



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

REGINALDIA GARCIA DA SILVA

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE O
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS NO DISTRITO DE EDUCAÇÃO VI DA PREFEITURA
MUNICIPAL DE FORTALEZA**

FORTALEZA

2025

REGINALDIA GARCIA DA SILVA

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE O
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS NO DISTRITO DE EDUCAÇÃO VI DA PREFEITURA
MUNICIPAL DE FORTALEZA

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

Orientador: Prof. Dr. Wendel Melo Andrade.
Coorientadora: Prof.^a Dra. Robéria Vieira Barreto Gomes.

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)

- S583a Silva, Reginaldia Garcia da.
Avaliação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva : um estudo sobre o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais no Distrito de Educação VI da Prefeitura Municipal de Fortaleza / Reginaldia Garcia da Silva. – 2025.
113 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Wendel Melo Andrade.
Coorientação: Profa. Dra. Robéria Vieira Barreto Gomes.
1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Educação Especial Inclusiva. 3. Sala de Recursos Multifuncionais. I. Título.
-

CDD 320.6

REGINALDIA GARCIA DA SILVA

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE O
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS NO DISTRITO DE EDUCAÇÃO VI DA PREFEITURA
MUNICIPAL DE FORTALEZA

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

Aprovada em: 24/11/2025.

BANCA EXAMINADORA

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

Prof.^a Dra. Robéria Vieira Barreto Gomes (Coorientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Milena Marcintha Alves Braz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Lara Ronise de Negreiros Pinto Scipião
Prefeitura de Fortaleza – Secretaria Municipal de Educação (SME)

A Deus e aos meus pais.

AGRADECIMENTOS

À Deus em primeiro lugar. Foi com ajuda Divina que venci um câncer de mama agressivo diagnosticado na penúltima disciplina do Mestrado. Mesmo com o diagnóstico, tive força, coragem, resiliência, mansidão e muita fé. Contudo, consegui vencer o câncer, qualificar e finalizar meu trabalho. A todos, em especial aos que me apoiaram nesse momento tão difícil (filhos e familiares, meus orientadores, colegas de trabalho, amigos, professores e funcionários do MAPP, professores e colegas dos grupos de pesquisa).

À Instituição Prefeitura Municipal de Fortaleza, pelo apoio financeiro do convênio com a Universidade Federal do Ceará, ao Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas - MAPP e todos os professores e funcionários que, não mediram esforços para atender de maneira brilhante todos os mestrandos. Aos colegas da turma, que sempre se mantiveram unidos e perseverantes, aos meus colegas de trabalho, amigos em especial à minha colega e grande amiga Filó do grupo G-Tercoa. Aos meus filhos Natália Lídia e Dimas Neto.

Ao Prof. Dr. Wendel Melo Andrade, pela excelente orientação, paciência e atenção.

À minha coordenadora, Prof.^a Dra. Robéria Vieira Barreto Gomes, que com sua atenção, compreensão e paciência, proporcionou que eu chegasse até aqui.

Aos professores participantes da banca examinadora, pelo tempo, pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos professores entrevistados, pelo tempo concedido nas entrevistas.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas.

“A verdadeira inclusão começa quando reconhecemos que cada criança merece um ambiente que respeite suas necessidades” (Autstar, 2025).

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo avaliar a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado em Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal de ensino de Fortaleza. A pesquisa foi pensada a partir da seguinte inquietação: Como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no tocante ao Atendimento Educacional Especializado realizado em Salas de Recursos Multifuncionais, está sendo colocada em prática? Para *insight* teórico-metodológico será utilizada a avaliação em profundidade designada por Rodrigues (2008). A avaliação em profundidade faz parte da pesquisa, pois trata-se de uma proposta nova na perspectiva para avaliação em políticas públicas. A presente proposta reveste-se de significativa relevância, na medida em que se propõe a compreender os fenômenos investigados, buscando apreender, de forma sistemática, os dispositivos tradicionais em suas múltiplas dimensões. Destaca-se, nesse processo, a análise das determinações gerais da dialética da política, com ênfase nos aspectos relativos à efetividade, ao contexto e às transformações dos espaços físicos e socioculturais, no que diz respeito às dinâmicas de mudança que os atravessam. Os resultados da pesquisa foram analisados a partir das etapas do seu delineamento: os procedimentos técnicos, a pesquisa bibliográfica e documental e a pesquisa de campo, que foi realizada por meio de questionário virtual em *lócus* na Rede de Ensino do Distrito de Educação VI com professores das Salas De Recursos Multifuncionais, da rede municipal de ensino de Fortaleza. Com isso, espera-se que os resultados da pesquisa oportunizem reflexões contributivas para docentes, gestores e demais profissionais da educação, acerca da importância de efetivar o AEE, conforme disposto na PNEEPEI/2008. assim como para a Secretaria Municipal de Educação - SME, podendo contribuir de forma construtiva para um melhor envolvimento de todos os atores do ambiente escolar, com a contribuição da Avaliação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) 2008, referente ao atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; educação especial inclusiva; sala de recursos multifuncionais.

ABSTRACT

This study aims to evaluate the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education within the context of Specialized Educational Support (SES), provided in Multifunctional Resource Rooms in the municipal school system of Fortaleza. The research was guided by the following question: How has the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education, with regard to Specialized Educational Support offered in Multifunctional Resource Rooms, been implemented in practice? As a theoretical and methodological framework, the in-depth evaluation approach proposed by Rodrigues (2008) is adopted. In-depth evaluation is incorporated into this study as it represents an innovative perspective in the assessment of public policies. This proposal is particularly relevant insofar as it seeks to understand the investigated phenomena by systematically examining traditional policy mechanisms across their multiple dimensions. Special emphasis is placed on the analysis of the general determinations of the dialectics of policy, focusing on aspects related to effectiveness, context, and transformations of physical and sociocultural spaces, especially regarding the dynamics of change that permeate them. The research findings were analyzed according to the stages of the study design, including technical procedures, bibliographic and documentary research, and field research conducted through an online questionnaire administered in loco within the municipal education network of Fortaleza, specifically in District of Education VI, involving teachers from Multifunctional Resource Rooms. The results are expected to foster meaningful reflections among teachers, administrators, and other education professionals on the importance of effectively implementing Specialized Educational Support in accordance with the provisions of the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI/2008). Additionally, the study may contribute constructively to the Municipal Department of Education (SME), supporting greater engagement among all actors in the school environment through the evaluation of the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008), particularly with regard to Specialized Educational Support in Multifunctional Resource Rooms.

Keywords: Specialized Educational Assistance; inclusive special education; multifunctional classrooms.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|---|
| AACD | Associação de Assistência aos Deficientes Físicos |
| ABE | Associação Brasileira de Educação |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| AH/S | altas habilidades/superdotação |
| APAE | Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| CADEME | Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CENESP | Centro Nacional de Educação Especial |
| CENP | Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas |
| CESB | Campanha para a Educação do Surdo brasileiro |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CME | Conselho Municipal de Educação de Fortaleza |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNEC | Campanha Nacional de Educação de Cegos |
| CNTE | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação |
| DCRFor | Documento Curricular Referencial de Fortaleza |
| DESE | Departamento de Educação Supletiva e Especial |
| EC | Emenda Constitucional |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| FEBEM | Fundação Estadual para o Bem-Estar do Menor |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| FUNDEF | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério |
| G-PEEIA | Políticas de Educação Especial Inclusiva e Acessibilidade |
| G-Tercoa | Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagens |
| IBC | Instituto Benjamin Constant |
| IJR | Instituto Jean-Jacques Rousseau |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas |
| INES | Instituto Nacional de Educação de Surdos |

| | |
|----------|--|
| INPS | Instituto Nacional de Previdência Social |
| LBA | Legião Brasileira de Assistência |
| LBI | Lei Brasileira de Inclusão |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LIBRAS | Língua Brasileira de Sinais |
| MAPP-UFC | Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| MPAS | Ministério da Previdência e Assistência Social |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PNEEPEI | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva |
| Rede-In | Rede Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência |
| SBPS | Sistema Brasileiro de Proteção Social |
| SE | Secretaria de Estado |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão |
| SENEB | Secretaria Nacional de Educação Básica |
| SEPS/MEC | Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus |
| SESPE | Secretaria de Educação Especial |
| SPB | Sociedade Pestalozzi do Brasil |
| SRM | Salas de Recursos Multifuncionais |
| TDAH | Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| TGD | Transtornos Globais do Desenvolvimento |
| UEPG | Universidade Estadual de Ponta Grossa |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 | CAMINHOS METODOLÓGICOS | 21 |
| 2.1 | Avaliação em profundidade como perspectiva metodológica da pesquisa | 21 |
| 2.2 | Característica da pesquisa | 23 |
| 2.3 | Lócus e sujeitos da pesquisa | 24 |
| 2.4 | Delineamento da pesquisa | 27 |
| 2.5 | Metodologia de análise dos dados | 29 |
| 2.6 | Procedimentos Éticos e Termo de Conhecimento Livre e Esclarecimentos Confidenciais (TCLE) | 31 |
| 3 | POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL | 33 |
| 3.1 | Contexto histórico da Educação Especial no Brasil | 33 |
| 3.1.1 | O papel da educação brasileira – Helena Antipoff) | 39 |
| 3.2 | Outras regulamentações: os pareceres do Conselho | 44 |
| 3.3 | Documentos normativos legais da Educação Especial Inclusiva | 48 |
| 3.4 | Serviço de Atendimento Educacional Especializado para uma Educação Especial Inclusiva | 52 |
| 3.5 | Serviço do Atendimento Educacional Especializado no município de Fortaleza | 55 |
| 4 | ANÁLISE DA POLÍTICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA PREFEITURA DE FORTALEZA | 61 |
| 4.1 | O Perfil dos sujeitos da pesquisa | 65 |
| 4.2 | Análises das Categorias conforme suas concepções | 67 |
| 4.2.1 | Categoria 1: Concepções e Diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva | 68 |
| 4.2.2 | Categoria 2: Condições de Implementação do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais | 80 |

| | | |
|--------------|---|------------|
| 4.2.3 | Categoria 3: Efeitos da Política nos Processos de Inclusão do Estudante Público da Educação Especial | 87 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 93 |
| | REFERÊNCIAS | 98 |
| | ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA | 108 |
| | ANEXO B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA | 111 |

1 INTRODUÇÃO

A educação das pessoas com deficiência foi se constituindo de forma gradual, marcada por diferentes contextos históricos. O direito à educação desse público percorreu diversos caminhos, que passaram pela exclusão, pela segregação, pela integração e, mais recentemente, pela inclusão.

A trajetória da educação brasileira teve seu início tardiamente, sobretudo quando nos referimos à educação de pessoas com deficiência. Ao passar do tempo, a história vai apresentando mudanças, conforme cada época. E essa trajetória, além de ter sido tardia, foi diferente da educação em geral, como a própria história nos mostra. No século XVIII, a situação era bastante vigente e a exclusão era radical, de forma que eram amarrados, presos; outros ficavam no final da casa, isolados, assim, eram afastados da sociedade; havia opiniões sobre castigos; que pessoas com deficiência eram pecaminosas e por isso, eram castigadas (Bergamo, 2010). Eram percepções e opiniões da época; o fato é que as pessoas com deficiência, nesse contexto histórico, eram rejeitadas e excluídas.

No Brasil, os primeiros atendimentos educacionais destinados as pessoas com deficiência surgiram no século XIX, tais atendimento foram conduzidos por iniciativas de brasileiros que se inspiraram em experiências da Europa e dos Estados Unidos. Destacam-se, nesse movimento, o professor cego José Álvares de Azevedo, responsável por introduzir o sistema Braille no país, e o apoio de Dom Pedro II, que favoreceu a criação de instituições pioneiras, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) – atual Instituto Benjamin Constant – e o Instituto dos Surdos-Mudos (1857), hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Januzzi, 2004).

Entre as décadas de 1930 e 1950, o atendimento aos estudantes com deficiência era pautado na proposta pedagógica de classes homogêneas. A concepção de deficiência estava diretamente associada ao coeficiente intelectual (QI), o qual, segundo Jannuzzi (2004), relacionava-se ao rendimento escolar. Nesse período, o atendimento educacional não ocorria em salas de aula comuns, mas em classes especiais ou instituições especializadas.

