demandaria uma metodologia processual, interdisciplinar e participativa, capaz de capturar nuances subjetivas e coletivas, e de reproduzir fielmente os relatos, disputas e silêncios envolvidos nos processos avaliados. É, portanto, uma avaliação “de profundidade”, na medida em que se propõe a penetrar no que está oculto sob as camadas institucionais e práticas consolidadas.

Ao buscar compreender os obstáculos enfrentados na efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), esta pesquisa encontra respaldo na proposta de avaliação em profundidade, apresentada pela autora.

Diferente das abordagens avaliativas tradicionais, centradas exclusivamente em metas, resultados numéricos ou indicadores quantitativos, a avaliação em profundidade propõe uma leitura ampliada e contextualizada das políticas públicas, considerando os aspectos humanos, históricos, institucionais e territoriais envolvidos em sua implementação.

Rodrigues (2008) estrutura sua proposta em quatro eixos de análise: (1) análise de conteúdo; (2) análise de contexto; (3) trajetória institucional; e (4) aspectos temporais e territoriais. Cada um desses eixos oferece subsídios para compreender não apenas o que a política propõe, mas, sobretudo, como ela se realiza — ou deixa de se realizar — na prática cotidiana das escolas. No caso da PNEEPEI, cuja implementação depende de um conjunto articulado de ações formativas, estruturais e pedagógicas, essa abordagem permite revelar camadas profundas dos entraves que persistem na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Quanto ao eixo, análise de conteúdo, da avaliação em profundidade, de Rodrigues (2008) será realizado o exame do que a política pública propõe em termos normativos, conceituais e programáticos. Busca compreender os objetivos declarados, os princípios que fundamentam a ação, as diretrizes formais e as intenções expressas nos documentos oficiais. Esse eixo permite verificar não apenas “o que está escrito”, mas também as lacunas, ambiguidades e disputas presentes na formulação da política. Neste trabalho, o desenvolvimento deste eixo ocorre ao longo da seção 3, que aborda a educação inclusiva e a sua ampla trajetória, em especial na subseção 3.3 que discute as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI.

A análise de contexto em profundidade consiste em investigar o ambiente em que a política é concebida e implementada, incluindo as condições históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais que a permeiam. Considera o papel de atores institucionais, interesses em disputa, relações de poder e influências externas (nacionais ou internacionais). Nesta pesquisa, o desenvolvimento desse está localizado na seção 3, que trata da educação inclusiva e de sua trajetória mais ampla, com destaque para a subseção 3.4, dedicada à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Quanto ao eixo da trajetória institucional, investigaremos o percurso histórico e organizacional da política dentro das instituições que a executam. Analisa como ela foi

concebida, ajustada, reformulada ou mesmo interrompida ao longo do tempo, considerando arranjos institucionais, burocracias, resistências e acomodações. Esse eixo evidencia como a política é apropriada (ou não) pelas estruturas do Estado e pelos sujeitos envolvidos em sua execução. Esse eixo ajuda a compreender como o “mundo real” interfere no desenho e na execução da política. Neste trabalho, o desenvolvimento desse eixo também é apresentado na seção 3, dedicada à educação inclusiva, especialmente nas subseções 3.1 e 3.5, que tratam, respectivamente, da trajetória das políticas públicas e da educação inclusiva em Fortaleza.

Por fim, o eixo da temporalidade e territorialidade da avaliação em profundidade envolve a consideração das dimensões espaço-temporais da política. Temporalmente, observa os ciclos de formulação, implementação e avaliação, atentando para rupturas, permanências e ritmos distintos. Territorialmente, analisa como a política se concretiza em diferentes localidades, captando desigualdades regionais, contextos escolares específicos e singularidades territoriais. Esse eixo mostra como uma mesma política pode assumir sentidos diversos em diferentes lugares e momentos. O desenvolvimento deste eixo ocorre ao longo da seção 4 que traz a análise dos dados coletados na pesquisa e convida a considerar o momento histórico e o contexto sociopolítico em que a PNEEPEI está sendo analisada.

Convém destacar que a política PNEEPEI tem sofrido alterações, ora mais ora menos investimentos e até retrocessos nos últimos anos, o que influencia diretamente a forma como é recebida pela escola trabalhada aqui nesta pesquisa. Além disso, as condições locais — como a formação inicial dos docentes, o perfil da gestão escolar, o suporte da rede municipal ou estadual e a cultura institucional — impactam diretamente na efetividade das ações. No quadro a seguir, sintetizamos, como essa pesquisa foi estruturada.

Quadro 1: Síntese dos eixos da Avaliação em Profundidade

EIXO	SÍNTESE	DESENVOLVIMENTO DO EIXO NA PESQUISA
(1) análise de conteúdo	Examina o que a política propõe em seus objetivos, diretrizes e princípios formais, revelando intenções e lacunas.	Seção 3; subseção 3.3
(2) análise de contexto	Considera o ambiente histórico, social, político e cultural em que a política é formulada e executada.	Seção 3; subseção 3.4
(3) trajetória institucional	Analisa o percurso da política dentro das instituições, suas mudanças, resistências e formas de apropriação.	Seção 3; subseções 3.1 e 3.5
(4) aspectos temporais e territoriais	Observa como a política se concretiza em diferentes tempos e espaços, destacando permanências, rupturas e desigualdades regionais	Seção 4

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Ao aplicar a avaliação em profundidade à análise da PNEEPEI, evidencia-se que os obstáculos à inclusão não podem ser reduzidos a falhas operacionais ou à ausência de recursos materiais, embora tais elementos também sejam relevantes. Trata-se, sobretudo, de uma combinação complexa de fatores históricos, formativos, culturais e institucionais, que exigem leitura crítica e planejamento intencional para serem superados. Nesse sentido, a proposta de Rodrigues (2008) fortalece o compromisso com uma avaliação qualitativa, reflexiva e ética, comprometida não com a punição, mas com a melhoria das políticas e com a transformação das práticas escolares em prol de uma educação verdadeiramente inclusiva.

2.3 Locus da pesquisa

A instituição escolhida para a realização dessa pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental II Narciso Pessoa de Araújo, localizada no bairro Parque São José, e é uma entidade municipal subordinada a SER V.

A Escola foi fundada em 16 de abril de 2007 por meio do decreto nº12.273/2007; na sua criação; foi criada para atender as necessidades das comunidades circunvizinhas e como alternativa para suprir a demanda existente em outras escolas municipais. Os alunos que ingressam na escola, em sua maioria são oriundos de escolas municipais de Fortaleza, de bairros próximos, as escolas circunvizinhas são: EM Francisca de Abreu Lima, EM Florival Alves Seraine e EM Tomaz Muniz.

Em meados de 2017 houve uma mudança de prédio, acarretando o deslocamento para uma escola de espaço físico pequeno. O prédio atual é próprio, e até o presente momento a gestão e comunidade escolar estão aguardando autorização e orçamento da prefeitura para requalificação do prédio.

A estrutura que a escola está fundamentada é proposta pela SME. É organizada dentro dos padrões curriculares do MEC, para o bom desempenho do ensino. A escola atende alunos matriculados em turmas de Ensino Fundamental Anos Finais (séries do Fundamental 2 são os anos de 6º, 7º, 8º e 9º ano). Os dados abaixo informam e descrevem a situação em que essa unidade escolar se encontra, no que se refere a composição curricular.

A escola possui 483 alunos matriculados, com espaço físico pequeno. Atualmente a sua estrutura escolar está aguardando autorização e orçamento da prefeitura para requalificação do prédio. Até o presente momento, o espaço físico útil está organizado em: oito

salas de aula para as turmas 6º, 7º, 8º e 9º anos nos turnos manhã e tarde compostas, uma sala para o projeto Aprender Mais; uma sala para os professores; uma sala da gestão, que é dividida entre direção e coordenação; uma biblioteca minúscula; uma secretaria; uma sala de recurso multifuncional (SRM); uma cozinha; um almoxarifado; uma sala de estoque para merenda; uma quadra esportiva e quatro banheiros, dois para os alunos e dois para os professores e demais funcionários.

Essa instituição não dispõe de um refeitório com mesas e cadeiras, então, no momento do lanche, os alunos se acomodam em frente à cozinha, no corredor e, até, na quadra. A gestão da Unidade Escolar E M Narciso Pessoa de Araújo (EMNPA) é composta por diretor, secretária, coordenadora pedagógica e apoio pedagógico.

A (EMNPA) está inserida no espaço geográfico de um bairro de periferia, em que ocorreram modificações relevantes na moradia das famílias. A partir de 2008 deu-se início à urbanização do rio Maranguapinho¹, a população que morava na beira do rio foi deslocada para apartamentos sociais, que ficam distantes da escola, assim há alunos que moram mais distantes e necessitam se deslocar para escola em ônibus escolar.

Tabela 1 – Números de alunos por níveis / modalidades de ensino

NÍVEIS / MODALIDADE	QUANTIDADE DE ALUNOS
6º ANO ao 9º ANO	483
TOTAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	45

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Observa-se, por meio dos dados apresentados na Tabela 1, que a escola atende a um total de 483 estudantes matriculados entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental. Dentre esse quantitativo, 45 alunos são público-alvo da Educação Especial, atendidos na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), o que corresponde a uma parcela significativa do corpo discente. Esses números evidenciam a importância das ações voltadas à inclusão e ao atendimento educacional especializado, uma vez que revelam a presença expressiva de estudantes com deficiência na

¹Projeto concebido pelo Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria das Cidades, em parceria com o Governo Federal, através do Ministério das Cidades e interveniência da Caixa Econômica, teve seu início efetivo no ano de 2008, com o objetivo principal de delimitar e recuperar o rio Maranguapinho e suas faixas de proteção, promovendo para isso o saneamento das adjacências, a retirada e o reassentamento das famílias que ocupavam as áreas de risco ao longo dele e o controle das cheias de recorrência vintenária. Ao todo, são 44,44 km de

instituição, demandando práticas pedagógicas especializadas, o que chama nossa atenção para a formação dos docentes dessa escola, como veremos no quadro a seguir:

Tabela 2 – Quantitativo de profissionais da escola/formação

CATEGORIA	ENSINO MÉDIO	NÍVEL SUPERIOR	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOUTORADO
DIRETOR	<u>01</u>		<u>01</u>		
COORD. PEDAGÓGICO	<u>01</u>		<u>01</u>		
SECRETÁRIA	<u>01</u>		<u>01</u>		
PROFESSORES	<u>27</u>		<u>27</u>	<u>04</u>	<u>01</u>
FUNCIONÁRIOS	<u>09</u>				
MONITORES/ ASSISTENTE DE INCLUSÃO	<u>04</u>	<u>02</u>			

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Levando consideração, as questões éticas, não será revelada a identidade dos sujeitos desta pesquisa, uma vez que optamos por adotar o princípio da confidencialidade e do anonimato, proposto por Simons e Piper (2015, p. 57), “a confidência é um princípio pelo qual as pessoas podem não só falar em sigilo como também recusar-se a autorizar a publicação de material que no seu entender possa prejudicá-las”. Sendo assim, os professores participantes nesta investigação são citados apenas com a abreviatura das disciplinas por eles lecionadas, seguidas de numerações identificadoras.

Consequentemente, os professores sujeitos dessa pesquisa foram identificados apenas por: Professor de Língua Portuguesa 1, (P1), Professor de Língua Portuguesa 2 (P2); Professor de Matemática 1 (P3); Professor de Geografia (P4), Professor de Ensino Religioso (P5), para não serem identificados os Gestores (G1) e professora do AEE (PAEE), podemos colocar siglas, tal como os professores entrevistados.

A partir das observações coletadas, foi possível verificar desafios enfrentados, nesta escola, no que refere a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) já que a realidade do Ensino Fundamental dos anos finais, tende a ser diferente das escolas de Ensino Fundamental dos anos iniciais.

Dentre os problemas estruturais explorados mais adiante, destaca-se a falta de serviços básicos, como saneamento inadequado, ausência de pavimentação e a carência de espaços de lazer. Além disso, a violência urbana tem crescido consideravelmente, especialmente com o surgimento de facções criminosas. Esses grupos são responsáveis pelo aliciamento de indivíduos, afetando diretamente a comunidade escolar.

Este cenário de violência gera conflitos que resultam em disputas territoriais, o que, por sua vez, ocasiona a proibição de circulação entre bairros ou até mesmo a expulsão de famílias de suas residências. Esse contexto impacta negativamente na assiduidade dos alunos, dificultando o seu acesso regular à escola. Ademais, a constante violência, com episódios de tiroteios e homicídios, prejudica o estado emocional dos alunos e de suas famílias. Esse ambiente de insegurança tem sérias consequências no bem-estar psicológico dos estudantes, afetando seu rendimento e convivência escolar.

2.4 Sujeitos da pesquisa

Quanto ao critério de escolha, a seleção dos participantes foi realizada pela relevância de seus papéis para permanência assídua do aluno com deficiência no ambiente da escola e pela experiência direta com a inclusão de alunos com deficiência. Sendo os sujeitos: diretor (D1), coordenadora pedagógica (C1), a professora do AEE (PAEE), três professores de maior carga horária (professores da língua portuguesa (P1, P2) e ensino de matemática (P3)) e dois professores de menor carga horária (professor de ensino religioso (P5) e de geografia (P4)). Os sujeitos estão lotados nesta escola e apresentam de 100 horas a 200 horas na escola pesquisada, e estão em constante contato com a professora do AEE. Se efetivando este momento em períodos de planejamento.

2.5 Delineamento da Pesquisa

A pesquisa foi estruturada em três fases complementares, conforme o detalhamento apresentado a seguir. A primeira fase, de caráter exploratório, envolveu o levantamento documental e bibliográfico, com o objetivo de embasar teoricamente o estudo e compreender o contexto histórico e normativo relacionado ao tema investigado. A segunda fase consistiu na realização de entrevistas no campo de pesquisa, buscando coletar informações junto aos participantes para identificar percepções, práticas e desafios vivenciados. Por fim, a terceira fase correspondeu à análise e confronto dos dados obtidos, tanto de forma direta quanto indireta,

articulando-os ao referencial teórico para subsidiar a construção das interpretações e considerações finais do estudo.

A primeira fase corresponde à fase exploratória, com estudos bibliográficos e documental, havendo a análise da política inclusiva, à colocação dos problemas. Na fase exploratória, ocorreu a revisão de literatura, o diagnóstico do problema, a identificação do tema a ser estudado, o levantamento de hipóteses, a elaboração do projeto, a análise e a discussão das questões do problema, a identificação dos sujeitos da pesquisa. Na análise documental foram examinados documentos oficiais, legislações, relatórios de políticas públicas e diretrizes municipais pertinentes à educação inclusiva. Esta análise permitiu a compreensão do quadro normativo e das intenções declaradas pelos órgãos de políticas educacionais, onde são acessados através de portais oficiais do governo e bibliotecas digitais.

A segunda fase foi realizada em campo com entrevistas semiestruturadas (aos sujeitos da pesquisa professores e gestores) e estudo observacional aos sujeitos, referente aos alunos com deficiência na escola. -Técnicas para coleta de dados se realizaram por meio de entrevistas semiestruturadas e observação não-participante.

Segundo Minayo (2014), contribui com a técnica quando escreve que:

A modalidade de entrevista semiestruturada difere apenas em grau da não estruturada, porque na verdade nenhuma interação, para finalidade de pesquisa, se coloca de forma totalmente aberta ou totalmente fechada. Mas, neste caso, a semiestruturada obedece a um roteiro que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador (Minayo, 2014, p.267).

Desta forma o roteiro da entrevista foi organizado com perguntas que possam auxiliar nas respostas que irão de encontro ao objetivo da pesquisa, mas também houve abertura para o pesquisado abordar sua resposta de forma aberta com a contribuição do diálogo sobre o assunto abordado, ou seja a PNEEPEI, e o contexto dos professores na implementação na escola. A entrevista ocorreu individualmente, no ambiente escolar de forma presencial, de preferência no planejamento dos professores.

Para a realização das entrevistas os participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) sendo utilizado o roteiro de entrevista constante no apêndice C.

Estas entrevistas permitiram coletar informações importantes sobre as experiências reais de inclusão nas escolas, para garantir que todos os temas relevantes fossem abordados de maneira consistente, enquanto se permitia flexibilidade para explorar questões emergentes. O formulário está inserido no apêndice D.

A outra técnica de coleta é a observação em campo:

A observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida (Gil, 2017, p.100).

Segundo Gil (2008) apresenta a observação quanto o grau, havendo a observação simples, quando não ocorre a participação:

As reações das pessoas à observação por parte de terceiros devem ser levadas em conta no processo de investigação. Por essa razão é que a observação enquanto técnica de pesquisa pode adotar modalidades diversas, sobretudo em função dos meios utilizados e do grau de participação do pesquisador. Segundo os meios utilizados, a observação pode ser estruturada ou não estruturada. Segundo o grau de participação do observador, pode ser participante ou não participante (Gil, 2008, p.101).

Para Minayo (2009), este tipo de técnica é essencial para o trabalho em campo, quando contribui que:

A observação não participante pode ser considerada, parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Sua importância é de tal ordem que alguns estudiosos a consideram não apenas uma estratégia no conjunto da investigação das técnicas de pesquisa, mas como, um método que em si mesmo, permite a compreensão da realidade (Minayo, 2009, p. 148).

A observação não participante foi realizada no ambiente escolar, por meio de visitas de campo, com acompanhamento as práticas inclusivas com foco no contexto do AEE. Durante esse processo, foram utilizados instrumentos como formulário de observação, diário de campo e registros fotográficos, com o objetivo de documentar as interações, práticas pedagógicas inclusivas no que refere aspectos do cotidiano escolar que envolvem o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

E na terceira fase da pesquisa, conduzimos uma análise do material empírico, composta pelos dados obtidos nas observações e nas entrevistas com os profissionais que atuam diretamente com os alunos público-alvo da Educação Especial. Essa etapa permitiu uma compreensão mais ampla e integrada do contexto investigado, contribuindo para uma análise

holística da realidade escolar e das práticas inclusivas, conforme os objetivos propostos pelo estudo.

2.6 Método de análise dos dados

Para a análise dos dados coletados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2021), que envolve a categorização das informações e a identificação de temas recorrentes. Essa abordagem permitiu a triangulação dos dados provenientes das diferentes fontes, aumentando a confiabilidade das interpretações, já que todas as entrevistas foram conduzidas com o consentimento dos participantes, garantindo anonimato e confidencialidade.

Essa abordagem busca compreender os discursos além de seus significados imediatos, adotando uma hermenêutica controlada e baseada em inferências. Em resumo, a análise de conteúdo proposta por Bardin (2021) permite explorar e interpretar os dados textuais de forma sistemática e estruturada, revelando camadas mais profundas de significado. A escola pesquisada se enquadra no uso do método por dispor de profissionais diferentes para inclusão, professor de sala de atendimento educacional especializado e professor da sala comum.

Segundo Bardin (2021), a Análise de Conteúdo compreende um conjunto de técnicas que, embora sejam parciais, atuam de forma complementar com o objetivo de explicitar e sistematizar o conteúdo das mensagens. Essa abordagem permite interpretar e expressar o significado dessas mensagens por meio de indicadores que podem, ou não, ser quantificados, favorecendo uma leitura mais estruturada e aprofundada dos dados coletados em pesquisas qualitativas.

Em sua abordagem sobre análise de conteúdo, a autora conceitua-a como um conjunto de instrumentos metodológicos aplicados a diversos tipos de comunicação. A análise do conteúdo organiza-se em torno de três fases/pólos cronológicos:

Primeira fase – Pré-análise: Esta etapa consistiu a seleção do material como, os principais documentos legais e normativos que fundamentam a educação inclusiva no Brasil, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). A partir da seleção desses documentos orientadores, foram formuladas hipóteses iniciais com o apoio da orientação acadêmica, sendo posteriormente reformuladas à luz das leituras e reflexões teóricas. Identificou-se, nesse processo, que um dos principais

desafios enfrentados pelas escolas é o aumento do número de matrículas de alunos público-alvo da educação especial, sem o devido suporte estrutural, financeiro e pedagógico.

Essa realidade tem comprometido a eficácia da implementação da PNEEPEI, evidenciando limitações na adoção de práticas atitudinais inclusivas. Os objetivos específicos da pesquisa são: (1) compreender a PNEEPEI, situando o AEE neste contexto e sua implementação no município de Fortaleza-CE; (2) analisar as ações desenvolvidas pela escola investigada por meio do AEE, a partir da implementação da referida política; e (3) identificar os obstáculos enfrentados pelos profissionais que atuam no ambiente escolar na inclusão dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A segunda fase – Exploração do Material: realização da categorização e codificação, criação das categorias; foram criadas a partir dos objetivos, que resultam em “compreender a PNEEPEI, situando o AEE neste contexto”, “ações na escola a partir da PNEEPEI” os obstáculos vivenciados pelos profissionais para inclusão dos estudantes”.

A terceira fase – Tratamento dos resultados: realização das inferências e interpretação dos resultados em bruto das categorias e o cruzamento destas informações, tratados de maneira a serem significativos e válidos, utilizando gráficos e tabelas e sendo analisados à luz dos indicadores escolhidos (Bardin, 2021).

Dessa forma, a metodologia adotada fornece o alicerce necessário para interpretar os dados de maneira consistente e fundamentada, articulando a teoria com a realidade observada na escola pesquisada. Contudo, antes de avançar para a análise dos resultados, faz-se indispensável resgatar o percurso histórico e normativo da educação inclusiva no Brasil. A próxima seção, portanto, apresenta a trajetória dessa política, destacando seus marcos legais e suas aplicações na prática educacional, de modo a oferecer um panorama que permita compreender com maior profundidade os desafios e possibilidades que emergem no contexto investigado.

3. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A SUA AMPLA TRAJETÓRIA

Nesta seção, é apresentado um panorama histórico e legislativo da educação brasileira, com foco na trajetória da Educação Especial em âmbito nacional. Serão discutidos os marcos legais e os avanços conceituais desde o período de exclusão educacional, predominante até meados do século XIX, até o atual contexto, marcado pela consolidação do conceito de inclusão a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

A seção também aborda o significado da Educação Especial enquanto modalidade de ensino que atravessa todas as etapas e níveis da educação básica e superior, destacando o papel fundamental do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na efetivação do direito à educação para os estudantes com deficiência. Por fim, será discutida a trajetória da educação inclusiva no município de Fortaleza, evidenciando os avanços e desafios enfrentados na implementação das políticas públicas voltadas à inclusão escolar.

3.1 A trajetória das Políticas Públicas: fundamentos, evolução histórica e desafios contemporâneos

A trajetória das políticas públicas no Brasil acompanha as transformações do Estado e da sociedade ao longo da história. Desde seu ponto de partida, ainda no período colonial e imperial, até os modelos contemporâneos de gestão pública, as políticas públicas evoluíram de ações fragmentadas e elitistas para mecanismos complexos de planejamento, implementação e avaliação voltados ao bem coletivo. Compreender essa evolução é fundamental para analisar a atuação estatal frente às demandas sociais e os desafios da construção de uma democracia sólida, equitativa e inclusiva.

No Brasil colonial, as políticas públicas eram praticamente inexistentes no sentido moderno do termo. A atuação do Estado português era limitada e voltada exclusivamente aos interesses da metrópole. As decisões eram centralizadas e não levavam em consideração as necessidades da população local, composta majoritariamente por indígenas, africanos escravizados e colonos pobres. O acesso a direitos básicos como saúde, educação e infraestrutura era restrito às elites, quando existia. (Faoro, 2001; Schwarcz; Starling, 2015).

No período imperial (1822-1889), o Estado brasileiro começou a dar os primeiros passos na institucionalização de políticas públicas, principalmente nas áreas de saúde e

educação, mas essas ações ainda eram extremamente limitadas e voltadas aos setores mais favorecidos. O Estado seguia um modelo patrimonialista, em que o interesse público era frequentemente confundido com o interesse privado das elites políticas e econômicas. (Faoro, 2001; Carvalho, 2001)

Foi somente com a Proclamação da República, em 1889, que o país iniciou, ainda que timidamente, uma transição para um modelo de Estado mais racional e estruturado. Contudo, até meados do século XX, a formulação e implementação de políticas públicas no Brasil seguiam padrões autoritários e clientelistas, baseados em acordos pessoais, favores e vínculos políticos regionais. A ausência de planejamento técnico e a fragilidade institucional limitavam a capacidade do Estado de enfrentar problemas estruturais como a pobreza, a desigualdade e o analfabetismo. (Faoro, 2001)

O ponto de inflexão começa a surgir com a Constituição de 1934 e, posteriormente, com o Estado Novo de Getúlio Vargas, período em que o Estado assume um papel mais ativo na economia e nas questões sociais. Nesse contexto, surgem importantes políticas trabalhistas e previdenciárias, como a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1943, além do fortalecimento de empresas estatais e da burocracia estatal. Ainda assim, como discorre Faoro (2001) a participação popular no processo decisório era nula, e o autoritarismo impedia o desenvolvimento de políticas públicas de forma democrática e participativa.