Em 1961 foi promulgada a primeira LDB da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), que incluiu pela primeira vez um título específico sobre a educação de pessoas com deficiência, à época denominadas “excepcionais”. Contudo, a legislação não assegurava de forma plena a responsabilidade do Estado em garantir esse direito, já que estabelecia que a escolarização deveria ocorrer apenas “no que for possível” (Art. 88). Assim, a norma restringia-se a indicar a possibilidade de inserção desses sujeitos no sistema educacional, mas sem prever mecanismos

concretos de implementação ou obrigatoriedade, além de delegar grande parte da tarefa à iniciativa privada, amparada pelo Estado por meio de bolsas, empréstimos e subvenções (Art. 89). No entanto, conforme aponta Mazzotta (2005), apesar de representar uma indicação, os estudantes com deficiência ainda não estavam efetivamente incluídos no sistema regular de ensino. Nesse período, o atendimento educacional era realizado pelos serviços especializados de natureza educacional oferecidos pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS) e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Observa-se que, com a homologação da Lei nº 4.024/61, podemos inferir que a educação das crianças, jovens e adultos ditos “excepcionais”, eram quase que em sua maioria, atendidos em instituições privadas, que cobravam do Estado, maior atenção para esse público de estudantes. Ou seja, a ausência do Estado era visivelmente percebida.

No ano de 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), cujo objetivo foi promover políticas e formação de professores nos estados do Brasil (Gomes, 2016). Nesse período, o CENESP promoveu cursos, encontros e formação nas capitais e estabelecendo serviços para educação especial Assim, os serviços educacionais especializados com o financiamento do CENESP, eram destinados para “excepcionais” de diversas categorias e tipos: deficientes mentais educáveis, deficientes mentais treináveis, cegos, portadores de visão subnormal, surdos, parcialmente surdos, deficientes físicos, portadores de deficiências múltiplas¹, portadores de problema de conduta, superdotados ou talentosos, que tendo sido ou não submetidos a tratamento de reabilitação e apresentem condições pessoais necessárias a sua aceitação a sua condição de beneficiário dos sistema de ensino regular, supletivo e/ou especializada.

Nos anos 1990, o Brasil se torna signatário do que chamamos de marcos internacionais, destacando-se: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultado da Conferência de Jomtien, promovida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); a Declaração de Salamanca, de 1994, que discorre sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação das Pessoas com Deficiência, também conhecida como

¹ Nomenclatura utilizada na época, mas que atualmente se encontra em desuso.

Convenção da Guatemala, promovida pela Organização dos Estados Americanos (OEA), em 1999.

Esse conjunto de elementos contribuiu para a consolidação da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, considerando que o Brasil passou por uma longa trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência ao longo da história. Essa exclusão abrangia tanto o âmbito escolar quanto o social. Foi a partir desses elementos referenciais e de todos os esforços promovidos que se iniciou, no Brasil, a construção de sistemas educacionais inclusivos.

Com a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008² (PNEEPEI), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge como um serviço da Educação Especial que visa garantir a inclusão e a acessibilidade de estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação no contexto escolar (Brasil, 2008c). O AEE busca identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras ao aprendizado e promovam a autonomia dos alunos no contexto escolar e social. Esse serviço é relevante para a efetivação do processo colaborativo entre os profissionais da sala de aula comum, o professor do AEE, a família e a gestão da escola. Vale ressaltar, que este serviço está diretamente articulado à proposta pedagógica do ensino comum, ao longo de todo processo de escolarização, formação e participação social.

Com o objetivo de apoiar a organização e a oferta do AEE nas escolas públicas, foi instituído, em 2005, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, regulamentado pela Portaria MEC nº 13/2007 (Brasil, 2007c), em conformidade com o Decreto nº 6.094/2007 (Brasil, 2007a). Para que esse serviço alcance resultados efetivos é fundamental a conscientização e o engajamento de todos os envolvidos no processo educativo. Enquanto a sala de aula comum é o espaço destinado à construção e à aplicação dos conteúdos curriculares, o AEE busca atender às especificidades dos estudantes, considerando suas necessidades e ampliando suas potencialidades. Nesse sentido, o papel do professor do AEE é central, tendo como foco o favorecimento do desenvolvimento e da aprendizagem.

2 No dia 20 de outubro de 2025 foi publicado o Decreto 12.686/2025, revogando o Decreto 7.611/2011 e estabelecendo a nova Política de Educação Especial Inclusiva e criando a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

Diante desse cenário, este estudo tem como **objeto de investigação** a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no tocante ao atendimento educacional especializado realizado em salas de recursos multifuncionais.

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são espaços físicos dotados de mobiliários, com materiais, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos didáticos e pedagógicos, assim como recursos tecnológicos como computadores com software de acessibilidade, scanner com voz, lupa eletrônica, impressora braile, teclado com colmeia e demais dispositivos acessíveis de Tecnologia Assistiva – TA (Brasil, 2016a). É nesse espaço que acontece, prioritariamente, o AEE.

O AEE fundamenta-se, atualmente, como modelo pedagógico em substituição aos modelos clínicos, dando ênfase à investigação das potencialidades do aluno, objetivando seu máximo desenvolvimento e suas potencialidades. Sua principal função é ofertar serviços que ajudem a identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas (Fortaleza, 2024).

Vale destacar, que a característica fundamental desse serviço é o atendimento direcionado ao estudante, conforme suas especificidades. Portanto, as atividades são diferenciadas das atividades desenvolvidas nas salas de aula comum. Esse serviço não é substitutivo à escolarização. Seu papel é complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes e seu processo de autonomia e independência na escola e fora dela. Esses atendimentos são realizados em espaços físicos localizados nas escolas ou nos centros de Atendimento Educacional Especializados. Sendo um direito para os estudantes com deficiência, garantido na legislação brasileira, tais como: Constituição Federal de 1988, PNEEPEI/2008 e a Resolução 09/2009 que institui o atendimento educacional especializado.

Diante desse contexto, essa pesquisa justifica-se por estarmos vivenciando o Direito à Educação para todas as crianças, adolescentes e adultos deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento ou superdotados. Inclusive crianças de rua que trabalham, crianças nômades, remotas, pertencentes a minorias linguísticas, de outras etnias, culturas ou de outros grupos marginalizados. Assim como seu direito ao atendimento educacional especializado, no contraturno de seu horário escolar.

Assim, nos últimos anos, desde a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), observa-se um aumento significativo no número de estudantes com deficiência matriculados nas escolas, com direito ao atendimento no AEE, realizado no contraturno. Contudo, permanece a indagação sobre até que

ponto esses estudantes estão, de fato, sendo contemplados conforme os princípios estabelecidos pela PNEEPEI. Questiona-se se suas necessidades estão sendo atendidas no âmbito do Atendimento Educacional Especializado, especialmente nas salas de recursos multifuncionais, considerando fatores como infraestrutura adequada, formação docente, articulação entre professores do AEE e do ensino regular, bem como o envolvimento efetivo dos próprios estudantes da educação especial nesse processo.

Com base nas questões anteriormente mencionadas, esta pesquisa tem como propósito investigar a PNEEPEI, na perspectiva de compreender em que medida ela tem atendido às metas e diretrizes estabelecidas, bem como às necessidades dos estudantes com deficiência no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado, especialmente no contexto das salas de recursos multifuncionais. Acredita-se que os resultados deste estudo poderão contribuir para avaliar a efetividade da política e indicar possíveis caminhos para seu aprimoramento.

Esta pesquisa se insere na linha “Políticas Públicas na contemporaneidade de Fortaleza: (re)configurações e perspectivas” do Programa de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (MAPP/UFC), de acordo com a chamada pública “Seleção para Pós-Graduações Stricto Sensu”.

Considerando a trajetória de estudos e pesquisas desenvolvidas na área da Educação Inclusiva, bem como o interesse em dar continuidade à formação acadêmica, destaco minha experiência pessoal, iniciada em 2019, quando atuei no acompanhamento de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental com dificuldades de aprendizagem, autismo e deficiência — em sua maioria, público do AEE — em uma escola pública municipal de Fortaleza, localizada na periferia da cidade. Nesse contexto, participei do “Clube da Aprendizagem”³, cuja principal função era oferecer acompanhamento didático-pedagógico aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, respeitando o desenvolvimento das habilidades individuais e com foco em leitura, ciências e matemática por meio de atividades teórico-práticas.

Essa vivência despertou em mim um crescente interesse e entusiasmo pela inclusão dos estudantes no processo escolar. Com o intuito de aprimorar minha formação para melhor

3 O Clube da Aprendizagem é um projeto da Prefeitura Municipal de Fortaleza que visa a realização de ações pedagógicas que fortaleçam a aprendizagem dos estudantes. Cada professor lotado no Clube de Aprendizagem escolhe uma ou mais Atividades Pedagógicas para desenvolver durante o ano letivo, realizando um projeto de atuação que especifique as atividades a serem desenvolvidas e o cronograma das ações pedagógicas.

atender a esse público, em 2020 busquei uma qualificação técnica em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no Instituto de Educação do Ceará.

No contexto de educação inclusiva, o trabalho em equipe entre os profissionais da escola torna-se fundamental para o sucesso do processo pedagógico. A colaboração permite que diferentes conhecimentos e habilidades se complementem, potencializando o desenvolvimento dos/as estudantes e a eficácia das práticas educacionais. É n esse sentido que se reconhece a importância de unir esforços individuais em prol de objetivos comuns:

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais (Mendes; Capellini, 2007, p. 125).

Foi pensando nesse público --- estudantes com deficiência , ou seja, aqueles que “ [...] têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual, 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, art. 2º) – que, desde 2019, a pesquisadora vem acompanhando de perto os estudantes com deficiência, sobretudo os que são público do AEE, em uma escola pública de Fortaleza.

Acreditando na importância de um olhar mais específico e sensível para o acompanhamento desses estudantes, e por perceber a capacidade deles no decorrer dos trabalhos executados, entende-se que, em primeiro lugar, a afetividade, o carinho, a atenção e a construção de práticas pedagógicas inclusivas em todos os espaços da escola poderão contribuir significadamente para o desenvolvimento desses alunos.

Durante esse trabalho, me sensibilizei ao perceber que estudantes do fundamental II, público do AEE, mesmo regularmente matriculados em salas regular, ainda não conseguiam ler.

Ao contribuir com esse trabalho cooperativo junto ao AEE, pude fazer minhas observações e percebi que, de fato os profissionais que atuam nas escolas, precisam bastante dessa conscientização do envolvimento de todos para que de fato aconteça inclusão.

Observei também que embora existam estudos sobre o AEE no Brasil, ainda são escassas as análises sobre sua implementação na Rede Municipal de Fortaleza, especialmente em salas de Recursos multifuncionais com atendimento aos alunos, público dos anos finais.

Dessa forma, sigo avançando na busca por novos conhecimentos, participando de grupos de estudos e pesquisas, como o Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagens (G-TERCOA) e o Políticas de Educação Especial Inclusiva e Acessibilidade (G-PEEIA), ambos vinculados à Universidade Federal do Ceará (UFC), dos quais participo ativamente.

Minha experiência também se ampliou na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, em outra unidade escolar dos anos finais do Ensino Fundamental, onde atuo na função de apoio à biblioteca. Nesse espaço, tive a oportunidade de acompanhar estudantes público-alvo do AEE desenvolvendo um trabalho colaborativo com a escola. Essa prática integra a proposta do ensino inclusivo, tema aprofundado nas pesquisas do grupo G-PEEIA. Como pesquisadora lotada na biblioteca, pude contribuir para o fortalecimento das ações do AEE, apoiando o acompanhamento didático-pedagógico dos estudantes atendidos por esse serviço.

Nesse contexto, surgiu a problematização desta pesquisa: Como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no tocante ao atendimento educacional especializado realizado em salas de recursos multifuncionais, está sendo colocada em prática?

Partindo desse pressuposto que elaboramos **O objetivo geral** que foi Avaliar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no tocante ao atendimento educacional especializado realizado em salas de recursos multifuncionais.

E como **objetivos específicos** temos Analisar os princípios, metas e diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais; Avaliar a implementação do AEE em salas de recursos multifuncionais, considerando aspectos como infraestrutura, formação docente, acessibilidade e articulação com o ensino comum; e Examinar os efeitos da política nos processos de inclusão dos estudantes público da educação especial, que frequentam a sala de recursos multifuncionais, a partir da narrativa docente que atuam na SRM.

Para alcançarmos os nossos objetivos utilizamos as seguintes referências: Gomes (2016), Mantoan (2006), Mazotta, (2005), Garcia (2004), Antipoff (1915), Ball e Mainardes (2009), Rodrigues (2008), Carvalho, (2022), Dultra (2024).