Nas décadas seguintes, especialmente durante a ditadura militar (1964–1985), houve certo avanço técnico na formulação das políticas públicas, com a criação de instituições especializadas, como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Sistema Nacional de Planejamento. No entanto, o autoritarismo do regime limitava a transparência, o controle social e a legitimidade das decisões estatais. Nesse período, o Estado priorizava o crescimento econômico, muitas vezes em detrimento da justiça social, o que acentuava as desigualdades regionais e sociais. (Carvalho, 2001)

Com a redemocratização na década de 1980, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil vive uma verdadeira revolução no campo das políticas públicas. A Carta Magna estabelece os fundamentos de um Estado democrático de direito, garantindo direitos sociais, civis e políticos, e atribuindo ao Estado o dever de formular e implementar políticas públicas universais nas áreas da saúde, educação, assistência social, habitação, segurança e meio ambiente. A Constituição de 1988 marca o início da era das

políticas públicas cidadãs, voltadas para a promoção da equidade, da participação e da justiça social. (Brasil, 1988; Sousa, 2006).

Nos anos 1990, com a consolidação da democracia e a influência das teorias da Nova Gestão Pública (New Public Management), surgem inovações na gestão das políticas públicas, com foco na eficiência, na descentralização e na avaliação de resultados. Políticas como o Sistema Único de Saúde (SUS), o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) tornam-se referências na promoção da equidade e do acesso a direitos básicos. A criação de conselhos gestores e conferências setoriais permite uma maior participação social na definição de prioridades e no controle das ações estatais. (Bresser-Pereira, 1996; Faria, 2012)

Nos anos 2000, o país vive um momento de expansão significativa das políticas públicas voltadas ao combate à pobreza, à redução das desigualdades e à inclusão social. Destacam-se programas como o Bolsa Família, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Minha Casa Minha Vida, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o fortalecimento da política de cotas raciais e sociais nas universidades. Esses programas contribuíram para a melhoria de indicadores sociais como a redução da extrema pobreza, o aumento da escolarização e o acesso à moradia. (Ipea, 2010)

A partir da década de 2010, o Brasil passou por uma série de crises políticas e econômicas que impactaram profundamente a continuidade e o financiamento das políticas públicas. A aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, que estabeleceu o teto de gastos públicos por 20 anos, restringiu a ampliação de investimentos sociais. Muitas políticas sofreram descontinuidade ou perda de recursos, comprometendo a sua eficácia e capilaridade. (Brasil, 2016)

Atualmente, o cenário das políticas públicas é marcado por contradições. Por um lado, há um acúmulo significativo de experiências bem-sucedidas, estruturas institucionais consolidadas, redes de proteção social estruturadas e uma crescente cultura de avaliação e monitoramento. Por outro, enfrentamos desafios como a desinformação, o avanço de discursos contrários à justiça social, a desigualdade regional e de renda, o desmonte de políticas afirmativas e o esvaziamento de espaços participativos. (Ipea, 2020; Draibe, 2010)

As maiores conquistas das políticas públicas brasileiras, no entanto, permanecem visíveis: a criação de sistemas universais de saúde, educação e assistência; a institucionalização do planejamento e da avaliação; o reconhecimento da diversidade e das especificidades sociais; a incorporação da equidade como princípio; e a valorização do diálogo com a sociedade civil na elaboração e execução das ações públicas. (Draibe, 2010)

Nas suas aplicações atuais, as políticas públicas se orientam por princípios como intersectorialidade, governança, inovação tecnológica, transparência e responsabilidade fiscal. Programas de transferência de renda, políticas para a primeira infância, ações afirmativas, políticas de enfrentamento à violência de gênero e ao racismo, bem como programas de proteção ambiental e transição energética sustentável, são alguns dos exemplos de políticas atuais com grande relevância. (Bresser-Pereira, 2005; Ipea, 2019)

A trajetória das políticas públicas no Brasil revela um processo complexo de transformação do papel do Estado, da relação entre governo e sociedade e da forma de garantir os direitos sociais. A consolidação de uma cultura democrática, que respeite a diversidade e promova a equidade, depende da capacidade do país de continuar investindo em políticas públicas robustas, participativas e inclusivas. O desafio contemporâneo é fazer com que as políticas públicas deixem de ser respostas pontuais a problemas estruturais e passem a constituir-se como estratégias de transformação social de longo prazo.

3.1.1 A Política Nacional de Educação no Brasil

A Política Nacional de Educação no Brasil reúne um conjunto de diretrizes, princípios, metas e ações elaboradas pelo Estado com a finalidade de assegurar a todos os cidadãos o direito a uma educação pública de qualidade. Fundamenta-se nos preceitos constitucionais e em documentos legais e normativos que orientam o sistema educacional brasileiro, buscando garantir não apenas o acesso, mas também a permanência, a equidade e a qualidade do ensino em suas diferentes etapas e modalidades (Brasil, 2014).

A construção dessa política está intimamente relacionada ao processo de redemocratização do país e à promulgação da Constituição Federal de 1988, marco que consolidou a educação como um direito social e um dever compartilhado entre o Estado e a família. O artigo 205 da Constituição explicita essa concepção ao afirmar que “a educação,

direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Brasil, 1988).

A partir desse marco constitucional, foi possível avançar na formulação de uma legislação infraconstitucional mais consistente, tendo como principal referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996). Essa lei organiza e estrutura a educação nacional, definindo os níveis de ensino — Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Superior — e as modalidades, entre as quais se destacam a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional.

A Política Nacional de Educação é operacionalizada por meio de instrumentos e mecanismos de planejamento, financiamento, regulação e avaliação. Os principais elementos (Brasil, 2014) que compõem sua estrutura são:

- **Plano Nacional de Educação (PNE):** Estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, o atual PNE define diretrizes, metas e estratégias para o decênio 2014-2024. Ele é um instrumento fundamental para a implementação de políticas públicas educacionais nos âmbitos federal, estadual e municipal.
- **Conselho Nacional de Educação (CNE):** Órgão colegiado responsável pela normatização e orientação da política educacional, atuando na regulação de diretrizes curriculares e na avaliação de programas e instituições.
- **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM):** Ferramentas de avaliação do rendimento escolar e do desempenho das políticas públicas de educação.

Sua aplicação se dá, portanto, em articulação entre os entes federativos – União, Estados, Distrito Federal e Municípios –, no que se convencionou chamar de regime de colaboração, conforme previsto na LDB e reforçado pelo PNE. A Política Nacional de Educação (Brasil, 2014) tem um alcance abrangente, envolvendo milhões de estudantes e profissionais da educação em todo o território nacional. Sua importância se manifesta em diversos aspectos:

- Promoção da equidade e da inclusão social: Ao garantir o acesso à educação de qualidade, a política contribui para a superação das desigualdades sociais, raciais, regionais e de gênero.
- Desenvolvimento humano e econômico: A educação é reconhecida como um dos principais vetores do desenvolvimento sustentável, preparando cidadãos para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.
- Fortalecimento da democracia: Uma população educada é mais crítica, participativa e engajada nos processos democráticos e na defesa dos direitos sociais.

Apesar dos avanços institucionais, a Política Nacional de Educação enfrenta uma série de desafios (Brasil, Mec, 2019) que comprometem sua efetividade:

- Desigualdades regionais e estruturais: A qualidade da educação ainda é muito desigual entre regiões, redes públicas e privadas, zonas urbanas e rurais.
- Infraestrutura escolar precária: Muitas escolas não têm estrutura física adequada, especialmente nas regiões Norte e Nordeste.
- Formação de professores: A formação inicial e continuada dos docentes nem sempre está alinhada às exigências da prática pedagógica, principalmente no que diz respeito à diversidade e à inclusão.
- Financiamento insuficiente e má gestão dos recursos: A Emenda Constitucional 95/2016, que limita os gastos públicos, é frequentemente citada como um entrave à expansão e melhoria da qualidade da educação pública.
- Baixo desempenho nos indicadores educacionais: Os resultados do Brasil em avaliações nacionais e internacionais (como o PISA) indicam que ainda há muito a avançar no que se refere à aprendizagem dos estudantes.

Para que a Política Nacional de Educação alcance maior efetividade, seria necessário:

- Fortalecer a gestão democrática: Promover maior participação da comunidade escolar na elaboração e fiscalização das políticas.
- Ampliar o financiamento público da educação: Buscar a revogação de limites de gastos que comprometem os investimentos necessários.

- Valorizar os profissionais da educação: Garantir salários justos, formação de qualidade e condições dignas de trabalho.
- Atualizar o PNE com metas realistas e estratégicas: A revisão do Plano Nacional de Educação deve levar em conta os novos desafios do país, incluindo as desigualdades digitais e o impacto das mudanças climáticas na educação.
- Investir em inclusão e equidade: Garantir que todas as políticas tenham recorte de raça, gênero, deficiência, orientação sexual e classe social.

A inclusão escolar no Brasil, sobretudo nos Anos Finais do Ensino Fundamental, tem avançado a partir da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008. Essa política tem como propósito garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas classes comuns do ensino regular. Entre suas estratégias centrais destaca-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido preferencialmente no contraturno escolar, que se configura como um importante instrumento para a consolidação da educação inclusiva (Brasil, 2008).

O AEE constitui-se como um serviço complementar e suplementar ao ensino comum, pautado em um apoio pedagógico especializado voltado ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com necessidades educacionais específicas. No contexto dos Anos Finais do Ensino Fundamental, esse atendimento busca favorecer a autonomia, a participação e a aprendizagem, considerando as singularidades de cada estudante e respeitando seus diferentes ritmos e modos de aprender (Mantoan, 2014).

Um dos maiores desafios para a efetivação dessa política está na formação inicial e continuada dos profissionais que atuam no AEE. Muitos docentes ainda não dispõem de preparo específico para lidar com a diversidade presente nas salas regulares, o que dificulta a adoção de práticas pedagógicas realmente inclusivas. A carência de programas de capacitação permanente e a falta de atualização frente às novas demandas educacionais comprometem a qualidade do atendimento prestado (PEREIRA, 2024).

Outro aspecto relevante diz respeito à infraestrutura escolar e à disponibilidade de recursos pedagógicos adequados, elementos indispensáveis para o funcionamento efetivo do AEE. Diversas instituições de ensino enfrentam limitações quanto à oferta de salas de recursos

multifuncionais bem estruturadas, com materiais didáticos acessíveis e tecnologias assistivas. A ausência desses recursos restringe as possibilidades de um atendimento verdadeiramente especializado e, conseqüentemente, o desenvolvimento pleno dos estudantes (Santos, 2023).

A resistência de alguns profissionais da educação à inclusão escolar e a falta de colaboração entre os docentes do AEE e os professores regulares são obstáculos significativos. A falta de planejamento conjunto, a ausência de estratégias pedagógicas compartilhadas e a visão fragmentada do processo educativo dificultam a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo (Silva, 2022).

Os profissionais do AEE enfrentam desafios emocionais e psicológicos decorrentes da sobrecarga de trabalho, da pressão por resultados e da responsabilidade pelo desenvolvimento integral dos estudantes. A falta de suporte psicológico e a ausência de espaços para reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas contribuem para o desgaste profissional e comprometem a qualidade do atendimento (Costa, 2021). Para superar os desafios mencionados, é imprescindível adotar estratégias que envolvam todos os atores da comunidade escolar. Entre as propostas destacam-se:

- **Investimento em Formação Continuada:** Implementar programas de capacitação que atendam às necessidades específicas dos profissionais do AEE, promovendo a atualização constante e o desenvolvimento de competências pedagógicas inclusivas.
- **Adequação da Infraestrutura Escolar:** Garantir que as escolas disponham de salas de recursos multifuncionais equipadas com materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas e acessibilidade física, proporcionando um ambiente propício ao desenvolvimento dos estudantes.
- **Promoção da Colaboração Interprofissional:** Estimular o trabalho conjunto entre os docentes do AEE e os professores regulares, por meio de planejamento colaborativo, compartilhamento de estratégias pedagógicas e construção coletiva de práticas inclusivas.
- **Apoio Psicossocial aos Profissionais:** Oferecer suporte psicológico e espaços de reflexão coletiva para os profissionais do AEE, visando ao enfrentamento do desgaste emocional e à promoção do bem-estar no ambiente de trabalho (Mantoan, 2014; Glat; Blanco, 2007)

A implementação efetiva da PNEEPEI nos Anos Finais do Ensino Fundamental requer o enfrentamento dos desafios identificados, por meio de ações coordenadas que envolvam formação, infraestrutura, colaboração e apoio psicossocial. Somente com o compromisso de toda a comunidade escolar será possível garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, que respeite a diversidade e promova o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

3.1.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: fundamentos, princípios e reflexões críticas

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, representa o principal marco legal da organização da educação brasileira contemporânea. Ela regulamenta os artigos 205 a 214 da Constituição Federal de 1988, e é responsável por estabelecer os fundamentos, as diretrizes e a estrutura do sistema educacional nacional, nos níveis federal, estadual, distrital e municipal.

A LDB estabelece os princípios democráticos, a liberdade de ensinar e aprender, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a valorização do magistério e a gestão democrática do ensino público. Além disso, afirma a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida com a colaboração da sociedade (Brasil, 1996). Ao organizar os níveis e modalidades de ensino — da Educação Infantil ao Ensino Superior, incluindo a Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional — a LDB busca assegurar a equidade e a qualidade da educação em todo o território nacional.

Um dos aspectos mais relevantes da LDB é a sua ênfase na autonomia dos sistemas de ensino e na gestão democrática das instituições educacionais. Essa concepção reforça a importância do planejamento participativo, do envolvimento da comunidade escolar e da adaptação dos currículos às realidades locais. Além disso, a LDB introduziu uma visão mais flexível e descentralizada do sistema educacional, estimulando o regime de colaboração entre União, estados e municípios na oferta educacional.

A LDB também define diretrizes para a formação de professores, estabelecendo que a preparação para o exercício do magistério deve ser feita em nível superior, em curso de licenciatura, com habilitação nas áreas de conhecimento específicas. Essa determinação visou elevar a qualidade do ensino por meio da valorização profissional e da formação adequada dos

educadores, embora os desafios para sua plena concretização ainda sejam expressivos, sobretudo nas regiões mais vulneráveis do país (Saviani, 2020).

Apesar de sua importância histórica, a LDB passou por diversas alterações desde sua promulgação, refletindo mudanças nas políticas educacionais e nos contextos políticos e sociais. A reforma do Ensino Médio, por exemplo, instituída pela Medida Provisória nº 746/2016 e convertida na Lei nº 13.415/2017, modificou significativamente dispositivos da LDB relativos à estrutura curricular, à carga horária e à organização da etapa final da Educação Básica. Essas alterações têm gerado intensos debates sobre sua efetividade e impactos, especialmente no que diz respeito à formação integral dos estudantes e à equidade no acesso às diferentes áreas do conhecimento (Cunha, 2021).

Além disso, críticas recorrentes apontam que, embora a LDB promova princípios progressistas, sua implementação encontra barreiras concretas, como o subfinanciamento da educação pública, a falta de valorização efetiva do magistério e a persistência das desigualdades regionais e sociais. A lacuna entre o que está legalmente previsto e a realidade das escolas brasileiras é um dos principais desafios enfrentados por gestores e educadores no cotidiano (Oliveira, 2022).

A reflexão crítica sobre a LDB, portanto, exige reconhecer sua importância como baliza legal da educação nacional, mas também questionar os entraves que dificultam sua aplicação plena. Seu potencial transformador reside na articulação entre legislação, políticas públicas consistentes, financiamento adequado e participação ativa da comunidade escolar. É nesse sentido que a LDB deve ser constantemente atualizada e reinterpretada, de modo a responder às novas demandas sociais, culturais e tecnológicas da sociedade brasileira.

3.1.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos, estrutura e reflexões críticas

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um dos documentos mais relevantes para a educação brasileira contemporânea. Homologada em dezembro de 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e em 2018 (Ensino Médio), a BNCC define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que todos os estudantes da Educação Básica devem ter garantidos. Prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996), a BNCC visa promover a equidade e a qualidade na formação escolar em todo o território nacional.

Organizada por etapas e áreas do conhecimento, a BNCC estrutura o currículo escolar a partir de competências gerais, competências específicas e habilidades. O documento propõe dez competências gerais que devem nortear o desenvolvimento integral dos estudantes, como o pensamento científico, o repertório cultural, o respeito à diversidade e a responsabilidade cidadã (Brasil, 2017). A proposta está alinhada a diretrizes internacionais, como o relatório da UNESCO (2015) e os referenciais da OCDE, aproximando o Brasil de uma concepção de currículo por competências.

A abordagem por competências representa uma mudança significativa na lógica tradicional de ensino, deslocando o foco do conteúdo para o desenvolvimento de capacidades cognitivas, socioemocionais e práticas. Com isso, o professor assume um papel mediador da aprendizagem, e o estudante passa a ser compreendido como sujeito ativo em seu processo formativo (Silva; Souza, 2019).

Apesar de suas intenções positivas, a BNCC tem sido alvo de críticas e debates. Um dos principais questionamentos diz respeito ao seu caráter centralizador. Embora o documento afirme respeitar a autonomia dos sistemas e a diversidade cultural brasileira, muitos educadores e especialistas apontam que a base curricular impõe uma padronização que pode desconsiderar especificidades locais e regionais (Freitas, 2018). Isso se torna ainda mais preocupante em um país marcado por desigualdades históricas e estruturais.

Outro ponto sensível está relacionado à formação e valorização docente. A implementação efetiva da BNCC exige formação inicial e continuada de qualidade, o que ainda é um desafio nas redes públicas. Muitos professores relatam insegurança ao lidar com os novos parâmetros, especialmente no que se refere às competências socioemocionais, às tecnologias digitais e à interdisciplinaridade (Oliveira, 2023). A ausência de suporte técnico e pedagógico contínuo compromete a apropriação crítica e criativa do documento nas escolas.

No Ensino Médio, os impactos da BNCC são ainda mais controversos. A reformulação curricular proposta pelo Novo Ensino Médio, baseada em itinerários formativos e flexibilização, tem gerado críticas quanto à precarização do ensino público. Em muitas escolas, a ausência de estrutura e de profissionais qualificados dificulta a implementação plena dos itinerários, resultando em um esvaziamento do currículo e em novas formas de exclusão (Cunha, 2021).

A BNCC, portanto, representa um avanço em termos de ordenamento curricular nacional, mas sua efetividade depende de condições materiais, políticas e pedagógicas. O documento, por si só, não transforma realidades. Ele precisa ser ressignificado no chão da escola, com participação ativa de professores, estudantes, gestores e comunidade. A reflexão crítica sobre sua aplicação é fundamental para que ela não se torne um instrumento de controle, mas sim de emancipação e de construção de uma educação pública, democrática e inclusiva.

3.2 Marcos históricos e a legislação da inclusão em âmbito nacional da educação no Brasil

A história da educação inclusiva no Brasil e no mundo é marcada por uma longa trajetória de lutas, resistências e transformações paradigmáticas no entendimento da diversidade humana (Mantoan, 2018; Sassaki, 2013). Esse percurso surgiu do enfrentamento a práticas historicamente excludentes, que marginalizaram pessoas com deficiência de diversos espaços sociais, incluindo o ambiente escolar. Compreender essa trajetória exige revisitar contextos históricos que moldaram os modelos educacionais e suas políticas correspondentes (Gussi, 2015).

Durante grande parte da história, o modelo dominante de educação foi o modelo médico, baseado em uma perspectiva clínica da deficiência. Sob esse enfoque, o sujeito com deficiência era visto como incapaz, e a escola não se considerava responsável por atender às suas necessidades específicas (Mantoan, 2018). Em consequência, surgiram instituições segregadas, como escolas especiais e classes separadas, voltadas exclusivamente para esses estudantes. A deficiência era concebida como um “desvio” individual a ser corrigido, em vez de ser reconhecida como parte da diversidade humana (Sassaki, 2013; Gussi, 2015).

Foi somente a partir da segunda metade do século XX, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, que começaram a surgir movimentos pelos direitos civis e humanos que questionavam esse modelo segregador. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração de Salamanca (1994) foram marcos fundamentais ao reconhecer o direito de todas as pessoas à educação, independentemente de suas características físicas, sensoriais ou intelectuais. Em Salamanca, a UNESCO afirmou que as escolas devem acolher todas as crianças, promovendo uma pedagogia centrada nas diferenças, e não na homogeneização.

No Brasil, a inclusão escolar começou a ganhar força a partir da Constituição Federal de 1988, que instituiu a educação como direito de todos e dever do Estado. A década

de 1990 foi decisiva, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996), que assegurou o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. Esse momento marca uma importante mudança no entendimento sobre a educação especial, que passa a ser concebida como complementar à educação comum, e não como substitutiva.

Avançando para os anos 2000, destacam-se as ações do Ministério da Educação (MEC) na criação de programas e diretrizes voltadas à formação docente, ao acesso a recursos pedagógicos acessíveis e à elaboração de políticas públicas nacionais. O marco mais expressivo foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), lançada em 2008, cujo princípio é o de que todas as crianças têm o direito de estudar juntas, aprendendo umas com as outras, com o apoio necessário (Brasil, 2018).

Refletimos que a política representou uma mudança de paradigma: a escola deveria se adaptar ao estudante, e não o contrário. A inclusão deixou de ser apenas a presença física do aluno com deficiência na sala regular, passando a envolver a participação ativa e o aprendizado significativo. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi ampliado, com a instalação de salas de recursos multifuncionais e investimento em formação continuada de professores. Nos anos seguintes, a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela ONU, com status constitucional (Decreto nº 6.949/2009), reforçou esse compromisso. A Convenção estabeleceu que a educação inclusiva é um direito humano fundamental, e que os sistemas educacionais devem garantir acessibilidade, recursos de apoio e práticas pedagógicas inclusivas.

As conquistas da educação inclusiva são muitas. Entre as principais estão: o crescimento do número de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular; o aumento da oferta de formação para professores; a produção de materiais acessíveis e a disseminação de práticas pedagógicas que valorizam a diversidade. Houve também avanços na elaboração de currículos mais flexíveis, com adaptações e estratégias voltadas ao respeito às singularidades dos aprendizes.

Contudo, o que podemos observar nesse cenário atual ainda apresenta importantes desafios. A inclusão plena depende de infraestrutura adequada, equipes multidisciplinares, acesso a tecnologias assistivas e, principalmente, de uma mudança cultural no interior das instituições escolares. Muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com a

diversidade, e a ausência de suporte pedagógico e emocional limita a efetividade das práticas inclusivas.

Nos últimos anos, retrocessos políticos e cortes orçamentários colocaram em risco os avanços obtidos. Debates sobre a revisão da PNEPEI e tentativas de retorno ao modelo segregador provocaram grande mobilização da sociedade civil, que defende uma escola para todos como um direito inalienável.

Atualmente, a educação inclusiva é aplicada nas redes públicas e privadas por meio de ações como: o fortalecimento do AEE; a oferta de formações específicas; o uso de práticas pedagógicas diferenciadas, como o ensino colaborativo e a tutoria entre pares; a utilização de recursos digitais acessíveis; e o planejamento individualizado de ensino. Esses instrumentos visam garantir o acesso ao currículo comum com equidade, promovendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento social e emocional dos estudantes.

A maior conquista, que podemos identificar, da educação inclusiva, entretanto, é simbólica: a afirmação do princípio de que todas as vidas importam na escola. Ao rejeitar a lógica da exclusão, a educação inclusiva nos ensina que as diferenças não são barreiras, mas oportunidades de crescimento mútuo. O caminho ainda é longo, mas os passos já dados mostram que é possível construir uma escola mais justa, democrática e plural.

As propostas de escolarização para o público-alvo da educação especial contemplaram as seguintes etapas ao longo dos tempos: a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão, que serão descritas a seguir. No primeiro momento, as pessoas com deficiência eram excluídas de qualquer convívio social, e reclusas dentro de seus lares, para esconder a “anormalidade” que apresentavam. Souza e Bertoldi (2015) explicam que, nos séculos XVII e XVIII, as pessoas com deficiência eram excluídas de qualquer convívio social, e reclusas dentro de seus lares, para esconder a “anormalidade” que apresentavam, sendo excluídos do convívio social.

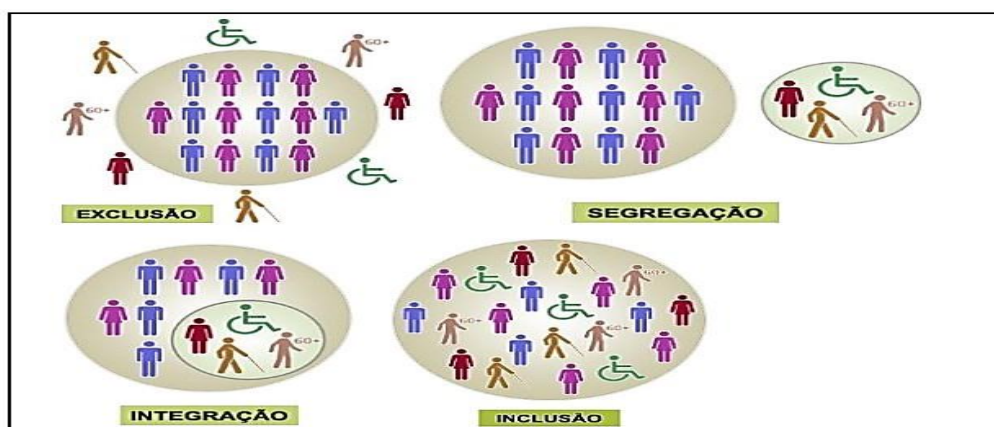
No século XIX, foram criados espaços específicos para esse público da educação especial, às pessoas com deficiência, e propunha a convivência apenas com seus pares, em instituições próprias para cada tipo de deficiência, sendo estes então segregados da sociedade, e mantidos em grupos de convívio apenas com seus semelhantes.