Utilizamos também a legislação brasileira, tais como CF/1988; PNEEPEI/2008, LDB 9394/06 que estabelece as diretrizes e bases da Educação, Resolução 04/2009 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Essa Resolução possui uma grande relevância para esta pesquisa, pois trata-se de um documento atual referente a

Legislação da PNEPEI que tem como finalidade mostrar as Diretrizes que operam o Atendimento Educacional Especializado, como direito de matrícula, nos sistemas de ensino e no AEE, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, incluindo também os estudantes com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos em todos os níveis e etapas e modalidades de ensino, na rede pública de ensino ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Além disso, a legislação estabelece como AEE deve ser conduzido, orientando sobre os materiais a serem utilizados nas salas multifuncionais. Enfatiza a diferença entre a sala de aula comum e o AEE, cabendo aos professores que atuam nesse serviço a elaboração e execução do plano de trabalho voltado para os estudantes atendidos. Essa legislação contribui de forma significativa para a análise do que está formalmente previsto no documento, permitindo compreender a relação entre o que a lei determina e sua efetiva aplicação, especialmente no que se refere ao objeto de investigação desta pesquisa. Destaca-se, nesse contexto, a PNE (Lei nº 10.172/2001), que reforça a importância do avanço da educação brasileira e a necessidade de construção de uma escola inclusiva capaz de atender à diversidade humana.

A presente pesquisa é de característica qualitativa, com abordagem de natureza básica e descritiva. Foi utilizado como procedimento a análise documental e questionários. Seus dados foram analisados de acordo com análise de conteúdo de Bardin (2016) a pesquisa é de natureza básica pois, vem com o objetivo de gerar novos conhecimentos, e úteis para o avanço da ciência, não havendo, portanto, aplicação prática (Prodanov; Freitas, 2013). A pesquisa se caracterizou como uma abordagem qualitativa, onde se observa que o enfoque do problema envolve os sujeitos, o ambiente e as ações praticadas no contexto sociocultural (Prodanov; Freitas, 2013).

Quanto aos objetivos, a presente pesquisa, traz elementos que foram objetivamente investigados com mais precisão, como o levantamento de material bibliográfico e normativos sobre o objeto pesquisado (Prodanov; Freitas, 2013). A pesquisa foi descritiva pois tratou-se de um estudo onde os fatos foram observados, registrados, analisados, classificados e interpretados sem que o pesquisador interferisse sobre eles. Ou seja, esta pesquisa teve atuação prática.

Quanto a análise técnica, esta pesquisa utilizou o conteúdo de Bardin (2016), onde foram analisados os documentos e o resultado do questionário que se foi aplicado com perguntas objetivas e subjetivas. Análise documental é uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da

original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência (Bardin, 2016). Nesse sentido, o questionário é um tipo de documento, que se caracteriza como ferramenta e pode ser utilizada para coletar dados, onde as respostas dos participantes fornecem informações sobre o tema investigado (Bardin, 2016). Esses instrumentos são de fundamental importância e essenciais para a realização desta pesquisa, pois trata-se de análise com resultados de sujeitos que estão diretamente ligados ao objeto de estudo da pesquisa.

Este trabalho de pesquisa científica foi organizado da seguinte forma: na Seção 1, Introdução, onde foi abordado o processo histórico-cultural da política pública objeto da pesquisa, acompanhando sua evolução até os dias atuais. Foram destacados os aspectos referentes à Avaliação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com ênfase na inclusão escolar e no AEE, especialmente em salas de recursos multifuncionais. Na Seção 2, Metodologia, que foram apresentadas as características da pesquisa, o lócus de estudo, os sujeitos envolvidos, bem como o detalhamento das etapas da investigação, a coleta de dados e os procedimentos utilizados para análise dos resultados. Na Seção 3 a Fundamentação Teórica, que serão discutidos os principais referenciais teóricos que embasam o tema, possibilitando uma reflexão crítica sobre a educação inclusiva e o AEE. Na Seção 4, serão apresentadas as análises da pesquisa da Política de Atendimento Educacional Especializado na Prefeitura, realizada através de questionário com os/as professores/as em SEM nas escolas do Distrito de Educação VI. Por fim, as Considerações Finais, incluindo um relato sobre as dificuldades e desafios enfrentados ao longo da trajetória da pesquisa.

Acredita-se que este estudo proporcionará momentos de reflexão para docentes, gestores e demais profissionais da educação, bem como para a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME), podendo contribuir de forma construtiva para o fortalecimento da inclusão escolar. Espera-se que a pesquisa favoreça o engajamento de todos os atores no ambiente escolar, destacando a importância da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para o atendimento especializado em salas de recursos multifuncionais das escolas municipais de Fortaleza.

Esta pesquisa vem contribuir na investigação de práticas, concepções docentes assim mostrar condições reais do atendimento educacional especializado em salas de recursos, ampliando o conhecimento sobre a efetividade, além de apresentar conhecimentos sobre a PNEEPEI, no âmbito Municipal.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente seção aborda o caminho metodológico desta pesquisa científica, cujo objetivo é apresentar, por meio do conhecimento, resultados de questionamentos relevantes para a compreensão de sua natureza. Para isso, descrevem-se suas principais características, com ênfase nos aspectos mais significativos, em consonância com a linha de pesquisa em Ciências Sociais no campo educacional. A investigação adota a perspectiva da Avaliação em Profundidade, proposta por Rodrigues (2008), desenvolvida no Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará.

Foram abordados no caminho metodológico a natureza da pesquisa, sua espécie e características em relação a sua problemática, assim como abordagem, *lócus* e sujeitos desta pesquisa. Seu delineamento e análise dos dados é com base na contribuição de Bardin (2016) com apresentação dos resultados. Para tais procedimentos e técnicas contamos com apoio de Prodanov e Freitas (2013). Certificando, para tanto, o compromisso dos princípios éticos durante toda trajetória desta pesquisa.

2.1 Avaliação em profundidade como perspectiva metodológica da pesquisa

Durante as aulas do curso de Mestrado em Avaliação de Política Pública (MAPP) da UFC a disciplina de Planejamento e Avaliação de Políticas Públicas apresentou aos mestrandos estudos sobre Avaliação em Profundidade. Proposta que faz parte de uma nova perspectiva para avaliação de políticas públicas, orientada por Rodrigues (2008, 2011, 2016).

Essa proposta baseia-se na abordagem pós-construtivista de Lejano (2012), manifestada no âmbito do MAPP-UFC, e tem como objetivo principal compreender a realidade dos fatos envolvidos na pesquisa, no esforço de analisar os dispositivos tradicionais, com ênfase nas dimensões gerais referentes à dialética da política, especialmente nos aspectos que envolvem efetividade, contexto e transformações dos espaços físicos e socioculturais, incluindo suas mudanças.

A Avaliação em Profundidade possui uma dimensão diferenciada, como o próprio nome já indica: Avaliação em Profundidade, em profundeza, com perspicácia. Essa é a característica dessa proposta, que busca novos formatos avaliativos em consonância com o contexto sociocultural, visando ao estudo da política de forma multidimensional e à busca por informações o mais amplas possível. Assim, segundo Cruz (2019), essa proposta amplia para o campo da política pública uma perspectiva hegemônica, abrangente, e oportuniza o alinhamento

com os aspectos econômicos da política neoliberal e emergente da contemporaneidade, diferentemente do que se observa em avaliações tradicionais, que nem sempre alcançam resultados sobre questões sociais, objeto da política.

As proposições apresentadas na epistemologia de Lejano (2012) e Rodrigues (2008), referentes à Avaliação em Profundidade, afirmam que esta deve ser extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, contemplando a política em sua totalidade. Valoriza-se, sobretudo, a utilização de recursos epistemológicos oriundos das Ciências Sociais, especialmente da Antropologia Social. Nesse sentido, Rodrigues apresenta sugestões de instrumentais teórico-metodológicos que possibilitam aproximações etnográficas para a realização de estudos avaliativos sobre políticas públicas.

Nesse sentido, Rodrigues (2008) apresenta quatro eixos analíticos da avaliação em profundidade para avaliação das políticas públicas.

- I. **Análise de Conteúdo do Programa**, abordando a formulação, as bases internas da política. Nesse primeiro eixo temos a análise dos documentos que irão fundamentar as bases da política que está sendo avaliada nesta pesquisa. Se refere aos documentos como as leis, portarias, diretrizes da política avaliadas. Esse procedimento se encontra no item 3.3 que aborda a política nacional da educação especial na perspectiva inclusiva;
- II. **Análise de Contexto**, que se refere ao levantamento sobre o momento público, social, econômico e cultural que levou à implementação da política ou programa. Esse eixo, está inserido no item 3.2 que aborda A política Nacional de Educação Especial de 1994, que abre caminhos para a chegada da Política nacional de educação Especial na perspectiva da educação inclusiva;
- III. **Trajatória Institucional**, que busca a coerência do programa ao longo de suas vias institucionais, fazendo a trajetória dos fatos relacionados à política de forma coerente, conforme os acontecimentos históricos. Esse eixo, encontra-se no item 3.1, que aborda o contexto histórico da Educação Especial no Brasil, ainda no século XIX;
- IV. **Espectro Territorial e Temporal**, que dimensiona a implementação da política no contexto territorial de sua aplicação e as mudanças ao longo do tempo. Abordamos no capítulo 4 o andamento da implementação Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva nas escolas da Prefeitura de Fortaleza, trazendo o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais da SER VI.

Vale ressaltar que essa metodologia de Avaliação em Profundidade não constitui um modelo linear, em que as relações entre as variáveis envolvidas necessariamente resultem em efeitos proporcionais umas sobre as outras.

Na avaliação de políticas públicas, a área de estruturação desde as primeiras décadas do século XX, especialmente na Europa e nos Estados Unidos, usos frequentes de um cabedal instrumental qualitativo, consolidado nas Ciências Sociais, convidam a reflexões sobre limites, alcances e desafios apresentados ao pesquisador/avaliador quando a subjetividade na produção de conhecimento (Cruz, 2019, p. 3 *apud* Teixeira, 2025, p. 23).

Considerando, inicialmente, a fundamentação da Avaliação em Profundidade, que, segundo Gussi (2008), aprofunda o eixo analítico da trajetória, esta pesquisa deverá ser pautada, tanto quanto possível, nesse processo avaliativo (Quadro 1). O objetivo é analisar o objeto da política pública por meio de estudos e proposições que caracterizam as três dimensões da Avaliação em Profundidade: política, epistemológica e metodológica.

Quadro 1 – Eixos analíticos da Avaliação em Profundidade.

| Eixo da Avaliação em Profundidade | Capítulo/tópico |
|--|------------------------|
| Análise de Conteúdo do Programa | 3.3 |
| Análise de Contexto | 3.2 |
| Trajетória Institucional | 3.1 |
| Espectro Territorial e Temporal | 3.5 e 4 |

Fonte: Elaboração da autora (2025).

2.2 Característica da pesquisa

A presente pesquisa científica, conforme mostrado em sua dinâmica no referencial teórico, apresenta-se como uma pesquisa de natureza básica, cujo objetivo é gerar novos conhecimentos úteis para o avanço da ciência, não havendo, portanto, aplicação prática (Prodanov; Freitas, 2013).

Metodologicamente, a pesquisa adotou a perspectiva de “avaliação em profundidade”, proposta por Rodrigues (2008, 2011), caracterizada por constituir um processo multidisciplinar, multidimensional e interdisciplinar, na medida em que busca contemplar diversas dimensões (sociais, culturais, políticas, econômicas e territoriais), sobretudo no campo das Ciências Sociais Aplicadas. Esta é, portanto, a filosofia do MAPP-UFC.

A pesquisa básica, caracteriza-se por compreender a implementação do AEE na PNEEPEI sem finalidade prática imediata. Aqui, no caso, abordamos os/as professores/as em

salas de recursos multifuncionais do AEE, na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva,

utilizando a proposta da avaliação em profundidade como parte epistemológica e metodológica da pesquisa.

Ainda que pese, historicamente, a hegemonia do paradigma positivista no campo da avaliação, nas últimas décadas tem-se aberto espaço para a interdisciplinaridade. Emergem, assim, avaliações com outros desenhos, voltadas a perspectivas epistemológicas e metodológicas com enfoques contra hegemônicos, em ascensão nesse campo (Gussi; Oliveira, 2016).

Assim, a presente pesquisa no que se refere a abordagem, caracteriza-se qualitativa, pois apresenta características onde se observa de maneira explícita o enfoque do problema, envolvendo os sujeitos, o ambiente e as ações praticadas no contexto sociocultural no caso aqui, na busca de análise dos fenômenos mais relevantes possíveis. Portanto, trata-se de uma pesquisa na qual este modelo de abordagem prioriza a análise do processo em favor do produto final (Prodanov; Freitas, 2013).

Tendo em vista que esta pesquisa traz elementos objetivamente investigados com maior precisão, possibilitando a definição e o delineamento do tema por meio de investigação, levantamento em material bibliográfico e análise documental, acrescenta-se ainda a aplicação de questionário como técnica de análise. Com base nesses objetivos, esta pesquisa possui características descritiva e exploratória.

A pesquisa descritiva preocupa-se em classificar, explicar e interpretar fatos que ocorrem. Nela, os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados sem que o pesquisador interfira sobre eles; ou seja, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não manipulados pelo pesquisador (Prodanov; Freitas, 2013).

Segundo Prodanov e Freitas (2013) a pesquisa exploratória possui planejamento flexível, pois permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. No caso, foi utilizado levantamento com material bibliográfico como livros, teses, artigos e sites, assim como documentos normativos referentes ao estudo do tema.

2.3 *Lócus* e sujeitos da pesquisa

O ambiente em que os sujeitos estão inseridos constitui uma fonte absolutamente necessária e relevante para a obtenção de dados na abordagem da pesquisa qualitativa. Segundo Prodanov e Freitas (2013), o pesquisador mantém contato direto com esse ambiente. Assim, é

importante destacar que uma das características dessa abordagem é a preocupação com a qualidade dos dados obtidos na pesquisa.

O *locus* de nossa investigação serão as salas de recursos multifuncionais que compõem escolas do Distrito 6. A escolha desse local foi motivada por vários fatores como sua dimensão, por ser um Distrito com população estimada em 252.809 mil habitantes.

O Distrito de Educação VI é constituído por 15 bairros da capital, são eles: Aerolândia, Alto da balança, Cambeba, Cidade dos Funcionários, Coaçu, Curió, Guajerú, jardim das Oliveiras, José de Alencar, Lagoa Redonda, Messejana, Parque Iracema, Parque Manibura, Paupina e São Bento.

O Distrito VI possui atualmente 52 salas de recursos multifuncionais, sendo seu total na rede de 315 salas. Consequentemente, são mais professores em salas de recursos, sendo 78 no Distrito VI e em toda a Rede 460. Além disso, o *locus* já foi pensado, desde o primeiro momento, quando o projeto inicial foi construído.

Tabela 1 – Comparativo de salas e professores de recursos multifuncionais.

| | Total | Distrito de Educação VI | |
|--|-------|-------------------------|--------|
| Salas multifuncionais | 315 | 52 | 16,56% |
| Professores na sala de recursos multifuncionais | 460 | 78 | 17,59% |

Fonte: Elaboração da autora (2025).

No caso da pesquisa em foco, é conhecer, através das respostas, os *insights* e ideias (Prodanov; Freitas, 2013) que esses profissionais podem trazer em suas respostas no processo investigativo, pois são profissionais que possuem experiências práticas e conhecimentos sobre o assunto. Por atuarem diretamente nas salas multifuncionais, os/as professores/as da sala de AEE serão os sujeitos que irão contribuir com o processo investigativo. Isso permitirá que os profissionais forneçam informações de maneira mais precisa e verdadeira.

Os sujeitos investigados foram os professores em salas de recursos multifuncionais do Distrito de Educação VI. Atualmente, estão lotados 78 professores distribuídos em 52 salas de recursos multifuncionais, em um total de 108 escolas. O número de professores é maior que o de salas, pois, em algumas escolas, a quantidade de estudantes do AEE ultrapassa 100. Portanto, essas escolas recebem dois professores para a sala de recursos. Em toda a rede, há 460 profissionais atuando no AEE e 715 como apoio escolar, além de 1.767 assistentes de inclusão escolar e 15 intérpretes de Libras (Fortaleza, 2025).

Todos os 78 professores receberam o questionário com perguntas referentes à pesquisa, que foi aplicado no grupo de WhatsApp em que esses profissionais recebem informações e discutem sobre seu trabalho nas salas de recursos em que atuam, com o acompanhamento de uma coordenadora. Foram analisados aproximadamente 22% dos questionários, correspondente ao total de professores desse grupo.

2.4 Delineamento da pesquisa

Para o planejamento desta pesquisa, no tocante ao seu delineamento, dividimos em três importantes etapas com seus respectivos procedimentos e técnicas a fim de chegarmos ao atendimento dos objetivos (Quadro 2).

Quadro 2 – Etapas da pesquisa

| Etapas | Procedimentos | Técnicas | Atendimento dos objetivos |
|---------------|------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| 1 | Pesquisa Bibliográfica | Levantamento bibliográfico | 1 |
| 2 | Pesquisa Documental | Análise de documentos | 1 |
| 3 | Pesquisa de Campo | Aplicação e análise de questionário | 2 e 3 |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na primeira etapa, utilizamos a pesquisa bibliográfica, baseando-nos em materiais já elaborados, como livros, artigos científicos, dissertações e teses.

Gomes (2016), em seu trabalho de tese sobre “O Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais do Rio Branco”, contribui para esta pesquisa lembrando da necessidade de exigirmos dos governos a atuação das práticas de inclusão, cobrando sobretudo ações permanentes.

Mantoan (2006), na sua obra “Os Desafios das Diferenças nas Escolas” lembra e cobra dos profissionais, sobretudo dos professores do AEE e do ensino comum, a importância de investir e acreditar na capacidade dos/as estudantes e buscar sempre meios que possam contribuir com sua capacidade de progredir.

Mazotta (2005), em sua obra “Educação Especial no Brasil”: História e Políticas Públicas”, oferece uma contribuição significativa para a compreensão da educação especial no país. O autor estabelece relações entre os estudantes com deficiência e o sistema educacional brasileiro, proporcionando uma análise crítica

das diferentes medidas educacionais voltadas a esse público, que vão desde iniciativas de caráter assistencial até ações de educação escolar. Além disso, apresenta momentos históricos que marcam a evolução do atendimento educacional aos estudantes com deficiência no Brasil, discutindo também as ideologias presentes nas políticas públicas e nas ações governamentais no campo da educação especial.

Garcia (2004) na sua tese “Políticas Públicas de Inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira”, traz contribuição grandiosa nas análises sobre política de inclusão, nos mostrando de forma reflexiva e analítica entre inclusão e exclusão, dentro de uma compreensão dicotômica. Nos fazendo pensar o que de fato ocorre na realidade social, de forma reflexiva, sobre exclusão social no Brasil, vindo das suas raízes, como também a ligação entre inclusão e educação para entendermos sobre educação especial.

Antipoff (1975), em sua obra: “Pedagogia das Classes Especiais”, apresenta registros significativos sobre a contribuição de Helena Antipoff para a educação especial no Brasil. A obra traz informações relevantes sobre os primórdios da educação especial no país, destacando a aplicação dos testes de inteligência e a criação das salas homogêneas que, para aquela época, representaram avanços importantes com necessidades educativas especiais. Além disso, o trabalho de Antipoff está diretamente associado à fundação de instituições importantes, como as Pestalozzi e as APAE’s, consolidando marcos históricos na área.

Ball e Mainardes (2009), em sua obra “Políticas Educacionais: questões e dilemas”, oferecem uma contribuição relevante ao discutir as transformações nas políticas públicas sociais. Segundo os autores, essas mudanças são consequência das ações e conhecimentos políticos no contexto histórico e cultural das sociedades. Em outras palavras, a dimensão da ação política está ligada ao contexto de influências que a cerca.

Rodrigues (2008), nos ajuda sobre avaliação em profundidade como contribuição metodológica desta pesquisa, mostrando a importância do aprofundamento no contexto sociocultural, de forma multidimensional nos aspectos políticos, sociais, culturais, econômicos e territoriais, na busca de informações mais longe possível para o resultado da pesquisa.

Carvalho (2022), contribui com o seu artigo “A política de Assistência Social na contemporaneidade brasileira: agravamento da questão social, desproteção social, desmonte do SUAS e resistência no Brasil do presente (2016-2022)”. A autora nos ajuda a lembrar que contemporaneidade, remete um período de várias tensões, no contexto político, econômico, social e cultural com transformações que mudaram a sociedade brasileira para um contexto globalizado cheio de desafios e resistência.

Dutra (2024), em “Educação em Pauta 2024: Desafios da Educação Especial na Perspectiva inclusiva no Brasil”, oferece importantes contribuições sobre a PNEEPEI. A obra apresenta informações atualizadas sobre o processo histórico de formulação e transformação dessa política pública de inclusão das pessoas com deficiência, auxiliando na compreensão de seu caráter pragmático. Além disso, detalha as normas que orientam a política, bem como sua implementação, incluindo a criação das salas de recursos multifuncionais e o suporte técnico e financeiro oferecido pelo MEC.

Na segunda etapa, analisamos os documentos referentes a legislação brasileira, tais como CF/1988, PNEEPEI/2008; LDB 9394/06 que estabelece as diretrizes e bases da educação, resolução 04/2009 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação Especial. Essa Resolução possui uma grande relevância para esta pesquisa, pois trata-se de um documento atual que referente a Legislação da PNEEPEI que tem como finalidade mostrar as Diretrizes que operam o atendimento Educacional Especializado, como o direito de matrícula, nos sistemas de ensino e no AEE, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, incluindo também os estudantes com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos em todos os níveis e etapas e modalidades de ensino, na rede pública de ensino ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Assim como na primeira etapa, com os estudos bibliográficos, na segunda, nos apropriamos de muitos documentos, pois muitas informações sobre leis surgidas ao longo da história da Educação Especial no Brasil, com a implantação das políticas públicas, já constam em livros publicados. Além disso, utilizamos documentos específicos, como a Política Nacional de Educação Especial de 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o Documento Curricular Referencial de Fortaleza, o Documento Orientador do Programa de Salas de Recursos Multifuncionais, a Resolução nº 15, de 7 de outubro de 2015, do Ministério da Educação, entre outros. Na pesquisa documental, assim como na pesquisa bibliográfica, não há necessidade de contato com os sujeitos, diferentemente da etapa seguinte.

Na terceira etapa, entramos na pesquisa de campo ou estudo de campo. Aqui, já focamos em uma comunidade. No nosso caso, uma comunidade de trabalho onde existe uma comunicação específica entre os 78 professores lotados nas 52 salas de recursos multifuncionais das escolas públicas da Secretaria Executiva do Distrito de Educação 6, e os/as responsáveis pela coordenação de acompanhamento desses profissionais lotados em salas de recursos no

referido Distrito. Foram analisadas as respostas de aproximadamente 22% dos/as professores/as desse grupo de Whatsapp, organizado exclusivamente para os professores que trabalham dentro das salas de recursos da Secretaria Executiva do Distrito de Educação 6.

Esse grupo se comunica através de WhatsApp para encontros de formação, comunicação de reuniões fora das escolas e outras formações continuadas, além de assuntos referente ao AEE. Esta parte da pesquisa, já é mais voltada para o desenvolvimento, as observações direta das atividades do grupo estudado e o resultado do questionário, que irá ser lançado com perguntas elaboradas referente ao objeto investigado com propósito de captar informações que o grupo vai trazer no final da pesquisa.

É importante ressaltar, que fazendo parte do delineamento da pesquisa, o questionário Google Formes, foi lançado no grupo do WhatsApp dos professores das salas de recursos multifuncionais da Secretaria de Educação do Distrito 6 com a devida autorização da prefeitura de Fortaleza, documento direcionado à coordenadora e assinado pelo Secretário de Educação de Fortaleza. Esse Grupo, tem como finalidade falar de assuntos ligados exclusivamente ao trabalho dos professores das salas de recursos.

2.5 Metodologia de análise dos dados

Para a utilização da metodologia de análise de dados, o pesquisador precisa conhecer bem e saber analisar o objeto da sua pesquisa. Como esta pesquisa tem um olhar para a investigação, avaliar a política nacional de educação especial no tocante ao AEE nas salas de recursos multifuncionais, é percebido que se trata de uma análise qualitativa.

Segundo Bardin (2016), “na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração” (Bardin, 2016, p. 27). Sob a ótica desta investigação, o conhecimento foi alcançado por meio da análise de conteúdo, considerando suas características aplicadas às técnicas apropriadas às informações obtidas na pesquisa. As comunicações presentes nos diversos documentos foram analisadas em suas características linguísticas.

No que se refere à pesquisa de campo, foi aplicado um questionário, cuja primeira parte contendo perguntas objetivas relacionadas ao perfil do professor, enquanto a segunda parte foram perguntas subjetivas relacionadas ao tema da pesquisa. Segundo Bardin, na análise de conteúdos, o material verbal obtido a partir de questões abertas é mais rico do que o obtido em questões fechadas ou pré-condicionadas. Nesse estudo, a técnica de análise de conteúdo

aplicada ao questionário incluiu quatro categorias com questões abertas, sendo que apenas as questões relacionadas ao perfil do respondente foram fechadas.

O objetivo é efetuar agrupamentos, mas para isso utilizaremos estratégias pertinentes às respostas de acordo com as perguntas colocadas, podendo-se fazer uma partição em torno de núcleos fatuais, de acordo com as categorias.