A integração surgiu como princípio norteador do Plano Nacional de Educação Especial (PNEE) (Brasil, 1994). A princípio, a proposta era incluir os alunos com deficiência nas escolas regulares, enfatizando que sua permanência dependia exclusivamente de sua adaptação ao ambiente que estavam sendo inseridos, fazendo com que na verdade não estivessem incluídos de fato, mas integrados em ambientes escolares coletivos, precisando eles (os alunos) se adaptarem ao meio que os recebia.

Com o insucesso da primeira proposta, esta foi reformulada pelos órgãos da Câmara Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB), com a resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, a escola percebeu a importância do seu papel nesse processo, e agora assumia a função de adaptar-se para receber um público diferenciado, com particularidades e necessidades específicas que mereciam um olhar mais atento e adequações, não só físicas, mas pedagógicas sob o público que recebiam (Brasil, 2001).

Os profissionais da educação passaram a aprofundar seus conhecimentos sobre a temática da inclusão e a planejar atividades pedagógicas específicas, com enfoque na ludicidade e na significação dos conteúdos, visando atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Essa abordagem contribuiu para que os alunos se reconhecessem como participantes ativos do próprio processo de aprendizagem, sendo incluídos não apenas nos espaços físicos da escola, mas também nas atividades pedagógicas e eventos institucionais voltados a todo o corpo discente. A Figura 1, a seguir, ilustra o percurso da inclusão escolar desenvolvido no contexto investigado.

Figura 1: Percurso histórico de inclusão



Fonte: AMANKAY Instituto de Estudos e Pesquisas² (2017).

² Imagem retirada de periódico sobre inclusão. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17822>. Acesso em 05 jan 2025

Para compreender melhor este percurso, traçamos uma trajetória do tempo referente aos caminhos da inclusão na Educação Especial no Brasil, que antecede a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2008). Com lutas e muito empenho pôde chegar no âmbito da inclusão.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant - IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação de Surdos - INES, ambos no Rio de Janeiro. (Brasil, 2008, p.02).

Na década de 30 aborda-se a criação do Ministério da Educação e Saúde que foi criado, sob o Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. E logo no ano seguinte em 1931 é criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão consultivo do Ministério da Educação e da Saúde Pública nos “assuntos relativos ao ensino” (Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931). O atual CNE, órgão colegiado integrante do MEC, foi instituído pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com a finalidade de colaborar na formulação da política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento do Ministério da Educação (Brasil, 2023).

Ao acompanhar o trajeto da educação especial brasileira, faz-se possível identificar marcos importantes no decorrer do século XX. Um dos primeiros, foi a fundação do Instituto Pestalozzi, em 1926, voltado ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual. Em 1945, a própria Sociedade Pestalozzi, passou a oferecer o primeiro serviço de atendimento educacional especializado, destinado a estudantes com altas habilidades ou superdotação. Já em 1954, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que se tornou referência nacional na oferta de serviços voltados às pessoas com deficiência (BRASIL, 2008).

Brasil (2008) destaca a Lei nº 5.692/71, que modifica a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” aos alunos com “deficiências físicas, mentais, os em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino eficiente em assistir as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, tem-se a criação, pelo MEC, do Centro Nacional de Educação Especial- CENESP, responsável pela gerência da educação especial brasileira, que sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com superdotação, neste

momento é incluso também alunos com superdotação, mas a atenção a alunos com deficiência ainda configuradas por campanhas assistenciais e de iniciativas do Estado:

Nesse período, não se efetiva uma política de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos (Brasil, 2008, P.7)

Como ponto de partida, é imprescindível citar a democratização brasileira, iniciando-se com a publicação da Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, a atual Carta Magna, foi promulgada em 5 de outubro de 1988, durante o governo do então presidente José Sarney tornou-se um símbolo de redemocratização nacional, tendo como um de seus fundamentos dar maior liberdade e direitos aos cidadãos.

Durante o regime militar, os direitos sociais sofreram restrições significativas, sendo gradualmente ampliados apenas com a transição para a democracia. Nesse contexto, destaca-se a Política de Assistência Social, que começou a se consolidar na década de 1970 e nos anos 1980, por meio de movimentos coletivos de assistentes sociais, pesquisadores e profissionais de diversas entidades (Morgan; Pinto, 2005). Essa mobilização culminou no reconhecimento da Assistência Social como política pública na Constituição Federal de 1988, integrando o tripé da Seguridade Social: saúde para todos, previdência para quem contribui e assistência social para quem dela necessita (Brasil, 1988; Brasil, 1993).

Em paralelo a essas mudanças políticas, a promulgação de uma nova Constituição valorizou a educação e ampliou a proteção dos direitos das pessoas com deficiência. No entanto, esses direitos passaram a ser compreendidos, em muitos casos, como parte de “políticas especiais”, termo historicamente utilizado para tratar da educação de alunos com deficiência, indicando uma perspectiva ainda segmentada, mas que representava um avanço em termos de seguridade jurídica e reconhecimento social (Sassaki, 2013).

O princípio da inclusão encontra respaldo já na Constituição Federal, que destaca a importância de garantir direitos a todos os cidadãos. A Constituição de 1988 estabelece que é dever do Estado e da família promover a educação, assegurando o pleno desenvolvimento, a cidadania e a qualificação para o trabalho. Entre seus objetivos, destaca-se o compromisso em “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º, inciso IV) e de assegurar “igualdade de condições para

o acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I), bem como o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 208, inciso III) (Brasil, 2011).

Na década de 1990, consolidam-se marcos importantes para a educação inclusiva no país. Em 1990, foi sancionada a Lei nº 8.069, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, que reforça os dispositivos legais já previstos, determinando, em seu artigo 55, que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. No mesmo período, documentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passaram a influenciar diretamente a formulação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar (Brasil, 2008).

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientada pelo conceito de “integração institucional”, que condicionava o acesso de estudantes com necessidades educacionais específicas 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 ditos normais” (Brasil, 2008, p. 19). Ao basear-se em padrões homogêneos de participação e aprendizagem, essa política não promoveu uma reformulação significativa das práticas educacionais para valorizar os diferentes potenciais de aprendizagem dos estudantes no ensino comum, mantendo a responsabilidade de sua educação praticamente restrita à esfera da educação especial (Brasil, 2008).

Dois anos depois, em 1996, foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96). Em seu artigo 59, a lei estabelece que os sistemas de ensino devem oferecer currículos, métodos, recursos e organização adequados para atender às necessidades de todos os estudantes, garantindo terminalidade específica para aqueles que não atingiram os níveis exigidos no ensino fundamental devido a suas deficiências, bem como a aceleração dos estudos para alunos superdotados. A LDBEN também define normas de organização da educação básica, incluindo a possibilidade de “avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (BRASIL, 1996, art. 24, V) e a oferta de “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37) (BRASIL, 2008).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, reafirma a concepção da educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, destacando seu caráter complementar em relação ao ensino regular.

Acompanhando essas mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) reforçam a necessidade de articulação entre a educação especial e a educação regular, determinando, em seu artigo 2º, que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001, p. 39-40).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial ampliam o papel da educação especial, definindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complementar ou suplementar à escolarização regular. No entanto, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, essas Diretrizes não favorecem plenamente a implementação de uma política de educação inclusiva na rede pública, conforme previsto em seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001) reforça que “o grande avanço que a educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao definir objetivos e metas para os sistemas de ensino, o PNE evidencia lacunas na oferta de matrículas para alunos com deficiência em classes comuns, na formação docente, na acessibilidade física das escolas e na provisão do AEE.

Ainda no início dos anos 2000, a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, estabeleceu que pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que todas as demais. O decreto define como discriminação qualquer diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício desses direitos e liberdades. No campo educacional, essa norma tem grande impacto, exigindo uma reinterpretação da educação especial, concebida como um instrumento de eliminação das barreiras que dificultam o acesso à escolarização e à plena participação dos estudantes com deficiência.

Um avanço significativo para a comunidade docente e para os estudantes, no contexto da educação inclusiva, foi a publicação da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação

Básica. Essa resolução determina que as instituições de ensino superior incluam em seus currículos a formação docente voltada para a atenção à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades de alunos com necessidades educacionais especiais.

Outro marco importante é o Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esse parecer destaca-se por sua abrangência, indo além da educação básica e apoiando-se em diversos documentos voltados à educação especial. No item “4. Construindo a inclusão na área educacional”, o documento apresenta orientações fundamentais para a promoção da inclusão nas escolas.

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como de desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (Brasil, 2001, p.12).

A promoção da inclusão educacional para pessoas com deficiência avançou significativamente nos anos 2000 por meio de diversas leis e programas. A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, garantindo apoio institucional para seu uso e difusão. A lei também determinou a inclusão da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, promovendo a valorização da língua e a acessibilidade dos alunos surdos.

Para a comunidade cega, a Portaria nº 2.678/2002 estabeleceu diretrizes para o uso, produção, ensino e disseminação do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, incluindo o projeto da grafia Braille para a Língua Portuguesa e sua recomendação em âmbito nacional.

Em 2003, o Ministério da Educação criou o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. O programa promoveu a formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, assegurando o direito de acesso à escolarização para todos, a organização do Atendimento Educacional Especializado e a promoção da acessibilidade.

O avanço da inclusão educacional e social também foi impulsionado pelo Decreto nº 5.296/2004, que regulamentou as leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000, estabelecendo

normas para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível³ foi implementado para apoiar ações que garantam acessibilidade em diferentes espaços e serviços.

O Decreto nº 5.626/2005, regulamentando a Lei nº 10.436/2002, reforçou a inclusão de alunos surdos ao dispor sobre a Libras como disciplina curricular, a formação e certificação de professores, instrutores e tradutores/intérpretes de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e a padronização da educação bilíngue no ensino regular (BRASIL, 2008).

Em 2005, com a criação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos o território nacional, foram estabelecidos centros de referência para o AEE, destinados a alunos com altas habilidades ou superdotação. Esses centros também oferecem orientação familiar e formação continuada para professores, além de disseminarem referenciais e orientações para a organização da política de educação inclusiva, garantindo atendimento adequado aos estudantes da rede pública.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Partes devem garantir um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, orientando, também, que essa educação ocorra em ambientes que favoreçam o desenvolvimento social e acadêmico dos estudantes, de modo a promover a inclusão plena. (Brasil, 2008, p.10)

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO, lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Entre seus objetivos, destacam-se a promoção, nos currículos da educação básica, de temáticas relacionadas às pessoas com deficiência, bem como o desenvolvimento de ações afirmativas que garantam inclusão, acesso e permanência desses estudantes na educação superior.

No ano seguinte, em 2007, no contexto do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), foi implementado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reforçado pela

3 O Programa Brasil Acessível foi uma iniciativa do governo federal brasileiro, lançada pelo Ministério das Cidades em parceria com outros órgãos, com o objetivo de promover a acessibilidade urbana para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Sua principal meta era apoiar municípios na elaboração de Planos de Acessibilidade, com foco na infraestrutura urbana, transporte público e mobilidade segura, autônoma e inclusiva. O programa incentivava a adoção de políticas públicas que garantissem o desenho universal, respeitando os direitos estabelecidos na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência. O plano concentrou esforços em três eixos principais: a acessibilidade arquitetônica das escolas, a criação de salas de recursos e a formação docente voltada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, publicado pelo Ministério da Educação em 2007 reafirma a importância de uma visão sistêmica da educação, que compreende a articulação entre a educação regular e a educação especial. No entanto, apesar dessa concepção de transversalidade, a estrutura educacional brasileira ainda não se consolidou plenamente sob a perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais. Essa limitação compromete a efetivação do princípio constitucional da igualdade de condições para o acesso, permanência e progressão nos diferentes níveis de ensino (Brasil, 2007; 2008).

Em 2007, o Decreto nº 6.094 estabeleceu, no âmbito do Compromisso Todos pela Educação, diretrizes voltadas à garantia do acesso e permanência de alunos no ensino regular, bem como ao atendimento de suas necessidades educacionais especiais, fortalecendo a inclusão nas escolas públicas. Ainda nesse ano, o Decreto nº 6.253 tratou da acessibilidade arquitetônica e da criação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), espaços físicos destinados à realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No cenário internacional, marcos importantes influenciaram a construção da educação inclusiva no Brasil. Entre eles, destacam-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que culminou na Declaração de Salamanca. Este documento comprometeu os países signatários, incluindo o Brasil, a oferecer educação que atenda a todos os estudantes, independentemente de suas necessidades. A partir de sua divulgação, teorias e práticas com enfoque inclusivo começaram a ganhar ênfase no país, sendo posteriormente reforçadas pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e ratificada pelo Brasil em 2008.

Esses documentos internacionais serviram de referência para a elaboração de políticas públicas voltadas à educação especial, motivando a criação de diversos decretos, portarias e resoluções que consolidaram princípios inclusivos no sistema educacional brasileiro.

No contexto nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008, tem como objetivo central assegurar a participação, o acesso e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares (BRASIL, 2008, p. 10). Para atingir esse objetivo, a política prevê a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente realizado em Salas de Recursos Multifuncionais, como forma de complementar ou suplementar a formação dos estudantes público-alvo da educação especial.

Nesse contexto, a Resolução nº 4/2009 definiu as diretrizes operacionais do AEE, especificando sua função, o perfil dos estudantes atendidos, bem como os requisitos de formação e as atribuições dos professores responsáveis. Posteriormente, a Resolução nº 4/2010, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, reforçou, em seu artigo 29, a importância da organização curricular voltada à aprendizagem e inclusão de todos os estudantes, considerando a diversidade como princípio fundamental do processo educativo.

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC) elaborou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), voltada a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A política estabelece que esses estudantes têm o direito de frequentar a sala de aula comum e, quando necessário, receber Atendimento Educacional Especializado (AEE) no período complementar à escolarização, ou seja, no contraturno (BRASIL, 2008, p. 14).

Historicamente, a educação especial no Brasil esteve associada a uma abordagem assistencialista e terapêutica, o que gerou práticas excludentes e uma compreensão limitada dessa modalidade de ensino. Segundo Mantoan (2011), esse modelo promovia apenas a integração dos alunos, sem garantir sua participação efetiva no processo educacional. Com a implementação da PNEEPEI, consolidou-se uma nova concepção de educação especial, na qual o AEE passou a ser reconhecido como parte integrante e complementar do processo formativo dos alunos com deficiência, dentro do contexto da escola regular.

Até 2011, as orientações sobre educação especial eram definidas pela Secretaria de Educação Especial do MEC. Atualmente, essas diretrizes estão vinculadas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que assume a coordenação e implementação das políticas nesse campo.

Em 2012, a Lei nº 12.764/2012 regulamentou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabelecendo diretrizes para assegurar os direitos desse grupo. Foi a primeira lei a reconhecer o autista como pessoa com deficiência para efeitos legais (BRASIL, 2012). Segundo o artigo 1º da lei, é considerada pessoa com Transtorno do Espectro Autista aquela que apresenta síndrome clínica caracterizada conforme os incisos I e II do dispositivo legal.

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestadas por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012, p.01).

Dois documentos recentes se destacam por consolidar a educação inclusiva no Brasil. O primeiro, homologado em 2014, é a Lei nº 13.005, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) e define metas estratégicas para a política educacional na década seguinte. Entre essas metas, a Meta 4, voltada à Educação Especial, gerou debate ao estabelecer que a educação de alunos com deficiência deve ser oferecida “preferencialmente” no sistema público de ensino.

A Meta 4 do PNE prevê a universalização do acesso à educação para crianças e adolescentes de quatro a dezessete anos que fazem parte do público-alvo da educação especial, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Conforme o PNE (BRASIL, 2014), esse atendimento deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido de forma complementar ou suplementar em Salas de Recursos Multifuncionais, classes regulares ou instituições especializadas, públicas, comunitárias ou conveniadas.

O segundo documento, homologado em 2015, é a Lei nº 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. No artigo 28, a LBI estabelece a responsabilidade do poder público de “[...] assegurar, criar, desenvolver, incentivar, acompanhar e avaliar: I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015).

A LBI introduz uma mudança de paradigma no conceito de pessoa com deficiência, considerando não apenas a condição individual, mas também a interação dessa condição com as barreiras sociais. Assim, a deficiência deixa de ser um atributo exclusivo da pessoa e passa a ser entendida como resultado da falta de acessibilidade e adaptação do ambiente, destacando a responsabilidade da sociedade e do Estado em criar condições para a inclusão plena de todos.

Assim sendo, quanto mais estímulos e oportunidades uma pessoa vier a ter, menores serão as dificuldades consequentes de sua característica. O artigo 2º traz a definição de pessoa com deficiência:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p.01).

Assegurando uma educação para o desenvolvimento de igualdade e liberdade também vem protegida enquanto direito na Lei Brasileira de Inclusão, que dispõe em seu artigo 27:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo de desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Instituído como dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade a obrigação de assegurar a educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015, p.23)

Em 2020, durante o governo de Jair Bolsonaro, foi publicado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro, que instituiu a chamada “nova” Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. Entre suas medidas, incluía a possibilidade de matricular estudantes com deficiência fora da rede de ensino regular, o que representava, na prática, um retrocesso ao favorecer a segregação desses alunos.

Diante dessa situação, o Supremo Tribunal Federal (STF) suspendeu os efeitos do decreto ainda em 2020, em resposta à Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6590, ajuizada pelo partido Rede Sustentabilidade. A ação questionava as diretrizes da nova política, argumentando que estas enfraqueciam o princípio da inclusão escolar, ao permitir o afastamento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação do ensino regular. Posteriormente, em um de seus primeiros atos após

a posse, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva revogou o decreto por meio do Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023 (Brasil, 2023).

No cenário municipal, o município de Fortaleza vem avançando no processo de inclusão. Desde 2017, a Secretaria Municipal de Educação (SME) tem buscado efetivar o direito de todos à educação, fundamentando suas ações no paradigma da inclusão e nos marcos normativos e legais que orientam a criação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva.

Com o objetivo de promover práticas educacionais que assegurem igualdade de acesso, permanência e aprendizagem para estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, a SME elaborou, em 2022, o documento “A Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza: Um olhar para todos” (Fortaleza, 2022). Esta iniciativa se fundamenta na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e na Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Atualizado em 2023 e 2024, o documento passou a se chamar “A Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza: Um olhar para todos – orientações para profissionais da educação”, com a finalidade de orientar o planejamento pedagógico tanto de professores das Salas de Recursos Multifuncionais quanto de docentes do ensino comum. Além disso, contempla ações desenvolvidas em articulação com os Distritos de Educação da cidade (Fortaleza, 2023; 2024).

No ano de 2024, o município publicou o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor), com o lema “Incluir, Educar e Transformar” (Fortaleza, 2024). O DCRFor assegura a matrícula desses estudantes nas salas comuns do ensino regular e orienta sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantindo respostas às suas necessidades educacionais específicas. O documento apresenta, ainda, as diversas ações desenvolvidas pela SME, em parceria com os Distritos de Educação e as unidades escolares, objetivando assegurar o pleno direito à educação inclusiva para todos os estudantes.

3.3 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI e as diretrizes

Inclusão é direito de todos, a constituição assegura o direito ao acesso à inclusão dos mais diversos e variados sujeitos na Educação. Todavia deixa a desejar, pois não consegue suprir a demanda de infraestrutura que se refere à capacitação e efetivo de profissionais para cumprir com as suas obrigações constitucionais em suas práticas.

E de acordo com Vischez contribui quando reitera que:

Propor uma educação inclusiva que enfatize a diversidade dos estudantes com deficiência deve estar de acordo não só com uma transição de atitude, mas também com uma prática que ofereça critérios de acessibilidade necessários para esse grupo-alvo. Além disso, deve-se promover um ambiente, onde não se procure igualar todos os estudantes (com ou sem deficiência), utilizando os mesmos recursos e serviços, o mesmo currículo e os mesmos sistemas de avaliação, uma vez que existem diversas maneiras de agir, pensar e sentir (Vischez, 2018, p.23).

De fato, a prática pedagógica inclusiva deve estar alinhada à diversidade dos estudantes com deficiência, de modo que esse venha oferecer possibilidades e critérios de acessibilidade e equidade. Portanto, uma educação que favoreça um ambiente receptivo onde os recursos e serviços, currículo e avaliações dos atores envolvidos no processo sejam realizadas sem distinção.

O Ministério da Educação, por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial, orienta a transformação de escolas especiais em Centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para seguir diretrizes inclusivas, permitindo às instituições especializadas oferecerem atendimento aos estudantes incluídos nas classes regulares.

Contudo, não basta introduzir o aluno com deficiência nas salas comuns, matriculando-os, nas escolas regulares de ensino, faz-se necessário garantir qualidade de aprendizagem, permanência e continuidade. Nesse contexto a escola inclusiva, segundo (Unesco, 2004) é:

Uma escola que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades. De acordo com a reflexão apresentada pela Unesco (2004), uma escola só pode ser considerada verdadeiramente inclusiva quando está organizada de forma a favorecer todos

os seus alunos, independentemente de suas características individuais, como etnia, sexo, idade, deficiência ou condição social.

Nesse contexto, um ensino significativo é aquele que proporciona acesso a um conjunto estruturado de conhecimentos, permitindo que os alunos possam mobilizá-los de maneira eficaz. A escola inclusiva, portanto, é aquela que reconhece e respeita as potencialidades e necessidades de cada estudante, respondendo a elas com uma abordagem pedagógica de qualidade. Essa concepção reforça a importância de práticas educacionais que promovam a igualdade de oportunidades e o atendimento das diversidades presentes no ambiente escolar.

Sobre o mesmo pressuposto relacionado a Educação Inclusiva, vale ressaltar a Declaração de Salamanca em que, conforme defendido pela Unesco (1994), sustenta que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de suas dificuldades ou diferenças. Para que isso aconteça, as escolas precisam reconhecer e responder às necessidades variadas de seus alunos, adaptando-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Isso implica oferecer uma educação de qualidade para todos, por meio de um currículo adequado, arranjos organizacionais flexíveis, estratégias de ensino diversificadas e o uso de recursos apropriados, além de fomentar parcerias com as comunidades.

Dentro desse modelo inclusivo, é essencial que crianças com necessidades educacionais especiais recebam o suporte necessário para garantir uma educação eficaz, ressaltando a importância de um atendimento especializado que respeite e atenda às especificidades de cada aluno. Essa abordagem visa promover a equidade no processo educativo e assegurar que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Construir uma escola inclusiva é um desafio contínuo, exigindo mudanças fundamentais na abordagem educacional. Isso implica em abandonar paradigmas estabelecidos, incluindo concepções capacitistas⁴ que limitam o aprendizado de estudantes com deficiência. Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução CNE/CPn^o1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que contempla

4 Quem aplica o capacitismo, o termo capacitismo refere-se ao preconceito e à discriminação baseados na capacidade das pessoas, sendo direcionados sobretudo a pessoas com alguma deficiência. Vivemos numa sociedade que valoriza padrões de funcionalidade, assim sendo, quem não atende a esses padrões costuma ser visto como incapaz e inadequado. Na escola, o capacitismo ocorre quando o estudante com deficiência é desacreditado quanto a sua capacidade de aprender (Fortaleza, 2022).

conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2008, p. 09).

3.4 A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Com avanços da legislação passam a ter direito às instituições de ensino de forma segregada. Contudo, há mudanças nas leis e os alunos com deficiência passam a integrar as unidades de ensino, mas em salas especiais apenas com aqueles que também tinham deficiência. Com a implementação da PNEEPEI, há uma mudança considerável, pois, a matrícula passa acontecer nas escolas regulares de ensino e os alunos têm o direito ao atendimento educacional especializado.

Ao longo do tempo, diversas leis e regulamentações foram implementadas com o objetivo de consolidar a educação inclusiva, garantindo que pessoas com deficiência tivessem acesso efetivo a todos os espaços escolares. Entre esses instrumentos legais destacam-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 10.098/2000, o Plano Nacional de Educação e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, além de decretos e resoluções que reforçam o compromisso do Estado com a inclusão.

Neste contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) tem como objetivo central:

o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; articulação intersetorial na implantação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) surgiu como uma das principais conquistas da educação inclusiva no Brasil, constituindo uma política pública que regulamenta as diretrizes da Constituição Brasileira para a educação de alunos com deficiência. O AEE tem

como função garantir o acesso e a participação efetiva dos estudantes nas atividades educacionais, por meio de estratégias pedagógicas adaptadas às suas necessidades específicas.

Para que o AEE seja implementado de forma efetiva, é fundamental que os sistemas de ensino, em colaboração com o Ministério da Educação, promovam a formação continuada de professores e assegurem a acessibilidade arquitetônica, atitudinal e pedagógica. Isso envolve a adoção de recursos, técnicas e metodologias que permitam que todos os alunos se beneficiem de uma educação de qualidade, independentemente de suas singularidades.

O Decreto nº 6.253/2007 destaca a importância da acessibilidade arquitetônica por meio da implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e define o papel do professor do AEE, responsável pela mediação pedagógica e pela adaptação do currículo para atender às necessidades específicas de cada estudante (BRASIL, 2008). No município de Fortaleza, o AEE desempenha papel central na promoção da educação inclusiva e da diversidade na rede municipal de ensino.

Segundo a Resolução nº 4/2009, o AEE deve ser realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra unidade de ensino regular, no contraturno da escolarização do aluno, não substituindo as aulas das classes comuns. O atendimento também pode ocorrer em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições conveniadas sem fins lucrativos, comunitárias, confessionais ou filantrópicas (BRASIL, 2009, p. 2).

O AEE consiste em um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados de forma contínua e sistemática, com a função de identificar, elaborar e disponibilizar estratégias que eliminem barreiras à plena participação dos alunos (BRASIL, 2011). Essas atividades complementam ou suplementam a formação dos estudantes, promovendo autonomia e independência dentro e fora da escola. O atendimento pode ser: *complementar*: voltado a estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, oferecendo apoio no contraturno em Salas de Recursos Multifuncionais; *suplementar*: destinado a alunos com altas habilidades ou superdotação, com programas de enriquecimento curricular (BRASIL, 2016).

Entre as atividades desenvolvidas pelo AEE estão programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos (com foco na comunicação e socialização

dos alunos) e uso de tecnologias assistivas (visando a autonomia dos mesmos). Todo o processo deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino regular, garantindo coerência e continuidade na aprendizagem.

O AEE é acompanhado por meio de instrumentos de monitoramento e avaliação, que permitem verificar a oferta e a efetividade do serviço nas escolas da rede pública e nos centros especializados, sejam eles públicos ou conveniados. Além disso, é atribuído ao AEE serviços de estimulação precoce, objetivando otimizar o desenvolvimento e aprendizagem, em sintonia com os serviços de assistência social e relacionados à saúde no aluno.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o AEE é organizado para apoiar o desenvolvimento integral dos alunos, sendo obrigatório para os sistemas de ensino. Deve ser realizado preferencialmente no turno inverso à classe comum, seja na escola ou em centros especializados.

Na educação de jovens e adultos e na educação profissional, o AEE amplia oportunidades de escolarização, preparação para o mercado de trabalho e participação ativa na sociedade (Brasil, 2008). Além disso, nas modalidades de educação indígena, do campo e quilombola, o atendimento deve garantir que recursos e estratégias pedagógicas respeitem as particularidades socioculturais desses grupos, promovendo inclusão e equidade educacional.

Na educação superior, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) não se aplica diretamente, uma vez que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é voltado para a educação básica. No entanto, é fundamental que sejam implementadas estratégias específicas para garantir o acesso, a permanência e a participação plena de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

Essas estratégias incluem o planejamento e a disponibilização de recursos e serviços que promovam a acessibilidade arquitetônica, comunicacional, informacional e pedagógica, assegurando condições adequadas nos processos seletivos, atividades de ensino, pesquisa e extensão. O objetivo é garantir uma formação inclusiva e equitativa, na qual todos os estudantes possam participar de maneira plena e autônoma (Brasil, 2008).

O AEE no ensino superior envolve a atuação de profissionais com conhecimentos específicos em áreas como: Língua Brasileira de Sinais (Libras), Língua Portuguesa como

segunda língua, Sistema Braille, Soroban, orientação e mobilidade, atividades promotoras de autonomia, comunicação alternativa (para pessoas com dificuldade de fala ou escrita), desenvolvimento de processos mentais superiores, produção, adequação e adaptação de recursos pedagógicos, programas de enriquecimento curricular e uso de tecnologia assistiva (Brasil, 2008).

A avaliação pedagógica nesse contexto deve ser entendida como um processo dinâmico e formativo, que considera tanto o conhecimento prévio do estudante quanto seu nível atual de desenvolvimento e suas possibilidades futuras de aprendizagem. O professor deve criar estratégias diferenciadas, como ampliar o tempo para realização de tarefas e permitir o uso de Libras, textos em Braille, softwares ou tecnologias assistivas, garantindo que todos os alunos tenham condições adequadas para demonstrar seu progresso.

Além disso, cabe aos sistemas de ensino organizar a educação especial oferecendo funções como instrutor, tradutor/intérprete de Libras, guia-intérprete, monitor ou cuidador, para apoiar alunos que necessitem de assistência em atividades como higiene, alimentação e locomoção, assegurando inclusão efetiva no cotidiano escolar.

Para atuar nesse contexto, o professor deve ter uma formação inicial e continuada que combine conhecimentos gerais de docência com conhecimentos específicos em educação especial. Essa preparação permite que o docente atue de forma interdisciplinar, seja nas salas comuns do ensino regular, Salas de Recursos Multifuncionais, Centros de Atendimento Educacional Especializado, Núcleos de Acessibilidade em instituições de ensino superior, classes hospitalares ou ambientes domiciliares, oferecendo de forma efetiva os serviços e recursos da educação especial (Brasil, 2008).

3.5 A Educação Inclusiva e a Trajetória em Fortaleza

Este estudo busca compreender as transformações já ocorridas na Educação Inclusiva a partir da trajetória da política no Município de Fortaleza. Trata-se de realizar um estudo sobre a trajetória coletiva-institucional das políticas e programas, submetido a incessantes transformações advindas de forças e intencionalidades políticas internas e externas, e advindas de aspectos culturais das instituições (Gussi, 2008). Além disso, procura apontar questionamentos intrínsecos à Educação Inclusiva, contribuindo para o fortalecimento de uma cultura inclusiva que reconhece e celebra a diversidade como um pilar fundamental do processo

educacional a partir da PNEEPEI. Mantoan contribui quando reitera sobre este caminhar da inclusão:

A inclusão escolar é um forte chamamento para que sejam revistas as direções em que estamos alinhando nosso leme, na condução dos nossos papéis como cidadãos, educadores, pais. Precisamos sair das tempestades, destes tempos conturbados, perigosos, e a grande virada é decisiva. As perspectivas são animadoras, pois as experiências inclusivas vigentes têm resistido às críticas, ao pessimismo, ao conservadorismo, às resistências de muitos. A política Nacional de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, representa um avanço para que essas perspectivas se reafirmam. (Mantoan, 2011, p.40).

Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação (SME) em Fortaleza tem continuamente adotado políticas educacionais, promovendo ações voltadas para ampliar o crescimento de todos os alunos e garantir igualdade nas oportunidades de acesso a uma educação de excelência. Essas iniciativas são orientadas pelos valores da inclusão e pelo respeito à diversidade, refletindo o compromisso de proporcionar um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo.

A jornada da educação inclusiva em Fortaleza revela uma série de iniciativas, políticas e práticas que moldaram e continuam a moldar o panorama educacional na cidade. Para acompanhar o crescimento da demanda, as escolas regulares abraçaram diversas adaptações. Os alunos contam com Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). As SRM foram implementadas por resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2009, priorizando o atendimento especializado das individualidades de pessoas com deficiência a partir de mobiliário, materiais didáticos e outros recursos pedagógicos próprios.

Diante ao cenário, o município de Fortaleza está caminhando no que se refere ao processo de inclusão. Desde 2017 a Secretaria Municipal de Educação (SME) tem avançado em efetivar o direito de todos à educação, fundamentando-se no paradigma da inclusão, referenciando-se nos marcos normativos e legais que determinam a criação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar.

A Educação Especial e Inclusiva no Município de Fortaleza ainda vem passando por inúmeras transformações. Tendo como ponto de partida a política de 2008, é possível afirmar que aconteceu uma grande evolução, contudo muito precisa ser feito, no que se refere ao processo de inclusão. Desta forma o próprio município ainda está construindo sua política a

partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

A SME desenvolve no ano de 2022 um documento, que intitula-se “A Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza: Um olhar para todos: Orientações para profissionais da educação”, é construído baseado na CF 88, nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI (Brasil, 2008) e a Lei Nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa Deficiência), com o intuito de fomentar o desenvolvimento de práticas educacionais que visem garantir a igualdade de acesso, a permanência na escola e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista (TEA) e com altas habilidades/superdotação, sofrendo alterações nos anos de 2023 sendo intitulado: “orientações pedagógicas para educação inclusiva e diversidade”; e no ano de 2024, o próprio município construiu o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor), com o lema incluir, educar e transformar (Fortaleza, 2024). O documento é uma orientação que auxilia nos planejamentos dos docentes.

Fortaleza, segundo os números de matrículas da educação inclusiva, em 2024 é a maior capital do Nordeste em alunos matriculados, além de vários profissionais contratados exclusivamente para atender este público. Segundo o sistema de gestão educacional da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza de 2024, na modalidade Educação Especial, a rede apresentou o total de 15.814 alunos matriculados. Segue o quadro 1, o número de alunos matriculados na rede, com o quantitativo de alunos e a respectiva deficiência. Quadro identificando o quantitativo de alunos matriculados na rede, e suas respectivas deficiências: cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, surdo-cegueira, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla, transtorno do espectro autista e altas habilidades e superdotação.

Quadro 2 – Número de alunos matriculados na rede com deficiência dados do INEP/2022.

Cegueira	21
Baixa Visão	93
Surdez	63
Deficiência Auditiva	113
Surdocegueira	00
Deficiência Física	731
Deficiência Intelectual	4.039
Deficiência Múltipla	112
Transtorno do Espectro Autista	11.296
Altas Habilidades / Superdotação	07

Fonte: elaborado de própria autoria a partir do Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) (2024).

A partir de dados de matrículas do INEP (2022), divulgados no Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor), o município de Fortaleza, visando assegurar os serviços e suportes necessários para a inclusão dos estudantes com deficiência, apresenta um aumento significativo no número de Sala de Recursos, professores do AEE e agentes envolvidos. Segue no quadro 2, com o número de salas de recursos e profissionais para tornar a escola inclusiva.

Quadro 3 – Números de Salas de Recursos Multifuncionais e profissionais de serviços para efetiva inclusão dos estudantes

Serviços para efetiva inclusão	Quantitativo
Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs)	306
Professores de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)	402
Profissionais de Apoio Escolar (PAE)	715
Assistentes de Inclusão Escolar (AIE)	1.022

Fonte: elaborado de própria autoria a partir do Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) (2024).

Nesse contexto, é fundamental destacar a importância das diretrizes curriculares para a Educação Especial Inclusiva, que desempenham um papel crucial na orientação das práticas pedagógicas voltadas para os estudantes com deficiência. O objetivo dessas diretrizes é assegurar o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno desses alunos no ensino regular,

promovendo a inclusão e a equidade. Baseadas em legislações e políticas públicas, essas diretrizes enfatizam a necessidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da promoção da acessibilidade e do reconhecimento e valorização da diversidade, além do respeito às diferenças (Fortaleza, 2024).

Costa (2022) destaca que a prática educativa do professor vai além da simples transferência de conteúdo, sendo essencial para a efetivação da política inclusiva nas escolas. Para que essa política seja bem-sucedida, o docente da rede pública deve possuir um conhecimento sistematizado que considere as condições socioculturais do aluno, favorecendo o encontro do estudante com os conteúdos de forma que possibilite o desenvolvimento das suas habilidades.

O papel do professor na educação inclusiva não pode ser visto apenas como a aplicação do currículo, mas como um processo intencional e reflexivo, em que o docente precisa compreender as necessidades específicas de cada aluno, principalmente aqueles que enfrentam barreiras físicas e atitudinais. Dessa forma, a intervenção pedagógica deve ser planejada de forma estratégica, com o objetivo de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos em uma sequência que respeite suas individualidades, desafios e potencialidades.

Desta forma o profissional professor do AEE, que é o professor que está com atribuições de permitir ações que favoreçam a manutenção desta política de inclusão no Município de Fortaleza, tem atribuições de perceber as barreiras que o aluno com deficiência enfrenta.

De acordo com a Resolução nº 10/2023 do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, o (a) professor(a) de Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve planejar e desenvolver suas atividades considerando uma série de ações integradas. Entre elas estão: conduzir entrevistas familiares, realizar avaliação diagnóstica e estudo de caso do estudante, identificar habilidades e necessidades educacionais específicas, e definir estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade adequados a cada situação.

Além disso, o professor deve determinar o tipo de atendimento necessário, organizar cronogramas individuais ou em grupos, implementar e avaliar a funcionalidade dos recursos de acessibilidade na sala de aula e na escola, criar materiais pedagógicos adaptados às necessidades dos estudantes e articular constantemente com os professores da sala comum e

demais profissionais da instituição. Parte de suas responsabilidades inclui orientar professores e famílias, desenvolver atividades específicas como o ensino de Libras, Língua Portuguesa escrita para surdos, Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), Sistema Braille, entre outros, além de participar de reuniões e formações continuadas solicitadas pela SME e pelos Distritos de Educação (Fortaleza, 2023).

Para apoiar essas ações, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza estabelece parcerias com sete organizações que oferecem atendimento educacional especializado e suporte multidisciplinar. Entre as entidades parceiras estão: Instituto Moreira de Souza, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Recanto Psicopedagógico da Aldeota, Associação Pestalozzi, Instituto Filippo Smaldone, Associação de Cegos do Estado do Ceará (ACEC) e o Centro de Integração Psicossocial.

Em uma iniciativa recente, no dia 17 de novembro de 2023, a Prefeitura de Fortaleza e o IPREDE – Instituto da Primeira Infância assinaram um termo para a criação do Centro de Vivências Inclusivas, que tem como objetivo oferecer atendimento multiprofissional especializado. O centro atenderá cerca de 2 mil estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outros transtornos do desenvolvimento, ampliando as oportunidades de inclusão e garantindo suporte educacional de qualidade (Fortaleza, 2023).

3.6 A prática colaborativa entre professores da sala do atendimento educacional especializado - PAEE e os professores da sala comum (PSC)

A adequação dos recursos e estratégias pedagógicas para atender às necessidades específicas dos alunos, vem se desenhando de forma desafiadora. Implicando de forma a nos levar a uma mudança de atitude e reflexão quanto aos métodos tradicionais de ensino, promovendo a acessibilidade curricular e a adoção de estratégias diferenciadas, como adaptações de materiais didáticos, flexibilização de materiais pedagógicos, uso de tecnologias assistivas e metodologias ativas.

Tais transformações, visam uma nova forma de se reconstruir em termos de novos conhecimentos e aprendizagens, tendo posturas inovadoras na busca de um conhecimento dos educadores, bem como o fortalecimento de parcerias com profissionais especializados e a participação ativa da comunidade escolar como um todo.

Libâneo (2014) enfatiza que o trabalho docente não pode ser dissociado da prática social, uma vez que o professor deve, primeiramente, conhecer as condições socioculturais de seus alunos. Isso envolve entender o contexto familiar, social e psicológico dos estudantes, suas experiências prévias, motivações, expectativas em relação ao futuro e, principalmente, como esses fatores influenciam suas reações e atitudes frente ao processo de aprendizagem.

A partir desse entendimento, a principal preocupação do educador deve ser criar condições que favoreçam o encontro do aluno com o conteúdo curricular de maneira significativa, assegurando que esse encontro gere um impacto formativo positivo. Para que o aprendizado seja efetivo, é essencial que o professor adote uma abordagem que considere as particularidades de cada aluno, respeitando suas vivências e potencialidades, e garantindo que o ensino se conecte com as realidades e desafios que os estudantes enfrentam em seu cotidiano.

Cabe ressaltar a dinamicidade presente nesse processo, o qual se mostra contínuo, requerendo esforços, espaços de diálogos e reflexão no compartilhamento e nas trocas de ideias entre os atores envolvidos, na busca de possíveis soluções de forma coletiva e ampla de uma Educação inclusiva e de qualidade para todos.

É interessante dizer que a prática pedagógica inclusiva se configura como um grande desafio a ser superado pelos educadores no Município de Fortaleza, pois sua ação pedagógica implica em modificar a teoria em ação efetiva nas salas de aulas no ensino regular, de modo a garantir o acesso e permanência dos alunos com deficiências a um ensino de qualidade, podendo participar efetivamente do processo de aprendizagens significativas.

Ao nos reportarmos à Educação Inclusiva, sabemos dos inúmeros desafios enfrentados pelos professores da Educação Básica, na constante busca por uma educação inclusiva mais humana, com uma prática pedagógica que atenda a todos os alunos em suas especificidades e de forma mais efetiva nas salas de aula. Para tanto, essa mesma educação requer uma abordagem diferenciada, com o cumprimento de políticas governamentais para dar o suporte necessário e fazer valer os direitos destes alunos.

Contudo é perceptível quando se refere aos anos finais do ensino fundamental que os momentos de planejamento e interação entre os professores são raros. Daí a necessidade em que haja um maior envolvimento entre os professores da sala comum (PSC) e o professor da sala de recursos multifuncionais (PSRM) fomentando um trabalho colaborativo entre eles para

que haja uma análise constante acerca das necessidades enfrentadas pelo aluno com deficiência em seu processo de ensino-aprendizagem, tal como nos aspectos socioemocionais. Para que tal colaboração possa impactar positivamente na permanência e participação desse aluno com deficiência.

Diversos autores têm abordado os desafios da transformação da teoria em prática inclusiva, assim como sobre o trabalho colaborativo entre professor da sala de ensino regular (sala comum) e professor da sala da SRM.

Segundo Freire (1996), a prática pedagógica vai além da mera transmissão de conhecimentos, envolvendo também a criação de condições que estimulem a reflexão crítica, o diálogo e a participação ativa dos alunos. O referido autor, é incisivo quando se refere a prática pedagógica enfatizando ser dialógica, colaborativa e emancipadora, buscando a formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de transformar a realidade em que estão inseridos.

Constata-se então que é de fundamental importância a qualificação e o preparo dos professores em meio aos desafios os quais se deparam com a educação inclusiva e estejam abertos a busca por formação continuada e o desenvolvimento de práticas reflexivas, questionando e aprimorando constantemente suas estratégias pedagógicas. Também, faz-se necessário a parceria e colaboração com os demais profissionais, na troca de experiências, vivências e partilhas do conhecimento no enfrentamento aos desafios de uma prática pedagógica inclusiva, levando-se em conta o compromisso contínuo dos educadores e profissionais da educação, desenvolvendo competências e a valorização da diversidade para uma educação transformadora que visa contribuir para uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Os docentes compreendem a necessidade do aluno com deficiência e que o processo de aprendizagem de cada aluno é singular de acordo com as suas potencialidades e especificidades, contudo é notório a dificuldade em conduzir a aula no processo de ensino aprendizagem em meio a diversidade, por sentir a necessidade de acolher os alunos com deficiência em quadros mais específicos como o TEA (Nível 3 de suporte)⁵, carecendo de um apoio diariamente para exercer sua profissão.

5 os indivíduos têm dificuldades graves no seu cotidiano e déficit severo de comunicação, com uma resposta mínima a interações com outras pessoas e a iniciativa própria de conversar muito limitada. Também podem

A Constituição Brasileira assegura o direito ao acesso à inclusão dos mais diversos e variados sujeitos na Educação. Entretanto, as políticas públicas nacionais não têm conseguido suprir a demanda de infraestrutura, à capacitação de efetivo de profissionais para cumprir com as suas obrigações constitucionais em suas práticas.

Dall’Acqua e Vitalino (2010) destacam que os professores do ensino regular enfrentam diversos desafios ao lidar com estudantes do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), especialmente porque, em sua maioria, não foram devidamente preparados para essa atuação. Essa ausência de formação específica contribui para o aumento do estresse na rotina docente, gerando sentimento de impotência e outras consequências negativas que impactam tanto o bem-estar dos professores quanto a qualidade do processo de inclusão escolar.

Em consonância com os autores, observamos dentro do âmbito da formação dos professores da sala comum que “[...] é unânime a constatação de que os professores não estão preparados para incluir alunos com deficiência, seus cursos de graduação não os preparam para isso e as poucas oportunidades de formação continuada também não.” (Vitaliano; Manzini, 2010, p.51). A legislação educacional de formação de professores para a inclusão denota ações e estratégias que vem sendo utilizadas para efetivar o processo e inclusão educacional

Referente a isto, a resolução CNE/CP Nº1/2020 dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e traz o art. 13, Formação Continuada em Serviço, que deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no parágrafo único, do artigo 61 da LDB (Brasil, 2020).

O Ministério da Educação, por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial, orienta a transformação de escolas especiais em Centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para seguir diretrizes inclusivas, permitindo às instituições especializadas oferecerem atendimento aos estudantes incluídos nas classes regulares.

adotar comportamentos repetitivos, como bater o corpo contra uma superfície ou girar, e apresentarem grande estresse ao serem solicitados a mudarem de tarefa. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2024/02/08/o-que-sao-niveis-de-suporte-no-tea-e-como-eles-podem-auxiliar-no-diagnostico/>

Os documentos citados ao longo do texto (CF 88, PNEEPEI, LBI) ressaltam a necessidade de garantir acesso inclusivo à educação para pessoas com deficiência. Destaca-se a importância de parcerias com instituições sem fins lucrativos para oferecer atendimento educacional especializado, complementando a escolarização de estudantes com diversas necessidades.

Superar práticas discriminatórias requer formação contínua para educadores, estimulando uma postura reflexiva que permita questionamento crítico e adaptação de práticas específicas. Oliveira (2018) contribui com a ideia quando ressalta a necessidade de repensar sobre as diferenças e diversidade em:

[...] ao mesmo tempo em que negamos a escola atual - por não incorporar a diversidade da constituição humana - temos que afirmá-la como ponto de partida para as transformações necessárias na constituição do que estamos chamando de inclusiva. Assim sendo, é na contradição e na própria negação que podemos repensar o fazer escolar (Oliveira, 2018, p.15).

A formação contínua de professores é essencial para promover a inclusão educacional, capacitando-os a atender à diversidade dos alunos em sala de aula. Essa formação continuada de professores é compreendida como um processo fundamental e permanente no desenvolvimento profissional docente, que deve articular teoria e prática, dialogar com os desafios concretos do cotidiano escolar e promover a reflexão crítica sobre o próprio fazer pedagógico. Nesse sentido, Imbernón (2010, p. 17) destaca que “formar-se ao longo da vida implica adquirir e atualizar continuamente conhecimentos, habilidades e atitudes em um processo integrado e dinâmico, que permite ao professor responder aos desafios de uma sociedade em constante transformação.”

Essa perspectiva reforça que a formação continuada não se limita à participação em cursos pontuais, mas deve constituir-se como uma prática institucionalizada, colaborativa e vinculada ao contexto real da escola. A formação, portanto, deve permitir ao professor ressignificar suas práticas, construir saberes com seus pares e fortalecer sua identidade profissional. Para Nóvoa (1992), “os professores não se formam apenas em cursos, mas sobretudo em experiências e relações no interior da profissão”, o que implica reconhecer o valor das práticas docentes como fontes legítimas de aprendizagem.

Nesse contexto, a formação continuada deve ser entendida como direito dos profissionais da educação e como dever das políticas públicas, sendo essencial para assegurar

a qualidade do ensino, a inclusão dos estudantes e a construção de uma escola democrática e transformadora.

Na formação continuada proporcionada para os professores da rede municipal de ensino em 2023, foi inserida a temática da inclusão, contemplando professores das salas de aula comum, tal como os do Atendimento Educacional Especializado (AEE), profissionais fundamentais nessa parceria de formação colaborativa.

Para além da formação continuada ofertada aos professores e professoras da sua rede de ensino, a SME comprometida com a redução das desigualdades sociais, criou a Coordenadoria da Diversidade e Inclusão (CODIN), mudando a organização estrutural da Secretaria Municipal de Educação por meio do Decreto nº 15.782/2023, que dispõe sobre a estrutura organizacional, a distribuição e denominação dos cargos em comissão da SME (Fortaleza, 2024, p.17).

A Secretaria Municipal de Educação reconhece essa necessidade e implementa diversas ações formativas para fortalecer práticas inclusivas, como cursos teóricos e práticos de 40 horas para professores de AEE, participação em formações nas escolas, discussões individuais e encontros bimestrais para profissionais de apoio. Além disso, a inclusão é integrada às formações mensais para todos os professores, e são realizadas atividades formativas durante a Semana da Educação Inclusiva, em parceria com diversas entidades.

3.7 A inclusão do aluno com deficiência

Para entendermos o que é deficiência, temos a definição que deficiência é o impedimento, de longo prazo, da natureza mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir a participação do indivíduo na sociedade (Brasil, 2009). A lei nº 13.146/2015, que apresenta o estatuto da pessoa com deficiência, destinado a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social.

Contudo, a autora Teresa Mantoan (2022) e o autor Eduardo Lanutti (2022) nos chamam a atenção para o contexto do modelo social de deficiência, no pressuposto que não é a limitação física e biológica que determina a deficiência, e sim a social, que constrói e resulta em barreiras ao aluno. A deficiência, por um modelo social, faz-nos entender que, se a deficiência resulta da interação entre pessoas e as barreiras encontradas no meio, só pode haver uma escola inclusiva se essas barreiras forem eliminadas (Mantoan; Lanuti, 2022).