Assim, a presente pesquisa, composta por um vasto material bibliográfico, incluindo documentos (LDB, marcos político-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, DCR Fortaleza, leis como a Constituição Federal de 1988, decretos), livros (Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas – Mazzotta, 2005; Educação em Pauta 2024: Desafios da Educação Especial Inclusiva no Brasil – Organização: Dutra, 2024), teses (O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais de Rio Branco – Gomes, 2016; Políticas Públicas de Inclusão – Garcia, 2004) e artigos (Helena Antipoff e o Desenvolvimento da Educação Especial no Brasil – Rafante; Lopes; UFSCar, 2013; Avaliação em Profundidade: Dimensões Epistemológicas e Experiências Práticas de uma Nova Perspectiva de Avaliação de Políticas Públicas – Júnior; Gussi; Silva; Nogueira, 2020; Políticas e Outra Perspectiva de Avaliação: Uma Abordagem Antropológica – Gussi; Oliveira, 2016; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasileira – Batalla, 2009), além de outros materiais, prioritariamente de natureza linguística, demonstra a principal característica da análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), em uma pesquisa exploratória.

Na presente pesquisa, além do amplo número de informações colhidas e selecionadas para a mesma, foi apresentado questionário com perguntas que foram feitas aos profissionais lotados nas salas de recursos multifuncionais, no caso aqui os professores, componentes do AEE das escolas do Distrito de Educação 6.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, através dessa pesquisa, podemos classificar para análise o resultado do conteúdo obtido a partir das informações contidas nas respostas do questionário, somado aos documentos normativos referentes ao objeto em foco da pesquisa

Na metodologia de análise, segundo Bardin (2016), a análise das categorias funciona por meio de operações que desmembram o texto em unidades, organizadas em categorias por reagrupamentos analógicos, assim como na investigação dos temas, ou análise temática. Nesta pesquisa, priorizamos uma técnica mais rápida e eficaz, utilizando a análise temática, aplicável a discursos diretos (significações manifestas) e simples. Dessa forma,

procuramos elaborar o questionário de maneira a torná-lo o mais coerente possível para servir como instrumento de análise nesta pesquisa.

As etapas seguidas foram:

- **Leitura do material** a ser analisado, com base nos objetivos da pesquisa;
- **Categorização inicial**, para identificar e codificar os blocos referentes às perguntas do questionário; a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo.
- **Agrupamento dos códigos**, conforme as categorias dos blocos;
- **Interpretação dos resultados**, considerando o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa.

Conforme Bardin (2016, p. 49), “há duas práticas científicas intimamente ligadas à análise de conteúdo, quer pela identidade do objeto, quer pela aproximação metodológica: a linguística e as técnicas documentais”. Dessa forma, percebe-se que nossa pesquisa se encontra em conformidade com os critérios defendidos na pesquisa exploratória (Bardin, 2016).

2.6. Procedimentos Éticos e Termo de Conhecimento Livre e Esclarecimentos Confidenciais (TCLE)

Para a realização desta pesquisa, foi solicitado autorização junto à prefeitura Municipal de Fortaleza, sendo protocolado de forma presencial no setor de protocolo da SME, conforme orientação do observatório de Estudos e Pesquisas. O documento é uma carta de apresentação que foi dirigida à coordenadora do atendimento Educacional Especializado do Distrito 6, da secretaria municipal de Educação de Fortaleza, assinada pelo coordenador do MAPP; assim como o orientador e a pesquisadora desta pesquisa.

O conteúdo do documento, faz a apresentação da pesquisadora, com informações referente a pesquisa como: tema, objetivo geral; específicos; procedimentos metodológicos, data do início da pesquisa e concordância de proceder com os preceitos éticos da pesquisa. Junto com a carta de apresentação, foi enviado o projeto de pesquisa e uma declaração da Universidade Federal do Ceará, afirmando o vínculo da pesquisadora, junto ao programa do mestrado; Documento de Nº: 07.272.636/0001 -31.

O termo de autorização foi concedido dentro dos critérios legais, conforme as cláusulas estabelecidas no documento da secretaria municipal de educação, para efetivação da

pesquisa de campo, em consonância com a política estudada na pesquisa e os termos da Universidade Federal do Ceará. O documento foi assinado pelo secretário de educação de Fortaleza, via assinatura eletrônica.

3 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta seção, é apresentada a síntese do período histórico da Educação Especial no Brasil, um percurso desde as primeiras iniciativas, a partir do século XIX, quando os primeiros interessados no tema trouxeram do exterior ideias e conhecimentos adquiridos, demonstrando interesse pela área.

Posteriormente, será abordada a Educação Especial enquanto política pública, apresentando elementos relevantes para o entendimento da trajetória desse importante tema, que, ao longo da contemporaneidade, vem sendo amplamente discutido e que, nos dias atuais, se apresenta com maior rigor, sobretudo no que se refere à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Por fim, será abordada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF), objeto desta pesquisa.

3.1 Contexto histórico da Educação Especial no Brasil

A história da Educação Especial no Brasil foi dando seus primeiros passos no século XIX, quando alguns brasileiros iniciaram os primeiros atendimentos aos deficientes físicos, deficientes mentais, surdos e cegos, através de conhecimentos e experiências adquiridos fora do Brasil, como Europa e Estados Unidos da América do Norte (Mazzotta, 2005). Entre os anos 1854 e 1957, o Brasil viveu iniciativas atuantes, de forma oficial isoladas e particulares. Ou seja, os atendimentos durante anos, foram feitos esporadicamente, por educadores interessados (Mazzotta, 2005).

Tais iniciativas por parte dos educadores e a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criada por D. Pedro II em 12 de setembro de 1854, foram acontecimentos marcantes que deram início à educação especial no Brasil (Mazzotta, 2005).

Ainda em 1856, no Rio de Janeiro, D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que, em 1957, passou a ser oficialmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Suas atividades eram voltadas para a educação literária de meninos “surdos-mudos”, entre 7 e 14 anos de idade, bem como para o ensino profissionalizante (Mazzotta, 2005).

Em 1890, no governo de Marechal da Fonseca, já no período republicano, mudou o nome do instituto, que passou a ser Instituto Nacional dos Surdos, aprovado e regulamentado de acordo com o Decreto nº 408, de 27 de dezembro de 1991 (Brasil, 1991).

Em 24 de janeiro de 1891, de acordo com o Decreto-lei nº 1.320/1891 (Brasil, 1891b), a escola passou a ter o nome de Instituto Benjamin Constant (IBC). Três anos depois da criação do Instituto Benjamin Constant, D. Pedro II, fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro. Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857. Onde, um século mais tarde, depois da sua fundação, seria chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (Fonseca, 1986).

Vale destacar que estas escolas, não eram escolas comuns de ensino regular e sim, escolas com características educacional, porém trabalhando conteúdos literários e ensino profissionalizante voltado para crianças “surdos-mudos”, com idade entre 7 e 14 anos (Mazzotta, 2005).

Foi somente no início do século XX que os primeiros trabalhos científicos e técnicos relacionados ao público com deficiência, voltados à educação, começaram a ser publicados no Brasil. Até então, as questões ligadas às pessoas com deficiência e ao direito à educação ainda estavam bastante distantes. No que se refere ao atendimento pedagógico ou médico-pedagógico para pessoas com deficiência intelectual, há registros de ações nessa época (Mazzotta, 2005). Como exemplo, pode-se citar o trabalho científico do médico Dr. Carlos Eiras, intitulado “Educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas” (1900), apresentado no 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia, no Rio de Janeiro.

Durante esse período, os conhecimentos técnico-pedagógicos e as políticas públicas voltadas à educação especial no Brasil ainda estavam bastante distantes. Os avanços ocorriam de forma lenta e acompanhavam a conjuntura sociopolítica e econômica da época. Havia falta de conhecimento e poucos investimentos relacionados ao tema, desde os períodos Colonial e Imperial, até porque, no início da Primeira República, o Brasil ainda mantinha características estruturais de origem colonialista e imperialista.

Assim, podemos ressaltar que as pessoas com deficiência não foram vistas como deveriam, com seus direitos garantidos como todo cidadão, inclusive com direito à educação. Por muito tempo, as pessoas com deficiência foram invisíveis perante o poder público e a sociedade. Nessa época, com a primeira Constituição da República (Brasil, 1891a), no tocante a educação, de acordo com o Ato Adicional de 1834, o Governo ficou com a responsabilidade da educação superior, primária e secundária. Responsabilidade esta que pouco fizeram para

desenvolver, cuidar, promover melhorias nesses níveis de educação, com a legação da falta de recursos (Nagle, 1991).

Todo o atraso na questão da inserção de políticas educacionais no Brasil prejudicou profundamente o desenvolvimento da sociedade brasileira. Pois é através da educação que o homem adquire melhores condições no mercado de trabalho, como também inserção na vida social, dando-lhe melhor qualidade de vida. E quando nos referimos ao público das pessoas com deficiência essa prerrogativa fica bem mais difícil e complexa na nossa sociedade.

Foi no decorrer do século XX, mais precisamente entre os anos de 1957 e 1993, que as atividades educacionais foram se consolidando. Esse processo ocorreu por meio de um museu pedagógico, cujas ações incluíam conferências e cursos, transformando-se em escola-modelo e publicando, ainda, uma Revista Pedagógica.

Com a criação do Pedagogium, o Museu Pedagógico Nacional no Rio de Janeiro, as atividades eram desenvolvidas através de um museu pedagógico, onde havia cursos e formações e organização para a criação de escola primária modelo, onde saíria a publicação de uma Revista Pedagógica. Tudo isso, só foi possível, com o plano federal e a Reforma Benjamin Constant, de 1890 (Nagle, 1991).

A criação do Pedagogium teve como finalidade ser “[...] centro propulsor das reformas e melhorias da educação nacional” (Nagle, 1991, p. 283). Segundo Antunes (2005), em 1897 Medeiros e Albuquerque foi nomeado novo diretor da Instituição pública do Distrito Federal, e na ocasião promoveu mudanças na organização do Pedagogium, onde em 1906, foi criado o primeiro Laboratório de Psicologia Experimental brasileiro, planejado por Alfred Binet e Manoel Bomfim, em Paris.

Segundo Nagle (1991), as atividades desenvolvidas no Pedagogium representaram a abertura do caminho para os ideais da Escola Nova no país, que foram surgindo de maneira tímida e aos poucos foi ganhando espaço e conquistando hegemonia. A educação brasileira nesta época era regida pela Constituição de 1891 (Brasil, 1891a) e os cursos superiores eram de responsabilidade da União, que com o Ato Adicional de 1834, se limitou a desenvolver a educação superior. A primária e secundária ficou sob responsabilidade das Províncias (Nagle, 1991).

Com o início da reforma educacional, tendo o Estado de São Paulo como pioneiro na organização, por meio da Reforma Caetano de Campos, a educação passou a ser direcionada para a Escola Normal. Com o Decreto nº 144-B, de dezembro de 1892, foi determinada a reforma geral da instrução pública, estabelecendo a organização dos grupos escolares, cujo modelo se disseminou pelo país, constituindo uma escola “[...] mais eficiente, no intuito de dar

seleção e formação das elites. Ficando a questão da educação popular, fora” (Saviani, 2007, p. 174).

Com esse novo formato de educação o aluno tornou-se objeto de estudo, já que seria necessário conhecê-lo para entendê-lo e assim, seguir o caminho certo. Com isso, a psicologia tornou-se muito importante e fundamental para o desenvolvimento do processo pedagógico, dos laboratórios de psicologia. No entanto, de acordo com Lourenço Filho (2004, p. 74), a instalação do primeiro Laboratório de Psicologia Experimental, no Rio de Janeiro, foi criticada, considerado “[...] ridículo por pretender as faculdades da alma a análise de aparelhos”.

O diretor do laboratório, Manoel Bomfim, preocupava-se com a metodologia de trabalho instalado nesse ambiente:

[...] mas evidentemente, dos métodos possíveis e aplicáveis, o mais insuficiente será sempre este: tomar um indivíduo, considerando-o isoladamente, impor-lhe as condições restritas e artificiais do laboratório, para inferir da sua consciência deturpada o regime normal do comum das consciências (Bomfim *apud* Antunes, 2005, p. 70).

Os testes psicológicos inicialmente praticados nos laboratórios psicológicos aqui no Brasil, no início, não foram bem adeptos (Nagle, 1991). No entanto, na década de 1930, esses mesmos laboratórios que foram ampliados para outras cidades do Brasil, como Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Pernambuco, serviram para os testes psicológicos, com o objetivo de formar as turmas supostamente homogêneas, que iriam ser recebidas nos grupos escolares.