De acordo com a perspectiva do modelo social da deficiência, não se deve considerar uma pessoa como "deficiente" apenas em razão de uma lesão ou limitação física, auditiva, intelectual ou visual. A deficiência, nesse contexto, é vista como uma consequência da interação entre o indivíduo e as barreiras presentes no ambiente, que dificultam ou impedem seu acesso a diversas áreas da vida, como educação, trabalho, lazer e informação.

Mantoan e Lanuti (2022) ressaltam que essas barreiras podem se manifestar de diferentes formas, seja de maneira física, atitudinal, comunicacional ou linguística, sendo essas as principais fontes que limitam a plena participação e inclusão social das pessoas com deficiência. O conceito de deficiência, portanto, vai além das limitações individuais e se relaciona diretamente com o contexto social e as condições que favorecem ou dificultam a integração plena dessas pessoas na sociedade.

Com o intuito que faça valer o direito de inclusão do aluno com deficiência, faz-se necessário que os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar e estão ligados com este aluno, reflitam e entendam que, se a deficiência resulta da interação entre pessoa e as barreiras encontradas no meio, só haverá uma escola inclusiva se essas barreiras forem eliminadas (Mantoan; Lanuti, 2022).

Observamos também que os alunos com deficiência, ao chegar aos anos finais do ensino fundamental, deparam-se com uma realidade bem diferente ao que estavam habituados até então nos anos iniciais do ensino fundamental. São barreiras quanto ao número de professores, a quantidade de disciplinas e aos conteúdos, muitas vezes até dificuldade no que refere ao relacionamento com os professores e com os seus pares. Ocasionalmente sentimentos de apatia, tristeza, agitação, resultando em problemas de disciplina, resultando em infrequência e por vezes em evasão escolar.

O professor precisa ter empatia diante dessas questões e buscar mediar não só o processo de ensino-aprendizagem do aluno a partir de suas potencialidades, mas o professor da sala comum deve promover possibilidades de interação entre eles e seus pares.

Conhecer as particularidades dos alunos com deficiência é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas (Mantoan, 2018; Lima; Gussi, 2012). Nesse sentido, cabe ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) orientar os docentes do ensino comum, demais profissionais da escola e as famílias, tanto em aspectos

pedagógicos quanto socioemocionais (Brasil, 2008; Brasil, 2016). Essa mediação favorece o compartilhamento de informações relevantes sobre as especificidades dos estudantes, fortalecendo a construção coletiva de estratégias educacionais.

Para que essa orientação ocorra de forma efetiva, é fundamental o conhecimento aprofundado da trajetória de vida do aluno, obtido inicialmente por meio do estudo de caso realizado pelo professor do AEE (Brasil, 2016; Mantoan, 2018). Esse estudo subsidia a elaboração do Plano de AEE, documento que serve de base para o trabalho colaborativo entre os professores, especialmente durante os momentos de planejamento pedagógico (Brasil, 2008; Lima; Gussi, 2012).

A deficiência é compreendida como um impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com barreiras diversas, pode restringir a participação plena e efetiva do indivíduo na sociedade. Mantoan (2022) enfatiza a concepção social da deficiência, ao afirmar que não é a limitação física ou biológica que, por si só, determina a condição de deficiência, mas sim as barreiras impostas socialmente. Essas barreiras — sejam arquitetônicas, pedagógicas ou atitudinais — são construções sociais que dificultam o acesso e a inclusão dos estudantes com deficiência no ambiente escolar.

O professor do AEE tem como função “propor atividades que permitam eliminar barreiras na aprendizagem e otimizar a aprendizagem dos alunos e sua inclusão no ensino regular” possibilitando consequentemente o desenvolvimento do aluno em sala de aula regular (Gomes, Poulin, Figueiredo, 2010, p.15).

Assim, o estudo de caso permite um maior conhecimento do contexto histórico do aluno desde a gestação até os estudos em sala de aula. É um documento de grande sigilo por conter informações confidenciais relatadas pelo responsável pelo aluno no momento da Entrevista com a Família que subsidiará o desenvolvimento do Plano do AEE. A avaliação, para construção do estudo de caso, deve ocorrer em diferentes ambientes e em diferentes ocasiões, por exemplo o professor do AEE deve observar o aluno além da sala de recursos multifuncionais, a organização e a gestão da sala de aula, o recreio, as brincadeiras, as atividades realizadas na biblioteca e no laboratório de informática, tal como informações que que irão facilitar o convívio desse aluno em seu ambiente escolar. (Gomes; Poulin; Figueiredo, 2010).

3.7.1 A Lei Berenice Piana: marco legal da política nacional de proteção aos direitos da pessoa com TEA

A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, representa um marco na garantia dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil. Sancionada em 27 de dezembro de 2012, a legislação instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo essas pessoas como portadoras de deficiência para todos os efeitos legais. O nome da lei homenageia Berenice Piana, mãe de um jovem autista e ativista incansável pelos direitos dessa população, cuja luta inspirou a elaboração e aprovação do projeto.

O que podemos concluir é que o surgimento da lei responde a uma lacuna histórica nas políticas públicas brasileiras, que até então tratavam o autismo de forma fragmentada, geralmente associado à saúde mental ou à deficiência intelectual, sem considerar as especificidades do espectro. A mobilização de familiares, profissionais da saúde, educadores e movimentos sociais foi fundamental para pressionar o Congresso Nacional a aprovar uma legislação que garantisse direitos amplos, específicos e articulados para as pessoas com TEA.

A Lei Berenice Piana estabelece princípios e diretrizes que norteiam as ações do poder público, promovendo a inclusão social, a dignidade, a autonomia e o acesso a serviços públicos. Dentre os direitos assegurados, destacam-se: o acesso à educação e à saúde em igualdade de condições com os demais cidadãos; o direito a terapias especializadas e multiprofissionais; a inserção no mercado de trabalho; a proteção contra abusos e negligências; e a prioridade no atendimento em diversos serviços.

No campo da educação, a lei garante a matrícula de estudantes com TEA em escolas regulares, com o devido acompanhamento especializado, quando necessário. Isso reforça a perspectiva da educação inclusiva, conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006, ratificada pelo Brasil em 2008). Além disso, a legislação obriga o poder público a capacitar professores e profissionais da educação para atuarem com estudantes do espectro.

No setor da saúde, a lei determina a oferta de diagnóstico precoce, atendimento multidisciplinar e terapias adequadas, como fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicologia e acompanhamento médico. Também prevê a prioridade no atendimento em unidades públicas e

privadas, incluindo acesso a medicamentos e reabilitação. Isso implica a necessidade de uma rede articulada entre atenção básica, especializada e hospitalar, o que ainda representa um dos maiores desafios para sua plena aplicação.

Desde sua promulgação, a Lei Berenice Piana tem contribuído significativamente para a visibilidade e proteção das pessoas com TEA, oferecendo um referencial legal que possibilita a judicialização de demandas por direitos negados. No entanto, sua efetividade ainda esbarra em diversos desafios estruturais, como a falta de profissionais capacitados, a ausência de centros especializados suficientes, a escassez de políticas públicas intersetoriais, e a resistência de instituições de ensino à inclusão plena.

Um dos problemas recorrentes refere-se à implementação desigual da lei nos diferentes estados e municípios do país. Enquanto algumas cidades estruturaram políticas específicas, criaram centros de atendimento ao autista e capacitaram suas redes de educação e saúde, outras seguem desassistidas, deixando famílias à mercê de soluções judiciais ou iniciativas privadas. Essa assimetria reforça a necessidade de ações coordenadas entre os entes federativos, com repasse adequado de recursos, apoio técnico e mecanismos de controle social.

Apesar disso, iniciativas importantes têm sido desenvolvidas, como a criação de centros de referência para diagnóstico e tratamento, a aprovação de leis complementares em estados e municípios, a formação de grupos de apoio para famílias, a mobilização de ONGs, e a disseminação de campanhas de conscientização. A atuação de entidades como o Ministério Público, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade) e associações como a ABRAÇA (Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas com Autismo) têm sido fundamentais para cobrar e monitorar a efetividade da lei.

A importância da Lei Berenice Piana transcende o aspecto jurídico. Ela contribui para uma mudança cultural, promovendo o reconhecimento das pessoas com TEA como sujeitos de direitos, capazes de se desenvolverem plenamente quando inseridos em contextos inclusivos e acolhedores. Além disso, fortalece a noção de que a inclusão deve ser um princípio estruturante das políticas públicas e da sociedade em geral.

Atualmente, a Lei Berenice Piana segue avançando por meio de emendas, regulamentações e programas complementares. Exemplo disso é a Lei nº 13.977/2020, que criou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea),

instrumento que facilita o acesso a serviços e garante a prioridade legal em atendimentos. Também tem crescido a pressão social por políticas mais integradas e abrangentes, que considerem as diversas faixas etárias, com foco no apoio à vida adulta e ao envelhecimento da pessoa autista — áreas ainda negligenciadas nas ações do Estado.

Em conclusão, a Lei Berenice Piana representa um avanço fundamental na trajetória dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Apesar dos inúmeros obstáculos à sua plena implementação, ela oferece uma base sólida para a construção de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva. O futuro da política voltada para o TEA depende do fortalecimento da participação social, da formação contínua dos profissionais, da expansão da rede de atendimento e da garantia de financiamento público. A luta continua para que todos os direitos previstos na lei saiam do papel e se concretizem na vida de milhares de brasileiros e brasileiras com TEA.

3.8 Público da Educação Especial e suas Especificidades

O público da Educação Especial é composto por estudantes com deficiências físicas, sensoriais, intelectuais, múltiplas, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, cada grupo apresentando necessidades educacionais específicas que demandam adaptações pedagógicas e recursos diferenciados (Brasil, 2008; Mantoan, 2018). Compreender essas especificidades é fundamental para a efetivação de práticas inclusivas, garantindo o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos no ensino regular, bem como promovendo a participação social e a valorização das potencialidades individuais (GUSSI, 2012). A saber:

- **Aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades.

Definição do Manual de Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), 2014. O DSM-V e o CID 11 (Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde) definem quanto ao nível de suporte/apoio necessário para execução de ações pertinentes no que tange aos aspectos da interação/comunicação social, comportamento restritivo/repetitivo relacionado ao

critério diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista. Sendo dividido em: Nível 1 de suporte, Nível 2 de suporte e nível 3 de suporte (FORTALEZA, 2024, p.70).

- **Aluno com Deficiência Intelectual**

A pessoa com deficiência intelectual apresenta um atraso no seu desenvolvimento, dificuldades para aprender e realizar atividades da vida diária (AVDs) e interagir com o meio social em que vive.

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-IV e CID 10) destaca que as principais dificuldades das pessoas com deficiência intelectual estão relacionadas às habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, utilização dos recursos da sociedade, saúde e segurança, habilidades educacionais de lazer e trabalho (Fortaleza, 2024).

O quadro de diagnóstico de deficiência intelectual pode estar associado a causas genéticas, além de fatores ocorridos antes do nascimento do bebê, durante a gestação, após o parto e durante o desenvolvimento infantil. A deficiência intelectual apresenta níveis diferentes: leve, moderado, grave e profundo. No ambiente escolar o professor precisa mediar não só o processo de ensino-aprendizagem do aluno a partir de suas potencialidades, mas também de criar possibilidades de interação entre eles e os seus pares.

- **Aluno com Deficiência Física**

São consideradas deficiências físicas aquelas alterações corporais que comprometem parcialmente ou completamente o corpo humano, e que acarreta no comprometimento da mobilidade e/ou da coordenação motora, podendo afetar a fala ou outros sentidos em diferentes graus, decorrentes de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas reumáticas ou más-formações de natureza congênita ou adquirida (Gil, Santos, 2015).

O Decreto 5.296/2004, no art.5º, parágrafo 1º, define a deficiência física como: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física. Apresenta-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, tetraplegia, hemiplegia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida.

- **Aluno com Deficiência Múltipla**

A pessoa é considerada com deficiência múltipla quando possui mais de uma deficiência associada, podendo ser de ordem física, sensorial e ou intelectual (Fortaleza, 2024).

- **Aluno com Deficiência Visual**

A deficiência visual é caracterizada pela perda total ou parcial da visão, mesmo após tratamento ou correção com lentes, afetando significativamente a forma como o indivíduo interage com o ambiente e acessa as informações visuais. Conforme definição adotada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e pela legislação brasileira, incluindo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), considera-se deficiência visual tanto a cegueira — ausência total de visão ou percepção apenas de luz — quanto a baixa visão, que é a limitação visual grave, mesmo com o uso de óculos ou lentes corretivas.

Cegueira – a perda total ou presença de resíduo mínimo da visão, no qual a pessoa irá necessitar do Sistema Braille, como meio de leitura e escrita, além de utilizar outros recursos didáticos e equipamentos especiais para o processo educacional.

Baixa Visão – a diminuição significativa da acuidade visual que permite a pessoa ler impressos a tinta, desde que se faça uso de recursos ópticos, ou não ópticos, como também se manuseiem recursos didáticos e tecnologias assistivas no seu processo educacional.

Segundo o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, a deficiência visual caracteriza-se como cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho com a melhor correção óptica; a baixa visão significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica (Brasil, 2004).

- **Aluno com Deficiência Auditiva/Surdez**

A deficiência auditiva é caracterizada pela perda parcial ou total da capacidade de perceber sons, comprometendo a comunicação oral e o desenvolvimento da linguagem, especialmente quando ocorre em idade precoce. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), são consideradas pessoas com deficiência auditiva aquelas que apresentam perda bilateral,

parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma, nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Essa deficiência pode se manifestar de diferentes formas — leve, moderada, severa ou profunda — e requer a adoção de estratégias pedagógicas específicas, como o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), tecnologias assistivas e intérpretes, para assegurar o acesso à comunicação, ao conteúdo e à participação plena do estudante no ambiente escolar. O reconhecimento das especificidades da deficiência auditiva é essencial para a construção de práticas inclusivas que promovam a equidade e o respeito à diversidade linguística e cultural.

- **Altas habilidades/Superdotação**

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008), estudantes com altas habilidades e superdotação (AH/S) apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo; capacidade de talento especial para artes e capacidade psicomotora.

No modelo dos Três Anéis, proposto por Renzulli (1978, 1986, 1988), a visão de superdotação ocorre como resultado da interação de três fatores: “habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Esse modelo vem ao encontro das diretrizes para a educação do superdotado e talentoso recomendadas pelo Ministério da Educação e Desporto (Fleith, 1999)”. (Fortaleza, 2024, p.75).

O que é possível observar é que não há formação específica para todas as áreas do ensino regular. A formação oferecida costuma ser concentrada em aspectos gerais da educação inclusiva — como adaptações curriculares, acessibilidade, uso de tecnologias assistivas e conhecimento sobre deficiências específicas — mas não é sistemática nem distribuída de forma equitativa entre todas as áreas do conhecimento.

De igual modo, nessa observação, detectamos que professores de disciplinas específicas como matemática, ciências, educação física ou artes, por exemplo, raramente recebem formação continuada que articule diretamente os conteúdos curriculares dessas áreas com as necessidades dos alunos da educação especial. Isso leva a lacunas significativas na

prática pedagógica inclusiva, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Na maioria dos municípios brasileiros, a formação oferecida pelas prefeituras é insuficiente e muitas vezes inadequada, tanto em termos de carga horária quanto de aprofundamento teórico e metodológico (Glat; Blanco, 2007; Mantoan, 2014) Alguns dos problemas mais comuns incluem:

- Formações pontuais, sem continuidade nem acompanhamento prático;
- Ausência de especialistas em educação especial e inclusão como formadores;
- Foco excessivo em legislação, sem aprofundar práticas pedagógicas reais;
- Falta de conexão com a realidade da sala de aula e com as necessidades dos estudantes com deficiência.

Segundo Montoan (2006), a formação de professores para a inclusão deve ser permanente, colaborativa e situada, ou seja, articulada com a prática cotidiana dos docentes e baseada em situações reais de ensino-aprendizagem. Além disso, a Resolução nº 4/2009 do CNE/CEB prevê que o AEE deve ser realizado por profissionais com formação específica em educação especial. No entanto, muitas redes ainda alocam professores sem essa formação para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais, o que compromete a qualidade do atendimento.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece que a educação inclusiva deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, com oferta de recursos e apoio pedagógico adequados. No entanto, a preparação dos profissionais da educação para lidar com a LBI ainda é deficiente.

De forma geral, os professores recebem pouca ou nenhuma formação jurídica ou ética sobre a legislação inclusiva. Quando abordada, a LBI é tratada de forma superficial, muitas vezes como um documento técnico, sem reflexões sobre sua aplicabilidade pedagógica, suas implicações na gestão escolar ou seu vínculo com os direitos humanos.

Além disso, muitos professores ainda apresentam insegurança e dúvidas sobre como conciliar o currículo comum com as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE). Isso evidencia a necessidade urgente de formação interdisciplinar, que integre aspectos legais, pedagógicos, psicológicos e sociais da inclusão.

A formação de professores para atuar com AEE e para garantir a inclusão no ensino regular ainda está longe de atender às exigências legais e pedagógicas previstas nas políticas públicas de inclusão. A ausência de formação contínua, contextualizada e com foco nas práticas pedagógicas reais limita a eficácia da política inclusiva e contribui para o distanciamento entre a legislação e a prática.

O fortalecimento da formação docente — inicial e continuada — é condição fundamental para que os princípios da inclusão se concretizem no cotidiano das escolas. Isso inclui também o reconhecimento da complexidade do trabalho do professor, a valorização de sua autonomia e a criação de espaços colaborativos para estudo, planejamento e troca de experiências.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados constitui uma etapa essencial deste estudo, pois permite compreender de forma mais aprofundada a realidade investigada a partir do entrelaçamento entre as falas dos sujeitos entrevistados e os referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa. A partir da perspectiva qualitativa adotada, buscou-se captar sentidos e significados atribuídos pelos profissionais da educação acerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), considerando as práticas vivenciadas no cotidiano escolar, os desafios enfrentados e as ações já empreendidas no campo da inclusão.

Para sistematizar e organizar os dados obtidos por meio das entrevistas, das observações realizadas e o paralelo traçado com as propostas das políticas educacionais, foram definidas quatro categorias de análise, construídas com base nos objetivos da pesquisa e no conteúdo emergente das falas dos participantes:

Quadro 4 – Análise de conteúdo – Bardin (2021) Interpretação contextual, objetiva e crítica das informações

CATEGORIA	OBJETIVO A SER ATENDIDO
1: Compreensão sobre a PNEEPEI	OE 1
2: Ações da PNEEPEI desenvolvidas pela escola, por meio do AEE	OE 2
3: Obstáculos para promoção da inclusão	OE 3
4: Ações formativas para promoção da inclusão	OE 2 e 3

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Tais categorias orientam a leitura crítica dos dados, permitindo uma análise, realizada mais a diante, mais acurada e coerente com a complexidade do tema investigado.

Cada categoria é apresentada de forma individualizada, com a exposição e discussão das falas dos entrevistados, articuladas com os aportes teóricos que subsidiam esta pesquisa, as observações realizadas durante a visita a campo e o balanço entre teoria política e realidade escolar. Desse modo, busca-se evidenciar tanto os avanços quanto as lacunas presentes na implementação da PNEEPEI no contexto escolar, lançando luz sobre as práticas e percepções dos profissionais que atuam diretamente com a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

As observações realizadas no contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental II Narciso Pessoa de Araújo permitindo compreender, de forma mais concreta, a dinâmica dos atendimentos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como os desafios e as potencialidades do trabalho colaborativo desenvolvido pela professora responsável.

No que se refere ao trabalho direto com os estudantes, identificou-se que a professora do AEE atende atualmente 46 alunos com diferentes especificidades, entre elas Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência intelectual, baixa visão, deficiência física e paralisia cerebral. Os atendimentos são organizados a partir de um cronograma previamente estabelecido, sendo, em sua maioria, realizados no mesmo turno das aulas regulares, devido às dificuldades de deslocamento das famílias e à dependência do transporte escolar. Essa realidade reforça um dos principais desafios da política de inclusão: conciliar a frequência às aulas da classe comum com os momentos de atendimento especializado (Brasil, 2008).

Durante os encontros observados, notou-se que os atendimentos são planejados de forma individualizada ou em pequenos grupos, priorizando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, comunicativas e socioemocionais. As práticas pedagógicas observadas — como a utilização do calendário para trabalhar noções de tempo, raciocínio lógico-matemático e leitura de imagens — revelam o esforço da professora em articular os objetivos do AEE com as demandas da sala de aula regular. Essa atuação está em consonância com o previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que estabelece que o AEE deve complementar e suplementar a formação do estudante, promovendo condições para sua participação plena e efetiva no currículo comum (Brasil, 2008).

A afetividade também se destacou como elemento constitutivo das práticas, visto que os atendimentos eram iniciados com diálogos acolhedores e finalizados com a confirmação do próximo encontro, em uma postura que valoriza a dimensão humana do processo educativo (Libâneo, 2012). Além disso, a professora registrava sistematicamente os objetivos, atividades e resultados em fichas individuais, garantindo a continuidade e o acompanhamento das aprendizagens.

Outro aspecto relevante observado refere-se ao diálogo estabelecido com os responsáveis pelos estudantes. Em reuniões coletivas e em momentos pontuais, a professora do AEE buscava enfatizar a importância da frequência aos atendimentos, a participação ativa da família na vida escolar e o incentivo à autonomia dos alunos em atividades da vida diária.

Durante uma reunião acompanhada, evidenciou-se ainda a abertura para a escuta sensível dos responsáveis, permitindo que expressassem dúvidas, anseios e sugestões. Essa prática reforça a concepção de que a inclusão só se concretiza de forma plena quando há corresponsabilidade entre escola e família (Carvalho, 2014).

A homenagem realizada às mães, por meio de leitura de textos e apresentação cultural, também ilustra o esforço da professora em fortalecer vínculos afetivos e promover um ambiente de valorização da participação familiar. Essa dimensão socioafetiva é apontada por Glat e Blanco (2007) como essencial para que a escola avance em direção a práticas inclusivas mais consistentes.

A observação também contemplou o trabalho desenvolvido com os professores da sala comum, especialmente durante a Semana de Desenvolvimento das Práticas Pedagógicas Inclusivas. Nesse espaço, a professora do AEE dialogava com os docentes sobre os aspectos relacionados à aprendizagem, ao socioemocional, ao comportamento e às interações dos alunos com deficiência no contexto da sala comum. A partir desses relatos, eram discutidas as barreiras enfrentadas, bem como possíveis estratégias pedagógicas inclusivas.

Esse movimento evidencia uma tentativa de implementação do ensino colaborativo, compreendido como uma prática em que os professores do AEE e da sala comum compartilham responsabilidades, trocam saberes e elaboram conjuntamente estratégias pedagógicas (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014). Observou-se, no entanto, que essa colaboração encontra limites, sobretudo em razão do número elevado de alunos por turma, da diversidade do alunado atendido e do tempo restrito para planejamento pedagógico conjunto. Essas barreiras já foram apontadas pela literatura como fatores que fragilizam o trabalho colaborativo e comprometem o processo de inclusão (Pletsch, 2010).

Não obstante, constatou-se que, nas turmas em que o diálogo entre a professora do AEE e os professores da sala comum ocorria de forma mais sistemática, os alunos apresentaram avanços significativos, tanto no aspecto cognitivo quanto no socioemocional. Tal achado reforça a compreensão de que a inclusão escolar não se realiza de forma isolada, mas demanda um esforço coletivo e institucional que articule práticas pedagógicas, gestão escolar e formação continuada dos professores (Figueiredo, 2008).

4.1 Categoria 1: Compreensão sobre a PNEEPEI

A compreensão da educação inclusiva no Brasil passa, obrigatoriamente, pela análise crítica da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituído em 2008 pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O documento oficializa a concepção de inclusão como princípio norteador de políticas educacionais voltadas a todos os estudantes, com ênfase na garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE) em classes comuns da rede regular de ensino (Brasil, 2008).

A PNEEPEI se fundamenta na Constituição Federal de 1988, que assegura, em seu artigo 208, inciso III, o atendimento educacional especializado (AEE) preferencialmente na rede regular de ensino. Alinha-se também à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que reafirma a educação inclusiva como direito subjetivo, além de regulamentar a oferta do AEE de forma complementar e não substitutiva à escolarização (Brasil, 1996; 2015).

Outro importante documento é o Decreto nº 7.611/2011, que revogou o Decreto nº 6.571/2008 e detalhou a organização do AEE, sua obrigatoriedade e formas de financiamento, reforçando o compromisso do Estado com a oferta de serviços de apoio adequados às necessidades educacionais específicas. Com a publicação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, com status constitucional no Brasil (Decreto nº 6.949/2009), fortaleceu-se a noção de inclusão como princípio de justiça social e de equidade.