O Brasil já vinha passando por transformações na educação e, aos poucos, novos acontecimentos foram moldando esse processo. Desde a década de 1920, segundo Nagle (1991), tais mudanças deram entusiasmo ao chamado “otimismo pedagógico”, que inicialmente estava voltado para a difusão da escola primária, mas que, nesse momento, já se voltava para a ideia da Escola Nova

Com criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, novas ideias pedagógicas foram chegando. A partir da criação da ABE surgiram as Conferências Nacionais de Educação. Assim, essas conferências iam se estruturando e regularizando novas discussões que chegavam a ser desenvolvidas paralelamente ao desenvolvimento econômico. Antes disso, a educação ainda apresentava resistência ao modelo aristocrático e social da época e, sobretudo, à educação especial, que ainda não possuía um direcionamento adequado para o atendimento especializado (Saviani, 2007).

Em 1931, durante a IV Conferência Nacional de Educação, foi construído um documento elaborado por grupo de opositores contra a Reforma Francisco Campos. O

documento elaborado teve como título “Manifesto dos Pioneiros”, no qual em seu conteúdo constava defesa dos princípios da educação laica, gratuita e obrigatória. Além disso, o Manifesto apresentava insatisfação à inclusão do ensino religioso no ensino público, conforme o Decreto nº 19.941, de abril de 1931 (Saviani, 2007).

Desta forma, os opositores da Reforma Francisco Campos, na perspectiva de novas finalidades da educação, viam com força inspiradora a própria natureza da realidade social que se justificava com a necessidade de mudança para uma nova pedagogia. A pedagogia tradicional já não contemplava a realidade brasileira e havia a necessidade de mudanças, comparadas com outros países da América do Sul (Azevedo *et al.*, 2006).

A educação mundial estava em processo de transformações e a escola brasileira ainda se mantinha isolada no meio social. Segundo o Manifesto, a educação:

[...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, [...], reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (Azevedo *et al.*, 2006, p. 191).

O objetivo do Manifesto era construir documento público que constasse as diretrizes do movimento da Escola Nova. O início das formulações desse movimento, já vinham se materializando nas Reformas do Ensino, conforme citadas anteriormente. Os educadores católicos vinham disputando “[...] palmo a palmo e fazendo oposição ao modelo da proposta da Escola Nova, pois não aceitavam à novas ideias de liberdade laica e hegemonia no campo educacional brasileiro a partir dos anos de 1930” (Saviani, 2007, p. 181).

Como já sabemos, durante nesse período até antes dessas novas discussões sobre mudanças no Sistema de Ensino brasileiro, com a inserção da Escola Nova no Brasil, a educação das crianças e jovens com deficiência, que na época chamados de “excepcionais”, ainda era muito complexa, porque existiam bastante conflitos relacionados sobre como esse público pudesse atuar nas escolas. Sobretudo dos alunos que não se enquadravam nos padrões dos testes que se desviavam abaixo da média. Somente os que apresentavam o teste acima da média, ficavam em salas de aulas. Nesse sentido, surgiu a necessidade de novas propostas e ideias, com perspectivas voltadas a eliminar os conflitos sociais, identificando as dificuldades individuais dos estudantes em relação ao seu meio social (Saviani, 2007).

A proposta dos adeptos ao movimento da Escola Nova almejava uma mudança que implantassem uma educação laica, com ideias liberais e mais expandidas aos moldes mais abrangentes em termos hegemônicos. Estes também eram adeptos a modelos e propostas com base em novas teorias e ações que identificasse as dificuldades individuais dos estudantes “excepcionais” (Saviani, 2007).

Uma das propostas defendidas pelos adeptos da Escola Nova foi a aplicação de testes e a criação de salas de aula homogêneas, nas quais os estudantes considerados “excepcionais” — que até então não eram incluídos em instituições de atendimento educacional especializado — poderiam ser atendidos (Saviani, 2007).

No decorrer da transição entre os movimentos da Escola Nova e os conservadores católicos, que resistiam às novas mudanças na educação no Brasil, chegou ao país a psicóloga Helena Antipoff, em 1927, a convite do governo de Belo Horizonte, para auxiliar na implantação da Reforma de Francisco Campos, assumindo a cadeira de Psicologia da Educação na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Sua chegada fortaleceu o grupo dos renovadores das ideias liberais, uma vez que o convite para vir ao Brasil tinha como objetivo assessorar a implementação da referida reforma (Saviani, 2007).

3.1.1 O papel da educação brasileira – Helena Antipoff

Com a chegada da psicóloga russa no Brasil, Helena Wladimirna Antipoff, a educação especial passa a vivenciar um novo contexto, que conheceremos neste estudo. A psicóloga nasceu em 1892 e em 1908, mudou-se para a França, onde buscou validar seu diploma de nível superior, inicialmente pensou no curso de medicina, na Universidade de Sorbonne. Porém, não gostando das aulas de anatomia e fisiologia, começou a frequentar as aulas de Pierre Janet e Henry Bérghson, no *Collège de France*. Foi desde então, que a psicologia passou a ser seu foco (Antipoff, 1975, p. 37).

O papel da educação brasileira transformava-se, e Helena Antipoff fortalecia cada vez mais a “Escola Nova”, sobretudo por meio de seus trabalhos de pesquisa, muitos dos quais orientados por Claparède, como o estudo Escola sob Medida. Essa abordagem defendia uma educação centrada no desenvolvimento das aptidões individuais da criança, contrapondo-se à escola tradicional, que tendia a ignorar as diferenças individuais. Antipoff enfatizava a importância de que a educação obedecesse e respeitasse a natureza da criança. Em suas análises, Claparède afirmava: “[...] a observação já mostrava que o indivíduo só produz na medida em

que se apela para suas capacidades naturais, e que é perda de tempo querer, por força, desenvolver nele capacidades não possuídas” (Claparède, 1953, p. 174).

Essa proposta desenvolvida por Claparède tinha como objetivo principal, pensar no ensino das crianças atendendo às diferenças individuais, defendidas na Escola sob Medida. Foi esse o contexto que inspirou e orientou Helena Antipoff em sua formação como educadora e psicóloga (Campos, 2010).

Antes de atuar diretamente com a Educação Especial no Brasil, Helena Antipoff já havia sido convidada para colocar em prática propostas de renovação de ensino. Alguns professores mineiros, que haviam se aperfeiçoado nos Estados Unidos, tinham novos métodos. Além disso, Francisco Campos convidou especialistas europeus para “[...] testar essas ideias aqui, no Brasil e aplicá-las e preparar elementos capazes de orientar e avaliar essa experiência nas escolas” (Peixoto, 1981, p. 173-174). Nesse sentido é que Helena Antipoff, foi convidada, em 1927, pelo representante do governo mineiro, Alberto Álvares, exatamente para aplicar esse teste nas escolas brasileiras. Porém, nesse primeiro momento, Helena Antipoff, não aceitou, mas indicou um colega também do Instituto Jean-Jacques, o psicólogo Leon Walther, que aceitou o convite e veio para o Brasil.

Em 1929, com o apoio dos profissionais técnicos europeus e dos professores brasileiros formados no exterior, Francisco Campos colocou em prática as atividades da Escola de Aperfeiçoamento, com o objetivo de preparar e aperfeiçoar candidatos ao magistério assim como as diretorias dos grupos escolares, tornando-se um laboratório de pesquisas e centro de irradiação de novos métodos (Peixoto, 1981). Foi nesse momento, que Helena Antipoff, aceita o convite e assina o contrato de dois anos com o governo do estado de Minas Gerais.

Em síntese o que podemos constatar, é que a Reforma Francisco Campos, confirma que, as ideias de Helena Antipoff, no campo da educação, chegaram ao Brasil, primeiro que ela. Inicialmente em Minas Gerais. Por isso, é que Francisco Campos, no regulamento do Ensino primário referiu-se diretamente aos resultados das pesquisas realizadas na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, e no Instituto Jean-Jacques Rousseau, na Suíça: soluções definitivas para a educação brasileira, sobretudo “[...] no ensino primário, que tem passado por diversas e profundas investigações, onde alguns resultados teóricos e aquisições práticas podem ser consideradas definitivas” (Campos *apud* Peixoto, 1981, p. 115).

Depois de ter assinado o contrato com o governo mineiro, Helena Antipoff, aplicava os testes com as crianças, conciliando teoria com a prática, a partir do curso na Escola de Aperfeiçoamento, onde funcionava em tempo integral. As atividades aplicadas pela psicóloga, conjugavam a parte teórica com as atividades práticas e as pesquisas realizadas nas escolas

públicas, cujo objetivo era conhecer “[...] a conduta das crianças, observando seus modos diferentes de reagir durante os trabalhos escolar, ou mesmo durante o recreio” (Antipoff, 1992b, p. 59).

Essa metodologia, fazia parte do método de Experimentação Natural, que era aplicado a realidade brasileira da época, e que tinha o intuito de dar apoio subvencional a implantação das classes homogêneas, previstas na Reforma de Ensino (1927).

As atividades aplicadas por Helena Antipoff acima mencionadas, foram publicadas nos boletins da Inspeção Geral de Instrução e fazem parte como fonte de pesquisa sobre as ações de Helena Antipoff em Minas Gerais, na década de 1930.

Foi exatamente a partir desses testes e da separação das crianças em classes escolares homogêneas a partir do resultado dos testes, e organização dos resultados que a psicóloga Helena Antipoff deu início ao atendimento especializado no sistema de ensino brasileiro, iniciado em Minas Gerais.

A aplicação dos testes em larga escala foi se estruturando com a organização das classes homogêneas em fevereiro de 1931. Para Helena Antipoff, agrupar as crianças em classes homogêneas, significava obedecer ao princípio da organização racional da teoria de Frederick Taylor, e a utilização de estratégias que ela utilizava a partir de recursos da própria instituição de ensino, sem acrescentar despesas.

Com a separação das crianças de acordo com suas diferenças individuais, a ideia era a escolha de estratégias que fossem mais eficientes para desenvolver a aprendizagem, haja vista “[...] não ser a homogeneidade dos alunos que determinava seu sucesso, e sim ao que a criança aprende no decorrer do desenvolvimento do meu aprendizado” (Antipoff; Rezende, 1934, p. 7).

Nesse sentido, considera-se as diferenças biológicas e psicológicas das crianças, além da personalidade, interesses e aptidões, energias desenvolvimento intelectual e seus conhecimentos prévios.

Em dezembro de 1931, Helena Antipoff, enviou um texto para a IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE, no qual seu conteúdo tratava sobre a seleção de crianças para classes homogêneas, assim como os critérios que a seleção trazia, referente ao processo de seleção, e vantagens para tal classes. Desta forma, a educadora, apresentou o conceito de criança, que segundo ela, junto com as diferenças na evolução biopsicológica assim como as características individual que cada criança traz, deveriam ser levadas em conta para diferenciar os “[...] robustos e os fracos, os bem dotados e os medíocres [...]”; as naturezas

completas e plenas de seivas e, em contra partida, os seres incompletos e pobres de vitalidade física e mental, as de naturezas organizadas e sem equilíbrio” (Antipoff; Rezende, 1934, p. 12).

Aqui, em síntese a autora usa expressões que na época era utilizado para se referia respeito de crianças ditas “normais” e as com algum tipo de deficiência, que na época usavam a expressão “excepcionais”, superdotado e infradotados. Que, para cada um desses perfis, deveria ser estudado e aplicado um programa e método de ensino.

As classes especiais que foram criadas nos grupos escolares nesta época, tinham como objetivo, diminuir as classes que tinham crianças com deficiência e que supostamente poderiam “atrapalhar a marcha escolar” dos considerados “normais” o “progresso regular”, ou seja: estas crianças estando agrupadas, possivelmente teriam o “progresso regular”; pois “as crianças com características ‘irregular’, do ponto de vista escolar e do desenvolvimento mental (a classe especial), iria assegurar melhor rendimento” (Antipoff, 1992a, p. 161).

No texto que a professora psicóloga Helena Antipoff apresentou à ABE em 1931, ela destacou a importância da grande variação dos tipos escolares, que seriam separados como A, B, C, D e também a classe E, que seria a classe dos alunos com características mais específicas e receberiam atendimento individual, pois, “[...] esses alunos eram aqueles que tomariam menos em consideração o desenvolvimento mental e a inteligência do que o conjunto do procedimento ou do caráter” (Antipoff; Rezende, 1934, p. 19).

Aqui, a Antipoff mostra uma divisão, ou seja, separação dos alunos em diferentes tipos de classe, no tocante a subdivisão dos alunos ditos “excepcionais” (termo usado na época), de um lado os alunos considerados “excepcionais”, por serem considerados com o desenvolvimento mental além do padrão estabelecido para crianças da mesma idade. De acordo com Campos, Lourenço e Antonini (2002, p. 22),

Essa posição a levava a acreditar no sucesso de programas de educação compensatória, e a procurar estimular as elites locais a promover programas de reeducação para crianças excepcionais, entre os quais podiam se distinguir os excepcionais “orgânicos”, portadores de distúrbios de origem hereditária, e os excepcionais “sociais”, isto é, aqueles cujas condições de vida familiar ou social impediam uma adequada estimulação.