A PNEEPEI propõe-se a reorganizar o sistema educacional para garantir o direito à educação de todos os estudantes, com a superação de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais. Entre seus objetivos centrais, destacam-se:

- A matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns;
- A oferta do AEE em salas de recursos multifuncionais;
- A formação de professores para a atuação na perspectiva inclusiva;
- A articulação intersetorial com as áreas da saúde, assistência social e direitos humanos.

Assim, a PNEEPEI busca consolidar uma política pública que reconheça a diversidade como valor e promova a transformação das práticas escolares excludentes.

Apesar dos avanços legais e normativos, a implementação da PNEEPEI enfrenta inúmeros desafios. A começar pela formação inicial e continuada de professores, que, muitas vezes, não contempla de forma satisfatória os fundamentos da educação inclusiva, deixando os docentes inseguros diante da heterogeneidade em sala de aula (Mantoan, 2006).

Outro ponto crítico refere-se à infraestrutura inadequada das escolas para atender às necessidades específicas dos alunos, bem como à escassez de profissionais especializados no AEE. Além disso, a falta de articulação entre os sistemas de ensino e as demais políticas públicas, aliada a práticas pedagógicas ainda centradas em modelos homogêneos de ensino, dificultam a efetivação dos princípios da inclusão.

O Atendimento Educacional Especializado, segundo a LDBEN, deve ser ofertado em turno inverso ao da escolarização, com o objetivo de promover a autonomia e a aprendizagem por meio da disponibilização de recursos e estratégias pedagógicas específicas. Ele deve ser individualizado, planejado e articulado com o currículo comum da escola, respeitando as particularidades de cada estudante.

No entanto, conforme estudos recentes (Oliveira; Prieto, 2021), observa-se uma frequente fragmentação entre o AEE e o ensino regular, evidenciando um distanciamento entre teoria e prática. O atendimento muitas vezes ocorre de forma descontextualizada e desvinculada do planejamento pedagógico coletivo, o que compromete sua efetividade.

Seguindo essa linha de entendimento e compreensão, analisaremos a seguir o entendimento dos profissionais entrevistados a suas considerações sobre a PNEEPEI. Analisaremos recortes das falas de alguns profissionais, respondendo dois questionamentos norteadores.

A primeira pergunta feita aos entrevistados foi “O que você compreende sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?”

Atentemo-nos para as respostas a Pergunta 1:

“é uma ampliação de uma política para evitar a segregação do conhecimento para alunos.” (P5);

“entendo que é uma política a favor da inclusão de estudantes com transtornos, deficiências e especialidades” (P4);
 “defende a inclusão de alunos com deficiência e outras necessidades nas classes comuns do ensino regular” (P3);
 “compreendo muito pouco, pois nunca fiz formação sobre essa política. Apenas falas pontuais em semanas pedagógicas ou formação continuada” (P1) (grifo da autora)

Ao serem questionados sobre o que compreendiam a respeito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), alguns dos profissionais apresentaram uma compreensão limitada e superficial da política, restringindo-se a concepções vagas sobre inclusão ou confundindo o PNEEPEI com outras ações voltadas à diversidade escolar. Essa constatação revela uma lacuna significativa na formação continuada dos profissionais da educação e na efetivação de políticas públicas voltadas à difusão das diretrizes legais que orientam a Educação Especial no país.

Essa fragilidade no conhecimento pode ser atribuída a múltiplos fatores. Entre eles, destaca-se a ausência de ações formativas sistemáticas nas redes de ensino, que promovam o aprofundamento dos profissionais em relação às políticas educacionais vigentes. Além disso, é possível identificar, ainda que com cautela, uma postura passiva por parte de alguns docentes, que tendem a esperar que os conteúdos legais e pedagógicos lhes sejam transmitidos em momentos formais, em vez de adotar uma postura investigativa e proativa na construção e atualização de seus saberes, como podemos observar na fase da profissional de Língua Portuguesa: “compreendo muito pouco, pois nunca fiz formação sobre essa política. Apenas falas pontuais em semanas pedagógicas ou formação continuada” (P1) (grifo da autora)

Essa postura pode estar atrelada a condições objetivas de trabalho e sobrecarga, mas também revela um desafio ético-profissional: o compromisso com a formação contínua e com o pleno exercício da docência crítica e informada.

Dando continuidade à nossa análise, observemos as respostas emanadas pelos sujeitos da pesquisa a seguinte pergunta: “Qual seu entendimento sobre a legislação que fundamenta a PNEEPEI?”

“entendo que foi criado pelo Governo federal diante das dificuldades que as pessoas com especialidades passavam e passam até os dias atuais” (P4);
 “ela é fundamentada por leis como a constituição, a LDB e o estatuto da pessoa com deficiência, que asseguram o direito a educação inclusiva” (P3);
 “política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva” (P1);
 “nenhum” (P2); (grifo da autora)

Notamos, a partir das entrevistas realizadas, que a maioria dos profissionais da educação possui um conhecimento limitado sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Tal desconhecimento não se restringe à definição do plano em si, mas se estende à sua fundamentação legal, objetivos e formas de aplicação no cotidiano escolar.

Essa lacuna evidencia um distanciamento preocupante entre os marcos normativos que orientam a política educacional inclusiva e a realidade vivida nas instituições de ensino. A escassez de oportunidades formativas, somada à falta de exigência institucional quanto à apropriação desses conhecimentos, compromete a consolidação de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

Falas como “não me aprofundei nesse assunto” (CP); e “entendo o mínimo pois não há uma divulgação mais ampla...” (P5); sugere que os profissionais ainda esperam formações e atividades pedagógicas escolares para conhecer e aprender mais sobre o assunto, o que levanta o questionamento sobre de quem deveria partir essa busca e se há facilidade no acesso à informação no que diz respeito ao conhecimento de leis e disponibilidade de materiais didáticos esclarecedores voltados a profissionais da educação e demais interessados. Apenas dois dos entrevistados – PAEE e CDI –, demonstram conhecimento sobre a legislação que ampara a PNEEPEI.

Ressalta-se, portanto, a urgência de investimentos em processos formativos que promovam não apenas a compreensão conceitual da PNEEPEI, mas também sua tradução em práticas pedagógicas coerentes e efetivas. Ainda que pareça uma indefinição sobre a responsabilidade primária — se dos próprios docentes, ao buscarem atualização profissional, ou do poder público, ao ofertar e exigir essa formação — o fato é que a superação dessa lacuna é inadiável.

Essa fragilidade teórica e prática no que se refere à PNEEPEI impacta diretamente o trabalho pedagógico dentro e fora da sala de aula, revelando-se em ações desarticuladas, estratégias inadequadas ao público-alvo da educação especial e ausência de articulação entre os serviços de apoio e o currículo escolar. Sem o conhecimento claro sobre o que fundamenta a educação inclusiva e como ela deve se materializar, o discurso da inclusão corre o risco de se manter apenas no campo das intenções.

Dando continuidade a essa reflexão, analisaremos dessa vez, recortes correspondentes ao seguinte questionamento: “De que forma o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se insere na PNEEPEI?”

“com aplicação de formas lúdicas e interação da disciplina, desenvolvendo com elementos educacionais a desenvoltura do atendimento em sala” (P5);

“buscando efetivar a realização das ações propostas pela PNEEPEI” (P4);

“...oferece suporte necessário para que os alunos com necessidades especiais possam aprender com mais autonomia e participar das atividades junto com os demais colegas” (P3);

“serviço preponderante na Política Nacional de educação na perspectiva da educação inclusiva” (P1); (grifo da autora)

As perguntas voltadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), especificamente sua inserção na PNEEPEI e o alcance de seus objetivos, revelaram percepções diversas por parte dos entrevistados. De modo geral, os participantes que já tinham algum conhecimento mais sólido sobre a política foram os que também demonstraram maior compreensão sobre o papel do AEE no contexto da educação inclusiva. Esses profissionais reconhecem o AEE como um serviço complementar e não substitutivo ao ensino comum, voltado à eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

Por outro lado, entre os demais entrevistados, ainda predominam concepções limitadas sobre a função do AEE, muitas vezes compreendido como um reforço escolar ou como um espaço de atendimento terapêutico, o que denota confusão entre as esferas educacional e clínica. Essa percepção distorcida compromete o entendimento da proposta da PNEEPEI, cujo objetivo é garantir uma educação de qualidade e equitativa a todos, por meio da oferta do AEE como estratégia pedagógica centrada nas especificidades de cada aluno, com foco na promoção da autonomia e na participação plena no currículo escolar.

Adiante, realizamos a seguinte pergunta: “O AEE, no contexto da PNEEPEI, tem alcançado seus objetivos? De que forma isso acontece?”

Ao serem questionados sobre o alcance dos objetivos do AEE, as respostas revelaram certa ambiguidade. Alguns entrevistados afirmaram que o serviço contribui

significativamente para a aprendizagem dos estudantes e para sua permanência na escola, enquanto outros apontaram que os efeitos são limitados devido à ausência de articulação entre o trabalho das professoras do AEE e o planejamento da sala de aula comum.

Essa falta de diálogo entre os diferentes profissionais evidencia um desafio recorrente na implementação da política: a fragmentação das práticas e a ausência de uma cultura escolar colaborativa, que reconheça o AEE como parte integrante do processo educacional e não como um recurso isolado ou periférico.

Segundo Mantoan (2006), o sucesso da inclusão não depende exclusivamente da existência do AEE, mas da forma como este serviço é compreendido e articulado ao projeto pedagógico da escola. Para a autora, o AEE deve funcionar em sintonia com as práticas da sala de aula comum, sendo um suporte pedagógico contínuo que colabora com os professores no desenvolvimento de estratégias inclusivas e não atua de maneira paralela ou desvinculada. Nessa mesma perspectiva, Stainback e Stainback (1999) enfatizam que a inclusão escolar exige o esforço coletivo da equipe pedagógica para que as necessidades educacionais de todos os alunos sejam contempladas em contextos compartilhados de aprendizagem.

Glat e Blanco (2007) também alertam para o risco de que o AEE seja reduzido a um espaço de atendimento compensatório, caso não haja um entendimento claro de suas funções educacionais e uma atuação articulada entre os profissionais da escola. Para os autores, o AEE precisa ser compreendido como uma oportunidade de reorganização das práticas pedagógicas, que favoreça a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial e contribua para uma escola mais democrática, acessível e acolhedora.

Cabe destacar a fala da Coordenadora Pedagógica (CP), em paralelo a fala profissional do (PAEE).

“posso afirmar que o trabalho realizado pelo AEE da nossa escola é maravilhosa”
(CP)

“...não basta ter a política PNEEPEI, mas se faz necessário todos os espaços da escola funcionando de forma efetiva para que o objetivo do AEE seja alcançado. O trabalho desenvolvido pelo professor do AEE, as vezes é desenvolvido de forma exaustiva, em que se encontra dificuldades de atender este aluno. Porque a família não colabora com este processo levando os alunos ao atendimento, tendo a necessidade deste aluno ser atendido no mesmo turno da aula. A estrutura precária da escola (quente, salas pequenas, barulhentas e com dificuldades de acesso por ser no andar de cima) dificultam o trabalho do AEE. Ocorre o planejamento com os professores da sala comum, mas se observa que diante da demanda dos professores sala comum e sala de

AEE, falta tempo e recurso financeiro para a plena participação do aluno no espaço da nossa escola. (PAEe) (destaque da autora)

As respostas obtidas nesta categoria evidenciaram um contraste marcante entre a percepção da equipe gestora e a da profissional que atua diretamente no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Enquanto a coordenadora pedagógica descreveu o serviço como bem estruturado, funcional e plenamente satisfatório, a professora responsável pelo AEE relatou uma série de dificuldades enfrentadas cotidianamente, tanto por ela quanto pelos demais docentes da escola. Esse desencontro de visões sinaliza uma possível desconexão entre o planejamento institucional e a prática efetiva no atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial.

A fala da coordenadora pedagógica, ao enfatizar que “o trabalho realizado pelo AEE da nossa escola é maravilhosa”, pode indicar uma percepção distante das reais condições de trabalho do AEE, ou ainda uma tentativa de preservar a imagem da escola como promotora da inclusão, em conformidade com as exigências legais. Já a professora do AEE apontou, com clareza e objetividade, desafios que vão desde a falta de articulação com os professores do ensino comum, passando pela ausência de formação continuada, falta da parceria – consciente – dos familiares com a escola até a escassez de materiais e de tempo para o planejamento conjunto. Essa divergência sugere que, apesar do discurso institucional de inclusão, persistem entraves estruturais e atitudinais que dificultam sua efetivação.

De acordo com Glat e Fernandes (2005), a inclusão escolar exige mudanças profundas não apenas no espaço físico e na metodologia de ensino, mas, sobretudo, nas concepções que orientam a prática pedagógica. Quando há descompasso entre o discurso da gestão e a realidade vivida pelos profissionais da linha de frente, corre-se o risco de que as ações inclusivas se tornem superficiais, centradas mais na formalidade do cumprimento das políticas do que em transformações concretas. Mantoan (2006) complementa essa visão ao afirmar que a inclusão não pode se restringir a medidas pontuais, mas deve estar incorporada ao projeto político-pedagógico da escola, com participação ativa de toda a equipe escolar.

Outro obstáculo recorrente citado foi a sobrecarga de trabalho, aliada à falta de clareza nas atribuições do AEE. Essa condição gera insegurança e isolamento da professora do atendimento especializado, que muitas vezes atua de forma solitária e desvinculada do restante da equipe pedagógica.

Diante disso, observa-se que os obstáculos para a promoção da inclusão vão além das limitações materiais e envolvem aspectos mais profundos da cultura escolar, tais como resistência à mudança, falta de escuta entre os diferentes segmentos da escola e ausência de um compromisso coletivo com a educação inclusiva. Superar tais barreiras exige um esforço institucional consistente, que passe pela escuta ativa dos profissionais que atuam diretamente com os estudantes, bem como pela revisão crítica das práticas e concepções que ainda sustentam a exclusão, ainda que de forma sutil e velada.

Embora o Atendimento Educacional Especializado (AEE) seja uma das principais estratégias previstas pelo PNEEPEI para garantir a equidade educacional, na prática, sua implementação encontra obstáculos tanto dentro quanto fora da sala de aula. Esses conflitos se expressam, sobretudo, na dificuldade de articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo, na fragmentação das ações e na ausência de um trabalho colaborativo estruturado.

Em muitas escolas, o planejamento pedagógico elaborado pelos professores da sala comum não é articulado ao trabalho desenvolvido pelas professoras do AEE, o que compromete a coerência e a continuidade das estratégias de ensino.

O tempo de planejamento para os professores da sala comum com o professor do atendimento ainda não é suficiente para a construção de recursos pedagógicos que contemplem todos os alunos. Na nossa escola os atendimentos ocorrem no contraturno e no mesmo turno. O professor realiza a observação na sala de aula, no intervalo, na biblioteca. (PAEE) (grifo da autora)

Da mesma forma, as ações do AEE, por vezes, seguem uma lógica paralela à da proposta curricular regular, dificultando a efetivação do caráter complementar e não substitutivo que lhe é atribuído pela legislação. Esse descompasso entre o trabalho pedagógico e o especializado decorre de múltiplos fatores, entre eles a inexistência de espaços institucionais destinados ao planejamento conjunto, a sobrecarga de tarefas atribuídas aos professores, a falta de horários compatíveis para reuniões e trocas sistemáticas, além da ausência de orientações pedagógicas claras e integradas.

Ademais, a compreensão dos professores da sala comum sobre o papel e as funções do AEE nem sempre está alinhada ao que preconiza a PNEEPEI. Isso se deve, em grande parte, a condições estruturais inadequadas — como a precariedade de acomodações, a inexistência de salas de recursos multifuncionais equipadas, a indisponibilidade de materiais pedagógicos

acessíveis — além de obstáculos de ordem relacional, como a dificuldade de sintonia entre os docentes, as famílias e os profissionais do AEE.

80% dos alunos são atendidos no mesmo turno de aula, e 20% no contraturno, isso motiva-se por ser uma escola que atende alunos de outros bairros, e por não ter ônibus escolar para a demanda de alunos no contraturno, somando-se a falta de envolvimento dos responsáveis e compromisso em leva-los para o atendimento.” (PAEE) (grifo da autora)

Como reflexo desse alcance defasado as definição e aplicação das políticas, o AEE, em muitos contextos, ainda não cumpre integralmente o papel transformador a que se propõe, limitando-se a uma função compensatória ou de reforço. É fundamental, portanto, investir em políticas de formação docente crítica e continuada, em infraestrutura adequada, em gestão democrática e em processos avaliativos que considerem o desenvolvimento de todos os estudantes, para que a inclusão educacional se efetive como prática social.

A análise das respostas dos profissionais entrevistados evidenciou um conhecimento limitado a respeito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), tanto no que se refere à sua definição quanto à compreensão de sua fundamentação legal, objetivos e aplicabilidade prática no cotidiano escolar. Esse desconhecimento não se restringe a aspectos conceituais da política, mas revela lacunas significativas na formação docente e na implementação efetiva da educação inclusiva, especialmente no que diz respeito à oferta e estruturação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas de Fortaleza.

Tais resultados respondem diretamente ao primeiro objetivo da pesquisa — compreender os fundamentos da PNEEPEI e a inserção do AEE em sua estrutura, com foco na realidade local —, evidenciando fragilidades estruturais e formativas que dificultam a consolidação da política como instrumento real de transformação educacional. A aparente distância entre a política educacional vigente e sua efetivação na prática escolar levanta questionamentos sobre a efetividade das estratégias de formação continuada, divulgação e operacionalização das diretrizes inclusivas no âmbito municipal.

Dessa forma, a baixa apropriação da PNEEPEI por parte dos profissionais da educação aponta para um paradoxo preocupante: mesmo sendo uma política amplamente referenciada nos discursos oficiais e normativas educacionais, sua presença no cotidiano escolar é tênue, superficial ou inexistente. Isso reforça a necessidade de investir na formação docente

crítica, contextualizada e contínua, além de promover ações institucionais que favoreçam a integração entre as políticas públicas e as práticas pedagógicas.

4.2 Categoria 2: Ações da PNEEPEI desenvolvidas pela escola, por meio do AEE.

Nesta categoria, foram analisados dados provenientes das entrevistas com docentes do Ensino Fundamental II, dos documentos institucionais da escola (como o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar), bem como de documentos normativos da Secretaria Municipal de Educação (SME), a fim de identificar as ações que vêm sendo desenvolvidas no ambiente escolar em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), especialmente no que diz respeito ao papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O primeiro questionamento feito aos profissionais entrevistados foi “quais ações são desenvolvidas pela escola para promover a inclusão de alunos com deficiência?” ao qual obtivemos as seguintes respostas:

“com ações sobre a importância desses alunos na escola, desenvolvendo ações de palestras, rodas de conversas, trabalhos de grupo
resposta;” (P5)

“através do AEE, a escola consegue realizar atividades com questões, com imagens, além da utilização de ludicidade em suas ações;” (P4)

“as ações partem do professor do AEE, dificilmente da escola promove ações;” (P3)

“rodas de conversa, palestras, atividades em sala de aula que promovam o respeito com relação as diferenças;” (P1)

“palestras com convidados, eventos e planejamento das atividades pedagógicas com os professores;” (P2)

As falas dos professores evidenciam iniciativas que, em maior ou menor grau, buscam promover a inclusão de alunos com deficiência na rotina escolar. O professor de Ensino Religioso, por exemplo, menciona que a escola desenvolve ações voltadas à valorização dos estudantes da educação especial, destacando a realização de palestras, rodas de conversa e trabalhos em grupo. Essa abordagem, embora pontual, demonstra o esforço em construir um espaço de escuta e de sensibilização da comunidade escolar. Da mesma forma, o professor de Geografia ressalta a contribuição do AEE para a mediação pedagógica, por meio do uso de recursos imagéticos e da ludicidade, aspectos essenciais para a adaptação do conteúdo e a ampliação das possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Em contrapartida, a fala do professor de Matemática revela uma fragilidade na articulação entre o AEE e a gestão escolar, ao afirmar que “as ações partem do professor do AEE, dificilmente da escola”, o que sugere uma responsabilização isolada do profissional especializado pelas ações inclusivas, e não uma construção coletiva institucionalizada. Essa constatação encontra eco em Freitas (2018), ao apontar que muitas vezes a escola transfere a responsabilidade da inclusão para um único setor, sem transformar estruturalmente seus processos e práticas pedagógicas.

Outras falas corroboram a ideia de que há esforços pontuais e, por vezes, desarticulados. As professoras de Língua Portuguesa relatam ações como palestras com convidados, rodas de conversa e atividades em sala voltadas ao respeito às diferenças. Uma delas também destaca o planejamento conjunto entre professores e o profissional do AEE, indicando uma tentativa de transversalidade, ainda que restrita a momentos esporádicos. Esses relatos indicam a presença de práticas que dialogam com os princípios do PNEEPEI (Brasil, 2008), embora ainda se perceba a ausência de um planejamento sistemático que garanta a permanência, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência de maneira orgânica e contínua.

Conforme Arroyo (2013), a efetivação de políticas públicas educacionais exige da escola um movimento de ressignificação das suas práticas cotidianas, e não apenas a incorporação de ações periféricas. Nesse sentido, cabe questionar se as práticas relatadas pelos docentes são expressões de uma política de inclusão estruturada ou se se configuram como ações isoladas, guiadas mais pela sensibilidade individual dos professores do que por diretrizes institucionais claras e efetivas.

Ao considerar a PNEEPEI como política que visa à superação do paradigma da segregação, é fundamental que a escola compreenda o AEE como parte integrante do projeto pedagógico e não como um setor paralelo. Essa integração precisa estar expressa não apenas nos discursos, mas nas práticas cotidianas e no planejamento colaborativo, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), que assegura a oferta do atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes com deficiência.

A partir da perspectiva experiencial de avaliação proposta por Lejano (2012), torna-se evidente que o texto da política, embora legalmente instituído, não se concretiza plenamente

no contexto da prática escolar. Ainda que existam registros formais de ações inclusivas nos documentos da escola, como o PPP, a análise das falas docentes revela que a aplicação dessas ações ainda é fragmentada, carecendo de intencionalidade pedagógica coletiva e de articulação com os demais setores da escola.

Dando continuidade ao processo de análise, foi questionado aos profissionais “como é a atuação do AEE na escola?” Essa segunda pergunta buscou compreender como ocorre a atuação do AEE na escola, revelando, de forma geral, um reconhecimento positivo do trabalho realizado pela professora especializada. Termos como “excelente”, “atuante”, “diferenciado” e “muito esforçada” aparecem com frequência, sinalizando valorização e respeito por parte dos docentes da sala comum. Os relatos indicam que a profissional do AEE realiza planejamento conjunto, faz reuniões periódicas com os professores e busca acompanhar o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, demonstrando engajamento e comprometimento com a proposta inclusiva.

“excelente, pois integra de forma efetiva com planejamento integral com os outros professores e usando informações do desenvolvimento dos alunos;” (P5)
 “100% atuante! A professora está sempre em busca de melhorar as condições dos estudantes e busca compreender sobre a situação de cada um com os professores. Trabalho ímpar e extremamente diferenciado;” (P4)
 “muito esforçada, na medida do possível realiza um bom trabalho, porém diante das necessidades e da quantidade de alunos, um profissional não é suficiente;” (P3)
 “esforçada, na medida de suas possibilidades, tenta fazer o trabalho de inclusão, mas diante de todas as barreiras, nem sempre sua atuação é desejável;” (P1)
 “professora do AEE faz reuniões periódicas com os professores para conversar sobre o desenvolvimento dos alunos atendidos pelo AEE e elaborar intervenções;” (P2)
 “bastante atuante;” (CP)

Apesar disso, algumas falas também revelam limites estruturais que impactam a atuação dessa profissional. O professor de matemática, por exemplo, destaca que, embora o trabalho seja bom, a demanda é superior à capacidade de um único profissional, sobretudo frente à complexidade das necessidades apresentadas pelos alunos atendidos. Essa observação é coerente com a crítica de Mantoan (2006), ao afirmar que a inclusão escolar exige condições institucionais adequadas, como equipe multiprofissional, formação continuada e tempo de planejamento coletivo, o que ainda é escasso em muitas redes públicas de ensino.

A terceira e última questão da categoria abordou a relação pedagógica entre o professor do AEE e o professor da sala de aula comum, com o seguinte questionamento: “como ocorre a relação pedagógica entre o professor do AEE e o professor de sala de aula comum?”

“muito efetivo e com qualidade e harmonia;” (P5)

“diálogo totalmente transparente. Quase todas as semanas existe contato com os profissionais para realizar o alinhamento das alternativas a esses estudantes;” (P4)

“existe uma relação de cumplicidade, a professora do AEE sempre planeja com os professores;” (P3)

“com momentos de conversa e palestras com objetivo de levar conhecimento específicos sobre as necessidades peculiares de cada aluno para que o processo de aprendizagem ocorra;” (P1)

“o professor do AEE esclarece ao professor as necessidades dos alunos e sugere modos de trabalhar essas dificuldades em sala de aula;” (P2)

“com bastante parceria. Nossa professora do AEE realiza um trabalho sistematizado o que gera muita confiança dos docentes. Assim a parceria é valiosa; (CP)

As falas convergem para um cenário de diálogo frequente, cooperação e trocas pedagógicas significativas. Destacam-se expressões como “qualidade e harmonia”, “diálogo transparente”, “planejamento conjunto”, “cumplicidade”, “parceria valiosa” e “trabalho sistematizado”. Essas respostas indicam que há um esforço mútuo para alinhar as estratégias pedagógicas, respeitando as especificidades dos alunos com deficiência.