No caso, esse terceiro perfil, seria os alunos que iriam para a classe E. Helena Antipoff, mesmo tendo observado e sugerido as classes E, deixou claro que, não orientava, nem aconselhava as suas alunas-professoras a atuar nessa organização, sem terem o conhecimento adequado para atuar no desenvolvimento desses alunos. Que preferia vê-los juntos, ou seja, em classes dos alunos ditos “normais”, que os ver selecionados em classes especiais, com

acompanhamento de profissionais sem a devida preparação; o conhecimento adequado para trabalhar com esses alunos.

Foi pensando nessas crianças, ditas em “perigo moral”, que a professora Helena Antipoff, pensou em classe mais que especial. Pensou em um espaço, onde as crianças pudessem passar o dia todo, que tivesse como foco a educação, mas que passassem o dia e os pais fossem apanhá-las no final da tarde e à noite as crianças ficariam com suas famílias (Antipoff, 1932, p. 19). Assim a autora que, também continuou suas ações, na organização de um serviço especializado, no sistema de ensino de Minas Gerais, que atendia as crianças uma vez por semana, e vendo que o Estado não revolvía, fundou em novembro de 1932, a Sociedade Pestalozzi, sendo sua primeira presidente. Posteriormente, nesta mesma década, foram criadas as instituições: Pavilhão de Natal (1934), Instituto Pestalozzi (1935) e a Fazenda do Rosário (1939), todas com a finalidade de desenvolver a educação das crianças consideradas “excepcionais”.

Em 1940, pelo Decreto-lei nº 2.024, de 17 de fevereiro, foi criado o Departamento Nacional da Criança, que, tratava-se do “[...] supremo órgão de coordenação de todas as atividades nacionais de proteção à maternidade, à infância e adolescência” (Brasil, 1940, art. 5º). Esse tinha como finalidade, de acordo com o art. 9º:

Art. 9º Cada um dos Estados, bem como o Distrito Federal e o Território do Acre organizarão, dentro do território respectivo, com os seus recursos próprios e com o auxílio federal que lhes fôr concedido, um sistema de serviços destinados à realização das diferentes modalidades de proteção à maternidade, à infância e à adolescência (Brasil, 1940, art. 9º).

Assim como, o art. 14º, do mesmo Decreto, determinava de antemão a criação de um instituto científico para promover pesquisas relativas à saúde mental e à medicina da criança (Brasil, 1940). Esse departamento, estava relacionado diretamente ao Ministério da Educação e Saúde, e Helena Antipoff, foi convidada a atuar junto a esse Departamento.

Departamento e, esse foi Dirigido por Gustavo Capanema, entre os anos de 1934 a 1945, no entanto, Helena Antipoff, continuou seu trabalho junto ao Departamento, que posteriormente foi ampliado e passou também a ser um órgão de proteção onde realizava inquéritos sobre a maternidade, a infância e adolescência, no qual tinha como intenção, orientar a sociedade sobre os cuidados para com esse público, Além disso, ampliar junto aos estabelecimentos estaduais, municipais e particulares, todos com essa finalidade; assim como fiscalizar as atividades existentes e as que seriam criadas.

Com a criação do Departamento Nacional da Criança, e seu grande reconhecimento com o trabalho executado durante todo esse período, o médico Gustavo Lessa, que havia

contratado Helena Antipoff, visitou as obras realizadas pela educadora e seus colaboradores e concluiu que o fato de tantas realizações serem executadas em ambientes modestos, que, “[...] suas experiências com o serviço social e educacional, poderia servir de exemplo para todo o Brasil” (Lessa 1944, p. 7). Dessa forma, as instituições foram se expandindo em todo o país.

No período entre 1957 a 1993, iniciativas oficiais de âmbito nacional foram chegando e o atendimento educacional aos excepcionais, foi realmente contemplado e reconhecido, em nível nacional. Mas até então, todas essas instituições criadas através de iniciativas oficiais, ainda não se caracterizava política pública.

A pioneira fundadora foi a Campanha para a Educação do Surdo brasileiro (CESB), fundada de acordo com o Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957 (Brasil, 1957). Em 1º de agosto de 1958, foi criada a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão por “iniciativa e inspiração de José Espínola Veiga”, que era vinculada junto à direção do Instituto Benjamin Constant, na cidade do Rio de Janeiro.

Em 1960, essa Campanha deixou de ser vinculada ao Instituto Benjamin Constant, e passou a ser denominada Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC). No qual passou a subordinação direta do Gabinete do Ministro da Educação e cultura, de acordo com o Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960 (Brasil, 1960a).

Conhecer o percurso histórico-político da educação das pessoas com deficiência no sistema de ensino brasileiro nos leva a refletir que cada conquista resultou de intensas lutas travadas por educadores, pesquisadores e professores em defesa do direito à diferença. Esse processo de atendimento foi se transformando ao longo do tempo, acompanhando as mudanças da ciência, da sociedade e das políticas públicas. Atualmente, vivemos sob o princípio da inclusão, entendido como um direito inegociável e fundamental.

3.2 Política de Educação Especial de 1994: abertura para a política de inclusão

A educação brasileira tem passado por diversas mudanças ao longo da história, sobretudo na contemporaneidade. Sabe-se que essas transformações ocorrem de forma gradual. Nas últimas duas décadas do século XX, especificamente no Brasil, com os rumos da Nova Gestão Pública, a agenda governamental passou a impor a avaliação como elemento constitutivo da gestão, dentro dos critérios de eficiência administrativa propostos por uma perspectiva liberal. Nesse período, a avaliação de políticas públicas tornou-se uma exigência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, que passaram a condicionar empréstimos,

sobretudo na área social, à apresentação de indicadores de resultados, produzidos por meio de avaliações sistemáticas de políticas e programas governamentais (Banco Mundial, 2004).

É importante lembrar que todo o atraso na inserção de políticas educacionais prejudicou profundamente o desenvolvimento da sociedade brasileira. É através da educação que o homem adquire melhores condições no mercado de trabalho, como também inserção na vida social, dando-lhe melhor qualidade de vida; e quando nos referimos ao público das pessoas com deficiência, essa prerrogativa, se torna muito mais difícil e complexo na nossa sociedade.

A partir da década de 1990, com uma política de educação especial (1994) ainda integracionista, mas com documentos internacionais que direcionavam para a inclusão escolar, houve a necessidade de algumas mudanças referentes ao direito à educação para o público da educação especial. Esse direito refere-se não apenas a inserção do estudante com deficiência na sala de aula comum, quando possível, mas a sua inclusão em todos os ambientes da escola. Ou seja, mudanças referentes às ações no tocante às políticas públicas que possam contribuir de forma mais eficaz com mudanças positivas para esse público, sobretudo no que se refere às políticas sociais em transformação, que possam atender a sociedade de forma mais evidente, assegurando seus direitos, conforme rege as leis, na legislação em vigor, como está garantido na própria constituição Federal de 1988 (Gomes, 2016).

De acordo com Garcia (2004) “Em meados dos anos 1990, quando a UNESCO já avançava na divulgação das propostas de reformas na área da educação, o conceito ‘inclusão’ ganhou a cena como palavra-chave das políticas de educação especial, embora não estivesse limitado a esse setor” (Unesco, 1994). Novamente, uma metáfora foi utilizada para facilitar a compreensão do que se pretendia dar centralidade nos encaminhamentos políticos: o “caleidoscópico”⁴.

Nesse sentido, podemos perceber que a Política de Educação Especial de 1994, embora tenha buscado dar visibilidade aos estudantes com deficiência, acabou concentrando essa visibilidade apenas nos serviços realizados de forma segregacionistas. Ou seja, os estudantes com “necessidades especiais” — termo utilizado na época — permaneceram dentro da modalidade de Ensino da Educação Especial no processo de escolarização, permanecendo fora da proposta de educação para todos em seu sentido mais amplo, ou seja, do processo

4 Aparelho óptico formado por um tubo de cartão ou de metal, com pequenos fragmentos de vidro colorido que se refletem em pequenos espelhos inclinados, apresentando, a cada movimento, combinações variadas e agradáveis [...].

inclusivo. Nesse contexto, Mantoan (1997) define a palavra inclusão como substituição do vocábulo integração:

A inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou grupo de alunos que não foram anteriormente excluídos. A meta da inclusão é, desde o início, não deixar ninguém de fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades de todos os alunos [...] (Mantoan, 1997, p. 8).

Analisando a citação podemos inferir que a verdadeira diferença integrar é oportunizar o acesso apenas para alguns, enquanto incluir, é não deixar nenhum estudante fora do sistema escolar. Esse termo “educação para todos” está de forma efetiva no Documento que estabelece a Declaração Mundial de Educação para Todos/1990.

Analisando a concepção de integração, podemos refletir sobre os aspectos ditos por Garcia, (2004), ao afirmar que a saída do termo integração, de certa forma, não eliminou o impasse integração-inclusão, que o debate continua com a inserção gradativa-inserção total, ou seja, se a integração exigia uma abordagem parcial sobre a oferta de atendimento educacional, agora a inclusão ocupa essa posição na efetivação da inclusão total.

Em 1994, com Declaração de Salamanca e das Convenções internacionais sobre a intensificação do direito à escolarização das pessoas com deficiência, no ensino comum, e a elaboração da Política Nacional de Educação Especial de 1994, que em seu documento, traz como conceito, a seguinte classificação: “Entende-se por Política Nacional de educação Especial a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e manutenção de todas as conquistas” (MEC, 1994). Esse documento apresenta as características de cada deficiência, incluindo deficiência mental, deficiência múltipla e deficiência visual (cegueira ou visão reduzida).

No documento do MEC (1994), cada deficiência citada possui sua definição, acompanhada da referência à instituição da área de saúde associada ao diagnóstico. **Exemplo: a deficiência mental.** Tipo de deficiência caracterizada por um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações em duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos, de acordo com a Associação Americana de Deficiência Mental – AAMD (1992):

- Comunicação

- Cuidados pessoais
- Habilidades sociais
- Desempenho na família e na comunidade
- Independência na locomoção
- Saúde e segurança
- Desempenho escolar
- Lazer e trabalho

A Política Nacional de Educação Especial de 1994, em seu texto, estabelece uma distinção entre a integração em seu sentido amplo e a integração escolar. Em seu texto, ela confirma que a integração é um processo dinâmico, onde as pessoas participam num contexto relacional legítimo, com interação nos grupos sociais, implicando assim, em reciprocidade.

Na integração escolar, segundo a Política de 1994, a integração escolar é um processo gradual e dinâmico, que pode ser transformado. Ou seja, tomar formas distintas, conforme as necessidades e habilidades dos estudantes. Nesse sentido, esse conceito ainda se completa, dizendo que a integração educativa-escolar, refere-se ao processo de educar-ensinar ao mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais em seu tempo total ou parcial de sua permanência na escola.

Com o chamado ajuste brasileiro, já no contexto da redemocratização e da consolidação do Estado Democrático de Direito, delineavam-se as bases legais para a afirmação e o reconhecimento de direitos — especialmente dos direitos sociais, reconhecidos oficialmente pela primeira vez no Brasil (Carvalho, 2018).

Até aqui, podemos observar que esse modelo de Política Educacional, apresenta uma proposta ainda heterogênea, mostrando claramente a responsabilidade do estudante no tocante ao desempenho na escola, fazendo comparações ao modelo integral entre os estudantes da educação especial, aos demais estudantes. “uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas” (Mantoan, 1997, p.8)

As Modalidades de Atendimento Educacional apresentadas na referida política, propõe um conjunto de serviços chamado *continuum*, para promover o atendimento na modalidade de educação especial. Tais como (Brasil, 1994):

- Classe comum de ensino escolar, aos estudantes devidamente matriculados em processo de integração instrucional. Os estudantes *portadores de necessidades especiais* que

possuíam condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas do ensino comum, ao mesmo ritmo que os estudantes ditos normais;

- Classe especial em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir um ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do estudante da educação especial, com profissionais capacitados e selecionados para essa função, usando material didático específico;
- Centro integrado de educação especial, uma organização formada por uma equipe multidisciplinar com serviços de avaliação diagnóstica com estimulação essencial, além de serviço de escolarização com a utilização de materiais e recursos didáticos específicos para atender estudantes portadores de necessidades especiais.
- Escola especial são instituições especializadas, com tratamentos psicopedagógicos, desenvolvidos por profissionais qualificados aos estudantes portadores de deficiências e de condutas típicas, com currículos adaptados, programas e procedimentos metodológicos diferenciados com uso de equipamentos e materiais didáticos específicos;
- Oficinas pedagógicas, ambientes onde estão disponibilizados diferentes tipos de equipamentos e materiais para o ensino/aprendizagem nas diversas áreas do desempenho profissional com atividades laborais, destinados ao desenvolvimento das aptidões e habilidades de portadores de necessidades especiais;
- Salas de Recursos, local com equipamentos materiais e recursos pedagógicos específicos de acordo com a natureza das necessidades especiais do estudante, na oferta do atendimento realizado em classes do ensino comum. Esse atendimento seria individual ou em pequenos grupos, por professores especializados, em horários diferentes ao horário do ensino regular.