Essa relação, pautada na confiança e na troca de saberes, está em consonância com os princípios defendidos pelo PNEEPEI (Brasil, 2008), que compreende a inclusão como um processo coletivo e formativo, no qual todos os profissionais compartilham responsabilidades. A avaliação experiencial de Lejano (2012) também sustenta que a efetividade de uma política depende da experiência prática de seus agentes. Nesse sentido, o envolvimento ativo da professora do AEE com os demais docentes representa um indicador positivo de implementação da política, ainda que localizado e dependente de iniciativas individuais.

Contudo, cabe destacar que, embora exista um bom relacionamento entre os profissionais, essa parceria ainda se constrói muito mais por esforço pessoal do que por condições institucionais planejadas e garantidas. A ausência de políticas de formação continuada, de espaços regulares para planejamento colaborativo e de acompanhamento técnico por parte da SME são fatores que fragilizam a consolidação do AEE como um recurso efetivamente integrado à prática pedagógica da escola.

A análise das falas dos profissionais revelou que, embora haja um ambiente de cooperação entre os sujeitos escolares envolvidos com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), essa articulação ainda é marcada por uma atuação mais voluntarista do que sistematizada. O cumprimento do segundo objetivo da pesquisa – analisar as ações desenvolvidas pela escola investigada no âmbito do AEE, a partir da implementação da política

– mostrou que as ações inclusivas não estão plenamente institucionalizadas, permanecendo dependentes da iniciativa individual de professores e profissionais da sala de recursos multifuncionais.

A ausência de políticas estruturadas de formação continuada, a inexistência de espaços regulares para o planejamento pedagógico conjunto e a falta de acompanhamento técnico-pedagógico por parte da Secretaria Municipal de Educação revelam a fragilidade da política quando transposta para a prática. Apesar do compromisso ético e profissional de muitos docentes, percebe-se que o AEE ainda não é concebido como parte orgânica da proposta pedagógica da escola, mas como um serviço paralelo, pouco integrado às práticas cotidianas de ensino.

Esse quadro indica a necessidade de repensar a implementação da política de inclusão em nível local, garantindo não apenas a presença física dos serviços especializados, mas também sua articulação efetiva com os demais elementos do processo educativo, a partir de diretrizes institucionais claras, tempo garantido para o diálogo pedagógico e ações formativas sistemáticas.

4.3 Categoria 3: Obstáculos para a promoção da inclusão

Ao serem questionados sobre os obstáculos enfrentados no cotidiano escolar para efetivar a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, os profissionais apontaram aspectos estruturais, formativos e pedagógicos como os principais desafios. Entre os mais citados estão: a precariedade da infraestrutura física, a ausência ou insuficiência de formação continuada, salas de aula lotadas, escassez de materiais didáticos acessíveis e a alta complexidade das demandas dos estudantes com deficiência.

“a questão do espaço físico, material didático, formação sobre o assunto;” (P5)

“a infraestrutura da escola, a formação incompleta dos professores e as salas de aula lotadas;” (P4)

“em primeiro lugar, existem muitas especificidades, são muitas deficiências e o professor não está preparado para isso. Infelizmente, o poder público empurra os alunos para dentro da escola e pronto;” (P3)

“estruturas incompatíveis e salas de aula lotadas;” (P1)

“o principal é a quantidade de alunos por sala, pois os outros alunos também precisam de atenção; depois falta de formação continuada específica e por último recursos para o desenvolvimento de atividades específicas para os alunos do AEE;” (P2)

“estrutural, número de alunos NEE em cada sala, o acompanhamento familiar de alguns. Por ser uma escola de fundamental II, os docentes tendem a ter mais dificuldade;” (CP)

O professor de Ensino Religioso menciona a falta de espaço físico e material didático, além da carência de formação sobre o assunto, enquanto a professora de Geografia reforça a infraestrutura deficiente da escola, a formação incompleta dos docentes e as turmas superlotadas. Esses fatores dificultam o planejamento e a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas, além de comprometerem a atenção individualizada aos alunos. A ausência de condições adequadas para o desenvolvimento de práticas inclusivas já foi apontada por Mantoan (2003) como um dos principais entraves para a efetivação da inclusão, sobretudo quando se trata de escolas que mantêm estruturas e lógicas organizacionais excludentes.

A fala do professor de Matemática escancara uma crítica contundente ao que ele denomina de política de inclusão “empurrada”, ao afirmar que o poder público apenas insere os alunos com deficiência na escola “e pronto”, sem garantir os meios necessários para seu acompanhamento pedagógico. Essa percepção evidencia o distanciamento entre o discurso político e a realidade prática, conforme já analisado por Lejano (2012), ao propor o conceito de avaliação experiencial, que destaca como a implementação de políticas públicas muitas vezes se descola dos contextos concretos onde elas deveriam operar. A inclusão, nesse caso, se resume à matrícula, sem assegurar condições para a permanência e aprendizagem dos estudantes.

A coordenadora pedagógica, por sua vez, destaca como obstáculo central o número elevado de estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE) por sala, o que, somado às limitações de estrutura e ao frágil acompanhamento familiar de alguns alunos, acentua a dificuldade dos professores em promover um ensino inclusivo. Ela ainda aponta um aspecto importante: por se tratar de uma escola de Ensino Fundamental II, os docentes, em sua maioria, apresentam maior dificuldade em adaptar suas práticas pedagógicas, uma vez que estão mais habituados a conteúdos específicos e rotinas rígidas de avaliação.

Nesse contexto, Arroyo (2013) enfatiza que a inclusão exige uma reconfiguração da escola como um todo, e não apenas o ajuste de práticas isoladas. A concepção de docência no Ensino Fundamental II, muitas vezes segmentada e disciplinar, torna-se um entrave para práticas mais flexíveis e colaborativas, necessárias para o atendimento das singularidades dos estudantes com deficiência. Freitas (2018) também denuncia o modelo meritocrático e

padronizado de avaliação e currículo, que, ao invés de promover a equidade, reforça desigualdades e exclui sujeitos que não se encaixam no modelo hegemônico.

Outro ponto recorrente nas falas diz respeito à falta de formação continuada específica para o trabalho com alunos do AEE. A ausência de políticas de capacitação efetiva compromete a atuação dos professores e os deixa inseguros diante da diversidade de demandas apresentadas. A LDB (Brasil, 1996), em seu artigo 59, já assegura a obrigatoriedade de formação para o trabalho com a educação especial, o que reforça a ideia de que o obstáculo aqui não é normativo, mas prático e político.

Dessa forma, esta análise permite evidenciar que os desafios para a inclusão escolar não residem apenas nas atitudes dos profissionais, mas em fatores estruturais e institucionais que impedem a consolidação da política inclusiva em sua totalidade. A precarização das condições de trabalho, a ausência de investimento contínuo em formação e a superlotação das salas de aula revelam um cenário em que a inclusão, embora prevista legalmente, encontra barreiras reais para se materializar.

Dando continuidade as entrevistas, foi questionado aos voluntários quais barreiras dificultam a efetiva inclusão de alunos com deficiência na escola, ao que obtivemos as seguintes respostas:

“dificuldade de diagnóstico corretos e completos, dificuldade social, estrutural, material adequado;” (P5)

“a realidade da escola, em sua rotina de tratamento a limitação de conteúdos da BNCC, assim como o tempo escolar voltado apenas aos assuntos pedagógicos de uma disciplina;” (P4)

“para citar vários fatores, a preparação e formação do professor, a quantidade de alunos na sala, as diversas deficiências, a estrutura física da escola, dentre outros...;” (P3)

“lotação das salas, infraestrutura inadequada e investimento público a desejar;” (P1)

“a estrutura da escola, o número excessivo de alunos, a falta de formação continuada específica e a falta de recursos pedagógicos m grande quantidade;” (P2)

“o fato dos professores hora/aula não ficarem muito tempo na mesma turma, a grande quantidade de alunos NEE por turma e a estrutura da escola (escada);” (CP)

As respostas dos entrevistados reforçam e complementam os obstáculos já mencionados anteriormente, mas trazem novos elementos que apontam para entraves de natureza estrutural, organizacional, didática e político-institucional.

O professor de Ensino Religioso destacou a ausência de diagnósticos corretos e completos, que dificulta a definição de estratégias adequadas para atender as necessidades específicas dos alunos. Essa ausência compromete o planejamento pedagógico e evidencia a falta de suporte técnico das redes de ensino para acompanhamento clínico e psicopedagógico. Além disso, o professor menciona dificuldades sociais, estruturais e materiais, o que revela a interdependência entre as condições de vulnerabilidade social e as barreiras escolares enfrentadas por muitos estudantes com deficiência.

O professor de Geografia problematiza a rotina escolar e a rigidez curricular como barreiras à inclusão. Ele destaca que a realidade da escola, marcada por limitações de tempo e foco exclusivo nos conteúdos exigidos pela BNCC, acaba por inviabilizar ações pedagógicas diferenciadas, mais sensíveis às necessidades dos estudantes do AEE. Tal crítica encontra respaldo em Arroyo (2013), ao afirmar que o tempo e o currículo escolares são construídos dentro de uma lógica excludente, voltada para o desempenho e a padronização, ignorando a diversidade de ritmos e modos de aprender.

O professor de Matemática reforça a percepção de múltiplas barreiras ao afirmar que são “vários fatores”, destacando novamente a falta de preparo docente, o excesso de alunos por sala, a diversidade das deficiências e a estrutura física da escola como elementos que tornam o trabalho inclusivo extremamente desafiador. Sua fala reflete a ausência de condições sistêmicas para que a inclusão ocorra de forma planejada, colaborativa e estruturada, como previsto na PNEEPEI (Brasil, 2008).

As professoras de Língua Portuguesa reafirmam o impacto negativo da lotação das salas, da infraestrutura inadequada, da falta de formação continuada específica e da escassez de recursos pedagógicos para o desenvolvimento de atividades que contemplem a diversidade de estudantes. A esse respeito, Mantoan (2006) argumenta que a inclusão só se torna possível quando a escola é capaz de reinventar seus espaços, tempos e práticas, garantindo acessibilidade física, pedagógica e comunicacional.

A coordenadora pedagógica, por sua vez, traz uma contribuição significativa ao mencionar o modelo de organização por hora/aula, comum no Ensino Fundamental II. Ela aponta que esse formato, no qual os professores permanecem pouco tempo com cada turma, fragiliza os vínculos e dificulta a observação contínua do processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. Além disso, ela volta a mencionar o número excessivo de alunos NEE por

turma e destaca a estrutura física da escola, especialmente o uso de escadas, como uma barreira arquitetônica concreta à mobilidade e ao acesso dos estudantes.

Essas falas revelam, portanto, um conjunto complexo de barreiras que se sobrepõem: barreiras atitudinais, físicas, pedagógicas, curriculares e de gestão, que impedem a efetivação da proposta inclusiva prevista na legislação educacional brasileira. A LDB (Lei nº 9.394/1996), o Decreto nº 7.611/2011 e o próprio PNEPEI asseguram o direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem de todos os estudantes, o que pressupõe adaptações de diferentes ordens — físicas, materiais, metodológicas e humanas — para que a inclusão não se restrinja ao discurso.

Com base na perspectiva experiencial de Lejano (2012), pode-se afirmar que os profissionais entrevistados vivenciam um processo de tensionamento entre os princípios da política inclusiva e as realidades estruturais da escola pública. Embora haja reconhecimento da importância da inclusão, a materialização dessa proposta encontra obstáculos cotidianos que ultrapassam a vontade individual dos docentes.

A primeira questão investigou quais obstáculos os docentes enfrentam para promover a inclusão no ambiente escolar. As respostas indicam uma combinação de barreiras estruturais e pedagógicas, como: infraestrutura inadequada, ausência de materiais acessíveis, salas de aula superlotadas, carência de formação continuada e diversidade de deficiências atendidas por um mesmo profissional. Esses fatores convergem para um cenário em que a responsabilidade da inclusão recai desproporcionalmente sobre o professor, muitas vezes sem o apoio institucional necessário.

A segunda pergunta aprofundou essa análise ao investigar quais barreiras dificultam a efetiva inclusão dos alunos com deficiência. As falas destacaram, novamente, a estrutura física da escola, a falta de diagnóstico preciso, o modelo de hora/aula no ensino fundamental II, e a falta de tempo e de flexibilidade curricular como obstáculos à construção de práticas pedagógicas mais acessíveis. Também foi apontada a falta de continuidade nas políticas de formação docente e o número elevado de estudantes com necessidades específicas por turma, o que impossibilita um acompanhamento pedagógico mais individualizado.

Essas dificuldades estão em consonância com o que Mantoan (2006) descreve como "escolas que acolhem fisicamente, mas não pedagogicamente" os estudantes com deficiência.

Arroyo (2013) vai além, ao afirmar que a inclusão só se concretiza quando a escola altera sua lógica de funcionamento, suas prioridades curriculares e sua relação com o tempo e o conhecimento. Freitas (2018) denuncia que as políticas de inclusão, muitas vezes, são operadas apenas no plano do discurso e da matrícula, sem os investimentos concretos que permitam sua efetiva realização.

A terceira pergunta buscou compreender como tem sido a atuação do AEE e de seus profissionais diante de todas essas barreiras. As respostas, apesar de reconhecerem os desafios enfrentados, convergem para um tom positivo e valorizador do trabalho da professora do AEE.

“interação da família com a escola, preparo de um diagnóstico pedagógico para auxiliar o professor na sala de aula;” (P5)

“diante de todas as adversidades, ainda assim a professora consegue realizar um trabalho espetacular;” (P4)

“se esforça bastante, ela tem um compromisso invejável e com já foi dito anteriormente, só um profissional não dá conta;” (P3)

“consoante as possibilidades dos professores e gestores;” (P1)

“o AEE produz um excelente trabalho apesar de todas as dificuldades mencionadas;” (P2)

“tentando driblar os desafios;” (CP)

Os docentes ressaltam seu comprometimento, esforço contínuo e dedicação, mesmo diante da sobrecarga e das condições adversas. Termos como “espetacular”, “compromisso invejável” e “excelente trabalho” aparecem com frequência nas falas dos entrevistados.

A coordenadora pedagógica sintetiza essa realidade ao afirmar que a profissional do AEE atua “tentando driblar os desafios”, o que denota uma postura proativa e resiliente diante da precarização do contexto escolar. Essa leitura é reforçada pela fala do professor de Ensino Religioso, ao destacar que a atuação do AEE se estende para além da sala de recursos, por meio da produção de diagnósticos pedagógicos que auxiliam os professores da sala comum e da interação com as famílias, fortalecendo o vínculo entre os sujeitos envolvidos no processo de escolarização.

É possível observar, a presença e persistência, de estudantes com deficiência, em salas regulares, ou salas comuns, que não estão incluídos adequadamente. Sendo, os mesmos, apenas realizadores de atividades diferenciadas e não participantes do processo do currículo comum à série que está matriculado.

A inclusão escolar demanda dos professores uma postura pautada no respeito, na ética e na humildade no ambiente educacional. Quando o docente adota uma prática

verdadeiramente inclusiva, sua atitude tende a influenciar positivamente toda a turma, promovendo um clima de respeito e maior participação dos alunos. A efetivação da política inclusiva, no entanto, exige um esforço coletivo, não podendo recair unicamente sobre um profissional.

No entanto, como alerta Lejano (2012), quando a efetividade de uma política depende exclusivamente da dedicação individual de seus agentes, é sinal de que o sistema está falhando em garantir as condições necessárias para sua implementação. A atuação da profissional do AEE, embora exemplar, revela o risco de personalização de uma política pública, cuja responsabilidade deveria ser institucional e coletiva. A existência de bons profissionais não pode mascarar a ausência de estrutura, equipe, investimento e valorização profissional.

O trabalho colaborativo entre todos os membros da comunidade escolar é essencial. Conforme Costa (2024), a atuação isolada do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) não é suficiente para garantir a complementaridade do ensino na sala de aula comum, o que pode perpetuar barreiras — tanto estruturais quanto atitudinais — que comprometem a acessibilidade dos estudantes com deficiência.

Bedaque (2014) contribui quando aborda sobre as condições singulares da escola, sobre os desafios encontrados, e auxilia no fundamento da compreensão do trabalho conjunto entre os professores destacando que as condições singulares de cada escola, aliadas aos contextos específicos vivenciados pelos educadores, impõem desafios que exigem uma reorganização do trabalho docente, bem como a revisão de concepções e posturas pedagógicas.

Nesse cenário, torna-se necessário repensar e reconstruir o modelo educativo, de modo a contemplar as múltiplas formas de ser e aprender dos alunos. A autora ressalta ainda que a articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor da sala de aula comum deve ocorrer por meio de ações colaborativas, pautadas na criatividade e no comprometimento com um trabalho coletivo e consciente.

A terceira categoria respondeu ao objetivo de identificar os principais desafios enfrentados pelos profissionais no processo de inclusão de alunos com deficiência e evidenciou que os obstáculos ultrapassam a dimensão atitudinal ou formativa dos professores. As respostas apontaram para uma conjunção de fatores estruturais, materiais e institucionais que comprometem seriamente a efetivação da inclusão escolar, como a precariedade das condições

de trabalho, a infraestrutura inadequada, a carência de materiais acessíveis e a ausência de políticas públicas sustentáveis e coerentes com a realidade escolar.

Ademais, a sobrecarga atribuída aos professores da sala comum e do AEE, muitas vezes sem o suporte necessário, revela uma lógica de responsabilização individualizada que desconsidera as complexidades da inclusão. A diversidade de deficiências atendidas por um único profissional, somada à superlotação das salas de aula e à falta de formação continuada, torna o processo de inclusão frágil, desarticulado e exaustivo.

Esse panorama indica que a inclusão, embora assegurada legalmente, ainda não é prioridade na estrutura organizacional das redes de ensino. Em vez de ser compreendida como uma diretriz coletiva e institucional, tem sido tratada como uma tarefa delegada a poucos, o que evidencia a distância entre os princípios da PNEEPEI e sua concretização nas escolas.

4.4 Categoria 4: Ações formativas para a promoção da inclusão

A primeira pergunta procurou saber se as formações continuadas oferecidas pela SME têm sido efetivas para promover a inclusão dos estudantes com deficiência.

“não, nenhuma;” (P5)

“não, são poucas formações voltadas aos professores sobre o tema;” (P4)

“para ser sincero, a resposta é não;” (P3)

“sim;” (P1)

“não, durante essas formações a questão da inclusão só é mencionada quando algum evento envolvendo um aluno do AEE acontece;” (P2)

“eles não contribuem;” (CP)

A maioria das respostas aponta para a ausência de efetividade ou mesmo de formações específicas sobre o tema. O professor de Ensino Religioso foi direto ao afirmar que não há nenhuma formação; a professora de Geografia reforça que são “poucas as formações voltadas aos professores sobre o tema”; o professor de Matemática responde, com franqueza, que “a resposta é não”; e a professora de Português 2 diz que a inclusão “só é mencionada” quando há alguma situação emergencial envolvendo um aluno do AEE. Apenas uma professora afirma que sim, mas não justifica. A coordenadora pedagógica também afirma que essas formações “não contribuem”.

Essa realidade está em desacordo com o que prevê a LDB (Lei nº 9.394/1996), que estabelece, em seu artigo 59, a necessidade de formação específica para os profissionais que atuam na educação especial. A própria PNEEPEI (B, 2008) coloca a formação dos professores como uma das ações estruturantes da política, destacando que os sistemas de ensino devem assegurar o preparo dos docentes para atuarem em contextos inclusivos. Para Freitas (2018), a ausência de formação continuada específica é um dos fatores que mais comprometem a efetividade das políticas educacionais inclusivas, pois gera insegurança, resistência e práticas excludentes não intencionais no cotidiano escolar.

A segunda pergunta buscou entender como ocorrem as ações formativas dentro da escola com relação à inclusão.

“com palestras, rodas de conversa com a professora responsável da sala do AEE;” (P5)
 “algumas vezes, é dito sobre ações que serão feitas ou pensadas;” (P4)
 “não existe;” (P3)
 “nos planejamentos das disciplinas específicas com a gerencia da coordenação;” (P1)
 “conversas com professora do AEE durante o planejamento dos professores;” (P2)
 “posso falar das formações em contexto no qual sou a que ministra. Os temas são relevantes e promovem contribuições significativas;” (CP)

As respostas revelam que, quando essas ações existem, ocorrem de forma pontual e informal, com destaque para iniciativas da professora do AEE ou da coordenadora pedagógica. O professor de Ensino Religioso menciona palestras e rodas de conversa promovidas pela professora do AEE. A professora de Geografia diz que às vezes são mencionadas ações “que serão feitas ou pensadas”. O professor de Matemática afirma, de forma contundente, que “não existe”. Já as professoras de Português apontam que as formações ocorrem durante os planejamentos pedagógicos, em articulação com a coordenação ou com a própria professora do AEE.

A coordenadora pedagógica destaca sua atuação nas formações em contexto, indicando que os temas abordados são relevantes e geram contribuições significativas. Essa atuação, ainda que positiva, revela o quanto a formação tem dependido mais de iniciativas internas da escola do que de ações sistematizadas da SME. Como alerta Lejano (2012), uma política pública não pode depender exclusivamente da criatividade e da disposição dos profissionais locais: ela precisa de estruturas de apoio, planejamento de longo prazo e acompanhamento institucional.

Por fim, a terceira pergunta investigou se o planejamento colaborativo entre o professor do AEE e o professor da sala comum tem sido efetivo para promover a inclusão. Neste caso, o consenso é mais positivo: todos os entrevistados responderam que sim. As justificativas evidenciam uma relação próxima entre a professora do AEE e os docentes, com ênfase no apoio ao planejamento, na troca de informações sobre os estudantes e na sugestão de estratégias pedagógicas.

“sim, pois busco desenvolver a interação da disciplina com o que foi planejado com a professora do AEE;” (P5)

“sim, a professora busca ter conhecimento da situação do estudante e pensar com os professores o que os professores podem realizar em suas atividades;” (P4)

“sim, a professora nos oferece material e de acordo com o planejamento a inclusão ocorre para uma pequena porcentagem dos alunos;” (P3)

“sim, a professora AEE realiza excelentes trabalhos voltados para as diversas particularidades em sala de aula, dando suporte as professoras em sala de aula;” (P1)

“sim, mas sofre as limitações da falta de recursos e de formação continuadas específicas sobre o tema; (P2)

“sim;” (CP)

O professor de Ensino Religioso diz que busca alinhar sua disciplina ao que foi planejado com a professora do AEE; a professora de Geografia relata que a docente busca entender cada caso e pensar alternativas viáveis; o professor de Matemática reconhece que a inclusão ocorre apenas “para uma pequena porcentagem”, mas atribui isso às limitações estruturais, e não à falta de esforço.

As demais professoras reforçam o papel de suporte pedagógico que a professora do AEE oferece, mesmo diante das limitações de formação, recursos e tempo. A coordenadora pedagógica também responde positivamente, indicando que há colaboração ativa entre os profissionais. Mantoan (2006) defende que o planejamento colaborativo é um dos pilares para a construção de uma escola inclusiva, pois promove a corresponsabilidade, o diálogo pedagógico e a elaboração conjunta de práticas acessíveis e significativas. Arroyo (2013) complementa que, ao planejar em conjunto, os educadores reconhecem que a diversidade é constitutiva da sala de aula, e não uma exceção a ser “gerida”.

Portanto, embora a formação continuada oferecida pela SME se mostre insuficiente e as ações internas ainda sejam restritas e dependentes da iniciativa de poucos profissionais, o planejamento colaborativo entre o AEE e os professores da sala comum se apresenta como um ponto forte no contexto estudado. Isso revela uma disposição dos profissionais para a

construção da inclusão, mesmo diante da precariedade das políticas de formação e das condições materiais da escola.

Essa análise contribui diretamente para os objetivos da pesquisa ao demonstrar que, para além das lacunas institucionais, há caminhos sendo trilhados dentro da própria escola por meio de parcerias, escuta ativa e esforços coletivos. No entanto, sem uma política de formação continuada estruturada, articulada com as demandas reais da escola inclusiva, esses esforços continuarão sendo localizados e frágeis frente aos desafios impostos pelo sistema educacional.

A análise da quarta categoria, também vinculada ao terceiro objetivo da pesquisa, evidenciou que a formação continuada ofertada pela rede municipal é insuficiente diante das demandas da prática inclusiva. As ações formativas têm se mostrado esparsas, pouco integradas ao cotidiano escolar e, muitas vezes, desvinculadas das necessidades específicas dos professores que atuam com alunos com deficiência. Nesse contexto, as ações internas de formação e articulação, embora limitadas, revelam a potência do planejamento colaborativo entre o AEE e os docentes da sala comum como um diferencial importante.

Mesmo diante das fragilidades institucionais, os profissionais demonstram abertura e disposição para a construção de uma prática mais inclusiva, ainda que isso ocorra mais por iniciativa pessoal do que por indução das políticas públicas. Tal aspecto denota tanto a potência do trabalho coletivo quanto a fragilidade das estruturas de apoio, indicando a urgência de se investir em políticas formativas que dialoguem com a realidade escolar e valorizem o protagonismo docente.

Portanto, a promoção da inclusão não se realiza apenas por meio da legislação ou da existência de políticas declaradas, mas exige investimentos reais em formação contínua, apoio pedagógico e condições de trabalho que favoreçam a construção coletiva do conhecimento e a superação das barreiras educacionais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008, representa um avanço significativo no reconhecimento dos direitos educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No contexto da escola pública, a implementação desta política revela tanto conquistas quanto desafios persistentes (Brasil, 2008; Mantoan, 2018). A inclusão escolar, entendida como direito de todos, exige que as instituições educativas se organizem para

atender à diversidade, garantindo não apenas o acesso físico à escola, mas a participação efetiva e a aprendizagem de todos os estudantes (Gussi, 2012).

A análise da aplicação da PNEEPEI na escola pública evidencia que, embora haja uma compreensão crescente sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ainda existem lacunas na organização estrutural e pedagógica. Observa-se que a presença de profissionais especializados nem sempre é suficiente, sendo necessária uma atuação colaborativa entre professores do ensino comum, equipe de AEE, gestores e famílias, de modo a promover estratégias educativas adaptadas às necessidades específicas de cada estudante (Brasil, 2016; Lima; Gussi, 2012). Nesse sentido, a formação continuada dos docentes surge como elemento crucial para que as práticas inclusivas sejam efetivamente aplicadas, indo além da mera inserção física dos alunos com deficiência nas classes regulares.

Outro aspecto relevante refere-se à elaboração e utilização do Plano de AEE, que deve ser concebido a partir de um estudo detalhado do perfil e das potencialidades dos estudantes, orientando o trabalho colaborativo dos professores e subsidiando intervenções pedagógicas individualizadas. A efetividade deste instrumento depende, entretanto, da compreensão compartilhada entre todos os profissionais da escola e da valorização do planejamento coletivo, que articula ações pedagógicas, adaptações curriculares e recursos de acessibilidade (Brasil, 2008; Mantoan, 2018).

A avaliação do impacto da política também evidencia desafios relacionados à infraestrutura, à disponibilidade de materiais pedagógicos adaptados e ao suporte institucional. Em muitas escolas públicas, a inclusão ainda se depara com barreiras físicas, culturais e atitudinais, demonstrando que a implementação da PNEEPEI exige um compromisso contínuo com a cultura inclusiva, que reconheça a diversidade como valor educativo e social (Sassaki, 2013). É fundamental que a política não se restrinja à regulamentação normativa, mas se traduza em práticas pedagógicas efetivas, monitoradas e avaliadas, garantindo equidade e qualidade na educação para todos os estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como tema a avaliação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), com ênfase na investigação dos obstáculos que dificultam sua efetiva implementação nas escolas. A pesquisa foi construída a partir de um percurso teórico-metodológico qualitativo, fundamentado em autores como Bedaque (2014), Mantoan (2006), Gomes; Pioulin; Figueiredo (2010), Rodrigues (2008), e Brasil (2008) entre outros que discutem as políticas de inclusão e o papel do AEE. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada com profissionais da educação, entre eles docentes do ensino comum, professoras do AEE e equipe gestora, permitindo uma aproximação sensível e crítica à realidade educacional de uma escola pública do município de Fortaleza.

A trajetória metodológica foi guiada pela abordagem qualitativa, o que possibilitou compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às práticas inclusivas e às políticas que as orientam. A análise dos dados foi organizada em categorias temáticas construídas a partir dos objetivos da pesquisa e dos discursos dos participantes, permitindo uma leitura aprofundada das tensões, das potencialidades e das lacunas existentes na aplicação da PNEEPEI. A proposta de avaliação em profundidade, de Léa Rodrigues (2008), foi central na construção da análise crítica, ao permitir que se investigassem não apenas os resultados da política, mas também os contextos institucionais, as trajetórias e os significados que permeiam sua execução.

A pesquisa revelou que os obstáculos não se concentram exclusivamente na falta de recursos materiais ou humanos, mas em aspectos mais profundos, como a escassez de formação continuada, a compreensão limitada das diretrizes da política por parte de muitos docentes e a ausência de articulação entre o AEE e o ensino comum.

Os dados evidenciaram, por exemplo, que a maioria dos professores entrevistados não compreendia integralmente o que é a PNEEPEI ou desconhecia os marcos legais que a sustentam. Isso compromete a coerência entre as práticas pedagógicas e os princípios da inclusão. Observou-se também que há um descompasso entre o discurso da gestão escolar e as percepções das profissionais que atuam diretamente com o AEE, revelando tensões internas que dificultam o trabalho colaborativo e a responsabilização conjunta pela educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Dessa forma, o objetivo da pesquisa — avaliar a efetivação da PNEEPEI a partir da realidade escolar, com ênfase nos obstáculos à inclusão — foi plenamente atendido. Foi possível, com base nas falas dos entrevistados e nos aportes teóricos, construir um diagnóstico crítico sobre o funcionamento da política no cotidiano escolar, apontando falhas, ausências, resistências, mas também possibilidades de avanço. A análise revelou a importância do planejamento colaborativo, da escuta entre os profissionais e da valorização do AEE como parte indissociável do processo pedagógico.

Entre os principais resultados encontrados, destacam-se: o conhecimento superficial da política por parte de muitos docentes; a falta de articulação entre o AEE e a prática pedagógica do ensino comum; a carência de formação continuada voltada para a inclusão; e a ausência de espaços coletivos de planejamento entre os profissionais envolvidos no processo. Por outro lado, a pesquisa também evidenciou a dedicação e o esforço individual de algumas professoras do AEE, que, mesmo diante de limitações institucionais, buscam estratégias para garantir a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Durante o percurso da pesquisa, também surgiram desafios importantes. A coleta e a análise de dados em um campo tão sensível demandaram escuta atenta, postura ética e reflexividade constante. Houve dificuldades para obter respostas mais elaboradas por parte de alguns participantes, especialmente quando o tema exigia posicionamento crítico frente à prática institucional. Outro obstáculo foi lidar com a contradição entre o discurso oficial da escola — que afirma promover a inclusão — e a prática cotidiana, que por vezes revela exclusões sutis e silenciosas.

Apesar dos desafios, a pesquisa trouxe contribuições significativas. Em primeiro lugar, permitiu dar visibilidade ao que se passa no cotidiano das escolas com relação à inclusão, rompendo com a idealização da política como algo plenamente consolidado. Em segundo, ofereceu elementos para a formação de professores, ao evidenciar lacunas que precisam ser enfrentadas com políticas de formação continuada, alinhadas ao contexto e às reais necessidades dos educadores. Em terceiro, contribui para a compreensão de que a escola inclusiva é uma construção coletiva, e não uma responsabilidade isolada de determinados profissionais.

Além disso, os resultados desta dissertação podem gerar desdobramentos importantes. Pesquisas futuras podem aprofundar o estudo em outras escolas da rede municipal

de Fortaleza, comparando realidades distintas e identificando práticas bem-sucedidas que possam ser compartilhadas. Também é possível ampliar o foco para investigar a formação inicial de professores em relação à inclusão, bem como o papel das secretarias de educação na indução de políticas formativas alinhadas à PNEEPEI. Outro caminho seria estudar, com base na avaliação em profundidade, como os currículos escolares estão sendo reorganizados (ou não) para garantir acessibilidade pedagógica.

Em vista disso, reafirma-se a importância dos avanços promovidos pela PNEEPEI e dos esforços empreendidos pelo município de Fortaleza na consolidação de políticas de inclusão. No entanto, os resultados desta pesquisa reafirmam os questionamentos de Mantoan (2006) sobre o que entendemos por escola inclusiva. Que ética orienta as decisões pedagógicas que impactam os estudantes com deficiência? Estamos, de fato, valorizando as diferenças como condição para o avanço de todos, ou ainda operamos com lógicas excludentes, ainda que de maneira não intencional?

Por fim, a avaliação da PNEEPEI à luz dos obstáculos enfrentados no chão da escola reafirma a urgência de uma mudança de paradigma: mais do que adaptar alunos à escola, é necessário transformar a escola para que ela se torne, verdadeiramente, um espaço de todos. Isso implica reconhecer que a prática pedagógica é construída coletivamente e que o AEE não pode ser um apêndice à parte, mas um eixo estruturante das ações pedagógicas. Para isso, é indispensável oferecer condições objetivas e simbólicas aos profissionais da educação — tempo, escuta, formação, recursos —, para que possam realizar uma práxis comprometida com a justiça, a equidade e a dignidade de todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Educação inclusiva**: desafios e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2021.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Por uma Prática Colaborativa no AEE**: Atendimento Educacional Especializado. Curitiba: Appris, 2014.

BRASIL ESCOLA. **Brasil Colônia**: início, governo, economia, fim. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiab/brasil-colonia.htm>. Acesso em: 04 out. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Constituição Federal** (Art.5, p.2) Resolução No 4, AEE, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Homologado em 15 de agosto de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 ago. 2001. Seção 1, p. 46. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 09 de out de 2025

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 09 de jan de 2024

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da LDB para incluir obrigatoriamente as linguagens da dança, da música, das artes visuais e do teatro nos currículos da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 3 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. **Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)**. Diário Oficial da União, Brasília, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 04 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2019**. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Política Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=..... Acesso em: 04 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado: Diretrizes e Orientações**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id. Acesso em: 04 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 821. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=..... Acesso em: 04 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Atendimento Educacional Especializado: Diretrizes e Orientações**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=..... Acesso em: 04 out. 2025.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: ENAP, 1996.

BUENO, J. J.; BUENO, S.; PORTILHO, E. M. L. Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023038, 2023. DOI: 10.21723/riaee.v18i00.17822. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17822>. Acesso em: 9 jan. 2025.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CESÁRIO, Jonas Magno dos Santos **et al.** Metodologia científica: principais tipos de pesquisas e suas características. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 5, v. 5, n. 11, p. 23–33, nov. 2020. ISSN 2448-0959. DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tipos-de-pesquisas. Disponível em:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tipos-de-pesquisas>. Acesso em: 25 jan. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> . Acesso em: 28 jan 2025.

COSTA, C. E. da S. .; ARAÚJO, E. A.; SABOIA, R. C.; SOUZA , A. M. da C. .; PAIM, I. de M. . Applicability of the Project Model Canvas tool for project management at school: practical workshops of the national inclusive policy in teacher training. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 16, p. e404111638313, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i16.38313. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/38313>. Acesso em: 1 fev. 2025.

Costa, C.E da S. **A política Educacional Inclusiva na Perspectiva da ação colaborativa entre docentes**: inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede municipal de Fortaleza. Dissertação (mestrado) Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Campus Fortaleza, 2024. Disponível em: <https://sites.google.com/educacao.fortaleza.ce.gov.br/aprofsmefortaleza/a-aprof/programas-e-projetos/observat%C3%B3rio-da-educa%C3%A7%C3%A3o/disserta%C3%A7%C3%B5es-e-teses> . Acesso em 02 fev 2025.

COSTA, Maria Lúcia. Aspectos emocionais e psicológicos no Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, n. 89, p. 45-60, 2021.

CUNHA, Márcio. **A reforma do Ensino Médio e a reconfiguração da LDB**. Revista Brasileira de Educação, v. 26, n. 89, p. 1-22, 2021.

CUNHA, Márcio. Novo Ensino Médio e a implementação da BNCC: entre promessas e desafios. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 1-25, 2021.

DRAIBE, Sônia; COUTINHO, Carlos Nelson. **Estado, sociedade e políticas sociais**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2010.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. São Paulo: Globo, 2001.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política pública como campo multidisciplinar. In: FARIA, C. A. P. (org.). **Políticas públicas**: teoria, prática e crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

FERNANDES, Maria Cecília. O ensino da arte na escola: desafios e possibilidades. **Revista Educação & Contemporaneidade**, Aracaju, v. 29, n. 60, p. 301-318, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática docente. São Paulo: Gente, 1996

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, C. **Avaliação, currículo e inclusão escolar**: entre equidade e desigualdade. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Base Nacional Comum Curricular**: uma avaliação crítica. Campinas: Blog do Freitas, 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/>. Acesso em: 01 jun. 2025.

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

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

GLAT, R.; FERNANDES, F. **Inclusão escolar**: reflexões e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, A. L. L.; POULIN, J.R.; FIGUEIREDO, R. V. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. **O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 31p.

GUSSI, Alcides Fernando. Apontamentos teórico-metodológicos para avaliação de programas de microcrédito. **AVAL – Revista de Avaliação de Políticas Públicas**, UFC, número 1, 2008.

GUSSI, Luiz. **Educação inclusiva**: desafios e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2015.

HISTÓRIA LUSO-BRASILEIRA. **Administração Colonial**. Disponível em: https://historialuso.an.gov.br/index.php?Itemid=350&id=3123&option=com_content&view=article. Acesso em: 04 out. 2025.

IPEA. **Políticas sociais**: acompanhamento e análise. Brasília: Ipea, 2010.

LEJANO, R. **Políticas públicas e implementação**: desafios e limites. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: 2014.

LIMA, Maria Helena de Castro; GUSSI, Luiz. **Educação inclusiva e Atendimento Educacional Especializado**: conceitos, práticas e desafios. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Maria Helena de Castro; SANTOS, João Paulo. **Política educacional e Constituição de 1988**: avanços e desafios. São Paulo: Cortez, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 17. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MONTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.P.19

MONTOAN, M.T.E (org.) **O desafio das diferenças nas escolas**, 4.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.40.

MORGAN, Gareth; PINTO, Marisa. **Políticas sociais no Brasil: de 1964 a 2000**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Os desafios para a constituição de uma história inclusiva: em cena a formação de professores. *In*: OLIVEIRA, A. A. S. de; FONSECA, K.A.; REIS, M. R. (org.) **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas** - Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, Simone R. Desafios da implementação da LDB no contexto da educação básica. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, p. 1-18, 2022.

OLIVEIRA, Simone R. Formação docente e BNCC: desafios para a prática pedagógica crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e028015, 2023.

PEREIRA, Daniela. Desafios na formação de professores para o AEE. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, n. 2, p. 123-135, 2024.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor)**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

POLITIZE. **Brasil Colônia – A Colonização do Brasil**. Disponível em: <https://www.politize.com.br/brasil-colonia/>. Acesso em: 04 out. 2025.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, ano 1, v. 1, n.1, p. 7-15, jan./jun. 2008

RODRIGUEZ, R. Pedagogía de la diversidad: más allá de los tipos y niveles de integración. *In*: RODRIGUEZ & MARTÍNEZI, (org.). **Pedagogis y diversidad**. Habana: Abril, 2001.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, João Carlos. Infraestrutura escolar e recursos pedagógicos no AEE. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 29, n. 1, p. 78-92, 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Ana Paula. Colaboração entre professores regulares e do AEE: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação e Inclusão**, v. 27, n. 3, p. 102-115, 2022.

SILVA, E. L. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3. ed. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Laboratório de Ensino a Distância. 2001. 121 páginas. Disponível em: https://www.fatecead.com.br/mpc/aula06_texto.pdf. Acesso em: 28 jan 2025

SILVA, Terezinha; SOUZA, João A. de. Currículo por competências e formação integral: análise da BNCC. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 24, n. 1, p. 137-153, 2019.

SOUZA, P.; BERTOLDI, M. O direito na educação inclusiva e ações afirmativas. **JUSFARESC - Revista Jurídica Santa Cruz**, 2015. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/35921/1/2019_IsabellaGuedesMartinez.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação. Paris: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Educação Inclusiva**: um caminho para o futuro. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 9 jan. 2025.

VÍLCHEZ, I. C. C. Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência. In: PAPIM, A. A. P.; ARAUJO, M. A.; PAIXÃO, K. M. G.; SILVA, G. F. (org.). **Inclusão Escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

APÊNDICE A – FORMULÁRIO PARA ENTREVISTA



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



ENTREVISTA:

Qual a sua função atual na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza?

() professor () diretor () coordenador pedagógico

Especifique a sua atuação na SME de Fortaleza:

CATEGORIA 01: Compreensão sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)

- 1) O que você compreende sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)?
- 2) Qual é o seu entendimento sobre a legislação que fundamenta a PNEEPEI?
- 3) De que forma o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se insere na PNEEPEI?
- 4) Considerando que o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à plena participação dos alunos, respeitando suas necessidades específicas (Brasil, 2011), o AEE, no contexto da PNEEPEI, tem alcançado seus objetivos? De que forma isso ocorre?

CATEGORIA 02: Ações da PNEEPEI desenvolvidas pela escola por meio do AEE

- 5) Quais ações são desenvolvidas pela escola para promover a inclusão de alunos com deficiência?
- 6) Como é a atuação do professor do AEE na escola?
- 7) Como ocorre a relação pedagógica colaborativa entre o professor do AEE e o professor da sala comum?

CATEGORIA 03: Obstáculos para a promoção da inclusão

- 8) Quais obstáculos você enfrenta, enquanto profissional da educação, para promover a inclusão de estudantes no ambiente escolar?
- 9) Que barreiras dificultam a efetiva inclusão de alunos com deficiência na escola?
- 10) Diante das barreiras mencionadas, como tem sido a atuação do AEE e de seus profissionais na promoção da inclusão escolar?

CATEGORIA 04: Ações formativas para a promoção da inclusão

- 11) As formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), tanto por área/disciplina quanto em contexto nas escolas, têm sido efetivas para promover a inclusão de estudantes com deficiência?
- 12) Como são realizadas as ações formativas para os profissionais da escola no que se refere à temática da inclusão?
- 13) Na sua opinião, o planejamento colaborativo entre o professor do AEE e o professor da sala comum tem sido efetivo em sua prática pedagógica para promover a inclusão? Justifique sua resposta.

APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGNÂCIAS
INSTITUTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

CARTA DE APRESENTAÇÃO

A(o) Sr. (a) _____
CARGO e ÓRGÃO

Senhor(a)

Apresento a(a) estudante do Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas-MAPP, da Universidade Federal do Ceará-UFC, Ednisa Ferreira de Oliveira, matrícula 548094, CPF 419186573-00, que está desenvolvendo a pesquisa **"AVALIAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS OBSTÁCULOS PARA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO"**, com a finalidade de compor a sua dissertação de Mestrado.

Objetivo da Pesquisa:

Avaliar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), no contexto do AEE, identificando os obstáculos vivenciados pelos profissionais que atuam no ambiente escolar para inclusão dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental da E. M. Narciso Pessoa de Araújo do Distrito de Educação V, no Município de Fortaleza.

Procedimentos Metodológicos:

Abordagem qualitativa exploratória, a coleta de dados se realizará por meio de entrevistas semiestruturadas, observação em campo, registros de fotos, com os sujeitos ligados diretamente com os alunos foco da pesquisa (professores de: língua portuguesa, matemática, geografia, ensino religioso, educação física, professora da sala de recurso multifuncional) diretor, coordenadora pedagógica e representante da Coordenadoria de Diversidade e Inclusão(CODIN), mediante termo de aceite individual dos mesmos.

A coleta de dados da pesquisa será iniciada a partir de primeiro semestre de 2025 e sendo conduzida pelo(a) pesquisador(a) supracitado(a), sob orientação do(a) Professor(a) Dr.(a). Wendel Melo Andrade, que também assina essa carta de apresentação em concordância à participação e orientação do referido projeto de acordo com preceitos éticos de pesquisa.

Resalto que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de maneira a não identificar os participantes e somente se iniciará após a aprovação do(a) responsável deste órgão/destinatário.

Adianto que todas as informações colhidas durante o trabalho de campo atenderão plenamente aos requisitos de confidencialidade e atenção aos princípios éticos que regem a prática científica.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICA

Pomo-nos a disposição para maiores esclarecimentos em caso de dúvidas.

Aproveito a oportunidade para renovar nossos votos de estima e consideração.
Cordialmente,

Fortaleza/CE, ____ de _____ de 2025

Ednilsa Ferreira de Oliveira
Discente

Professor(a) Dr(a). Wendel Melo Andrade
Orientador(a)

Professor(a) Dr(a). Carlos Américo Leite Moreira
Coordenador(a) do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas

APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**CARTA DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Fortaleza, ____ de abril de 2025.

Saudações,

Em atenção a Carta de Apresentação emitida pelo Curso de **Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas – MAPP/UFC** referente a pesquisa acadêmica intitulada **“AVALIAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS OBSTÁCULOS PARA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO**, desenvolvida pela mestrandia **Ednilsa Ferreira de Oliveira**, matrícula 548094, sob a orientação do **Prof. Dr. Wendel Melo Andrade**, cujo objetivo da pesquisa é, avaliar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), no contexto do AEE, demarcando os obstáculos vivenciados pelos profissionais que atuam no ambiente escolar para a inclusão dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental da E.M Narciso Pessoa de Araújo, situada no Distrito de Educação V, da Rede Municipal de Fortaleza.

A metodologia informada para a pesquisa é de natureza básica, com abordagem qualitativa exploratória, a coleta de dados se realizará por meio de entrevistas semiestruturadas, observação em campo, registros de fotos, com os sujeitos ligados diretamente com os alunos foco da pesquisa (professores de: língua portuguesa, matemática, ensino religioso, geografia, educação física, professora da sala de recurso multifuncional) diretor, coordenadora pedagógica, representante da Coordenadoria de Diversidade e Inclusão (CODIN) mediante termo de aceite individual dos mesmos.

Diante do exposto declaro que

- () Concordo com a solicitação e aceito a realização da pesquisa
- () Não concordo com a solicitação para realização da pesquisa.

Assinatura e carimbo do diretor (a)

Obs: incluir carimbo da escola ou representante do órgão

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por Ednilsa Ferreira de Oliveira como participante da pesquisa intitulada “AVALIAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OBSTÁCULOS PARA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Caso você aceite participar, a coleta de dados se realizará por meio de entrevistas semiestruturadas, observação em campo, registros de fotos, com os sujeitos ligados diretamente com os alunos foco da pesquisa (professores de: língua portuguesa, matemática, ensino religioso, geografia, educação física, professora da sala de recurso multifuncional) diretor, coordenadora pedagógica, mediante termo de aceite individual dos mesmos. O tempo estimado para cada participação será de aproximadamente 60 minutos e todas as perguntas serão formuladas de maneira subjetiva. Durante o processo, será solicitado que você forneça opiniões e percepções pessoais sobre o tema em estudo, ressaltando, que serão utilizadas exclusivamente para esta pesquisa.

objetivo da pesquisa é, avaliar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), no contexto do AEE, demarcando os obstáculos vivenciados pelos professores que atuam no ambiente escolar para a inclusão dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola, situada no Distrito de Educação V, da Rede Municipal de Fortaleza.

É importante ressaltar que você não receberá nenhum pagamento ou compensação financeira pela sua participação nesta pesquisa. A sua colaboração é totalmente voluntária e será muito valiosa para os resultados do estudo, que a qualquer momento poderá retirar seu consentimento, sem que lhe traga qualquer prejuízo. Os riscos associados à sua participação são mínimos. No entanto, você poderá sentir um leve desconforto ao responder perguntas relacionadas à sua experiência educacional ou à sua vida escolar, contudo todas as medidas de segurança adotadas para proteger suas informações pessoais e garantir que seus dados sejam tratados de maneira sigilosa e anônima preservando sua privacidade.

Garantimos também, que todas as informações fornecidas por você serão tratadas com total confidencialidade, de forma que sua identidade não será revelada em nenhum momento, exceto para os responsáveis diretos pela pesquisa. A divulgação dos dados coletados será restrita a profissionais envolvidos no estudo, sempre respeitando o anonimato e a privacidade dos participantes.

Responsável pela pesquisa:

Nome: Ednilsa Ferreira de Oliveira Instituição: Universidade Federal do Ceará-UFC Endereço: Rua: Sete, número: 1373 Residencial Maracanaú Telefones para contato: (85) 987448110
--

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Eu abaixo assinado _____ RG: _____ declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Nome do participante da pesquisa:	
Assinatura:	
Nome do pesquisador:	
Assinatura:	
Nome da testemunha:	
Assinatura:	

Fortaleza, ____/____/____

APÊNDICE E – FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO



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



FORMULÁRIO DE OBSERVAÇÃO

- 1) Como é realizado o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
- 2) Quais estratégias são utilizadas durante os atendimentos?
- 3) De que forma acontece a articulação entre o AEE e os diversos segmentos da escola?
- 4) Que documentos norteadores subsidiam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)?
- 5) Como acontece o planejamento colaborativo entre o professor do AEE os professores da sala comum?
- 6) Quais ações são desenvolvidas pela escola para promoção da inclusão dos alunos com deficiência?
- 7) Que barreiras são observadas na vivência da comunidade escolar?
- 8) Quais obstáculos enfrentados pelos profissionais foram identificados no ambiente escolar?
- 9) Que pontos são relevantes para o processo de inclusão?