Analisando os serviços elencados na Política de Educação Especial de 1994 percebe-se a organização de serviços segregados, individualizados com o propósito de desenvolver apenas atividades de vida diária em contraposição a sistematização do conhecimento que acontece na escola regular. Ou seja, os serviços oportunizam o desenvolvimento apenas de ações sociais, cumprimento de regras e normas da sociedade e não observamos a apropriação dos conteúdos sistematizados que são oferecidos em uma escola regular.

3.3 Documentos normativos legais da Educação Especial Inclusiva

O objetivo desta seção, é apresentar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 através dos documentos mais importantes que fazem parte desse documento normativo e servem de instrumentos para compor e assegurar o Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais. Aqui, falaremos da *LDB/96, da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e da Resolução 04/2009, que institui o AEE*, apontando os principais pontos que destacam o objeto, foco desta pesquisa.

Ao analisarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, podemos observar que a mesma traz no seu corpo do texto, um capítulo específico sobre a Educação especial, apontando que a educação especial é uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996),

Vale ressaltar que a referida legislação estabelece que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados”, nesse item é possível fazermos uma reflexão sobre a prioridade do atendimento na escola regular, infelizmente a lei deixa amplo esse atendimento, o que vai de encontro com a proposta de uma educação que atenda às diferenças. Também é possível encontrar na legislação a forma que os sistemas de ensino devem assegurar serviços e apoio pedagógico aos educandos dessa modalidade, como: “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns, entre outros” (LDB/Brasil, 1996).

Nesse sentido, observamos que mesmo sendo um avanço a LDB 9394/96 incluir um capítulo específico acerca da Educação Especial, o apoio, a responsabilidade, a elaboração de práticas, programas e ações ainda não aparece direcionada para que a União (Poder Público) assumira essa modalidade de forma única e definitiva, no próprio art. 60 “Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público” (Brasil, 1996), deixa uma abertura para as instituições filantrópicas e sem fins lucrativos, participar dessa ação.

Outro documento norteador das práticas e propostas para efetivar a educação especial inclusiva foi a elaboração da política Nacional de Educação Especial na Perspectiva

da Educação Inclusiva/2008. Tal documento orientador surgiu a partir de constantes movimentos e inúmeras mobilizações com incansáveis discussões voltados para os direitos das pessoas com deficiências. O documento norteador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo (Brasil, 2008):

- assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- orientar os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- ofertar do atendimento educacional especializado;
- promover a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão;
- Instituir acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A partir desses objetivos percebemos que esse documento impulsionou a escolaridade do público da Educação Especial em salas de aulas comuns nas escolas de ensino regular e a transformação das redes de ensino em ofertar formação continuada para os professores e acessibilidade nas escolas. Outro mérito dessa política foi “[...] o fato de que o Atendimento Educacional Especializado não pode substituir a escolarização comum, mas diferentemente disso, deve possibilitar o pleno acompanhamento do desenvolvimento escolar” (Kassar, 2023, p. 222). Tornando inegociável a educação para todos no mesmo espaço, ou seja, na escola regular.

O documento orientador da PNEEPEI/2008 ressalta que a inclusão dos estudantes da Educação Especial tem início já na educação infantil, etapa em que são formadas as bases fundamentais para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento integral da criança. Nesse período, o brincar, o acesso a diferentes formas de comunicação, a diversidade de estímulos nos âmbitos físico, emocional, cognitivo, psicomotor e social, bem como a convivência com as diferenças, contribuem para fortalecer as relações interpessoais, o respeito e a valorização da infância. Até os três anos de idade, as ações desenvolvidas para as crianças no que se refere ao atendimento educacional especializado deve se concretizar por meio de ações de estimulação precoce, com a finalidade de potencializar o desenvolvimento e a

aprendizagem, em articulação com os serviços de saúde e de assistência social. (Brasil, PNEEPEI/2008).

Também é preciso ressaltar que a PNEEPEI/2008 deixar explícito a forma como o sistema de ensino deve se estruturar para efetivar o processo de inclusão, assegurando a contratação de profissionais como: instrutores de libras, tradutores/intérpretes de Libras e guias-intérpretes, profissionais como monitores ou cuidadores para acompanhar os estudantes que necessitam de apoio em atividades de higiene, alimentação, locomoção e em outras situações que demandem auxílio permanente no contexto escolar. (Brasil, 2008)

Para atuar na educação especial, a política informar que o professor deve fundamentar sua prática em uma formação inicial e continuada que contemple tanto os saberes gerais da docência quanto os conhecimentos específicos da área. Essa formação irá oportunizar a sua atuação no atendimento educacional especializado e reforçando a dimensão interativa e interdisciplinar do trabalho realizado em salas regulares, salas de recursos, centros de atendimento educacional especializado, núcleos de acessibilidade no ensino superior, classes hospitalares e até mesmo em contextos domiciliares, assegurando a oferta de serviços e recursos da educação especial. (Brasil, 2008)

Além disso, a formação docente deve abranger conteúdos relacionados à gestão de sistemas educacionais inclusivos, permitindo a construção de projetos em articulação com diferentes áreas. Essa integração busca garantir a acessibilidade arquitetônica, fortalecer atendimentos na área da saúde, fomentar ações de assistência social e promover iniciativas ligadas ao trabalho e à justiça.

Percebemos que tanto a LDBEN 9394/96 (Brasil, 1996) quanto a PNEEPEI (Brasil, 2008), defendem uma educação de qualidade para todos os indivíduos, estendendo esse direito à plena participação e desdobrando-se em outras formas de inclusão – como, por exemplo, a social e a digital. Desse modo, além do âmbito educacional, a “educação para todos”, em meio a outros aspectos, volta-se às políticas sociais, à cultura e à economia. Ou seja, é o Direito a Educação que precisa ser garantido, efetivado em legitimado.

Para Gomes (2015), o Brasil ao legitimar o direito à educação através de uma legislação, indica não só deveres, metas, ações e objetivos a serem conquistados, como, também, os limites de atuação e possibilidades de cada ente federado, o que causa um impacto na sociedade, pois o que está escrito nos Decretos, nas Resoluções e Leis, estabelece um conflito com a realidade social e econômica adversa, vivenciada por cada governo.

Assim, esse direito, ao ser garantido pelo Estado, permite que todos os cidadãos vivenciem oportunidades “iguais” na sociedade. Essa é uma meta desejável pela maioria dos

governantes, mas ser desejável não garante a sua efetivação, é necessário muito mais que boas razões e boa vontade para colocarem prática o que propõem a legislação (Gomes, 2015).

Gomes (2015), em sua colocação faz uma reflexão sobre as questões que vão muito além das legislações; decretos, resoluções e leis. A autora se refere principalmente nas questões referentes as ações, as práticas que podem sofrer impedimentos por conta de posturas referentes as atuações que cada entidade e instituição exerce. Ou seja: se na íntegra o direito real será de fato cumprido de acordo com a da Lei. Pois, como bem diz Bobbio (2004, p. 15-16): “Quando se trata de enunciá-los, o acordo é óbvio com relativa facilidade, independentemente do maior ou menor poder de convicção de seu fundamento absoluto; quando se trata de passar à ação, ainda que o fundamento seja inesquecível, começam as reservas e as oposições”.

No que Gomes (2015) e Bobbio (2004) estão se referindo, é exatamente na problemática que existe referente ao fazer valer o direito conquistado. O que está na legislação seja de fato cumprido; embora saibamos que não é tão simples assim. Como bem colocou Gomes (2015), administrar as desigualdades sociais e econômicas de uma sociedade capitalista brasileira, é um desafio. Além disso, existem também as questões jurídicas e por não dizer políticas também. Sabemos que a educação é o caminho mais coerente, sólido e concreto para se adquirir mudanças positivas e transformadoras contra discriminação e preconceitos.

Nesse contexto mais amplo, Bobbio (2004, p. 34-37) destaca que

[...] a relação entre o nascimento e crescimento dos direitos sociais, por um lado, e a transformação da sociedade, por outro, é inteiramente evidente. Prova disso que as exigências de direitos sociais tornaram-se tanto mais numerosas quanto mais rápida e profunda foi a transformação da sociedade. Cabe considerar, de resto, que as exigências que se concretizam na demanda de uma intervenção pública e de uma prestação de serviços sociais por parte do Estado só podem ser satisfeitas num determinado nível de desenvolvimento econômico e tecnológico; e que, com relação à própria teoria, são precisamente certas transformações sociais e certas inovações técnicas que fazem surgir novas exigências, imprevisíveis e inexequíveis antes que essas transformações e inovações tivessem ocorrido (Bobbio, 2004, p. 36-37).

De acordo com Bobbio (2004), as políticas sociais como direito a vida, a liberdade, a propriedade privada, igualdade, e a segurança, vieram em primeiro lugar. A educação no Brasil, ficou em segundo plano. Concordando com Bobbio (2004), de fato o Brasil começou seu “olhar” para o tema educação, muito tardio. E esse atraso reverberou negativamente no processo de desenvolvimento da Nação brasileira, sobretudo das populações mais pobres e necessitadas. Isso começou desde do início da História, na época Colonial, quando os colonizadores que aqui chegaram e começaram a alfabetizar os povos originários. A catequização desse público tinha como intuito a aculturação e, posteriormente, a preparação dos trabalhadores para o cumprimento das atividades exigidas pelo Estado.

O Brasil é um país extenso, com culturas distintas em suas regiões, estados e municípios possuem um mundo de diversidade, assim como desigualdades sociais e econômicas, por tanto, existe essa preocupação nas questões referentes à educação. Sobretudo nas questões aqui discutidas referente às práticas propostas nas legislações, decretos e leis conquistados no decorrer de lutas históricas em defesa da pessoa com deficiência e seu direito à educação. Esse direito, precisa ser garantido de toda forma e condições de equidade.

O Estado precisa não só garantir o direito das pessoas com deficiência e aqui, em especial ao direito à educação escolar e ao AEE, como também, principalmente cobrar e acompanhar os recursos e o trabalho dos municípios; junto às secretarias de educação e as escolas.

3.4 Serviço de Atendimento Educacional Especializado para uma Educação Especial Inclusiva

Em 2009, a Resolução nº 04/2009 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2009), promulga as Diretrizes Operacionais para o AEE, na educação básica, estabelece o público da educação especial, determina a natureza desse atendimento, oportunizando que a institucionalização desse serviço, seja inserido no projeto político pedagógico da escola.

De acordo com a Resolução 04/2009 que institui o AEE, estabelece que o AEE tem a função de complementar, para alunos com autismo e deficiência e suplementa, para alunos com altas habilidades ou superdotação, sendo oferecido aos estudantes “por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2004).

A referida resolução aponta que são “[...] recursos de acessibilidade aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos...”, vale destacar que os recursos também devem oportunizar o acesso aos espaços da instituição, o mobiliário deve ser adequado as necessidades dos estudantes, bem como os sistema de comunicação, transporte e dentre outros que possibilite a participação dos estudantes em todas a práticas sociais.

Encontramos na resolução a afirmação que o AEE pode ser realizado na Sala de recursos multifuncionais ou nos Centro de Atendimento educacional especializado. Quando o serviço for realizado na escola, esse deve acontecer no contraturno, “[...]não sendo substitutivo

às classes comuns” (Brasil, 2009). Outra importante informação que regulamenta o serviço é quando o mesmo vai acontecer em ambiente hospitalar ou domiciliar, sendo “[...]ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar” (Brasil, 2009).

O professor do Atendimento Educacional Especializado elaborar o Plano do AEE e executa de acordo com o seu planejamento e dialogando com as reais necessidades específicas do estudante. Ou seja:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (Resolução 04/2009, p. 02).

Analisando a citação acima, observamos esse serviço necessita do apoio da família, dos diversos setores como: saúde, assistência social e a própria gestão da escola, para que isso aconteça o Poder Público precisa priorizar essa ação como detentora que possibilidade de promover a inclusão dos estudantes com deficiência nos espaços da escola e da própria sociedade. Acreditamos que esse trabalho cooperativo entre os serviços e a educação promoverá o processo de desenvolvimento, aprendizagem e escuta do público da educação especial.

Na busca de promover o acesso, permanência e sucesso dos estudantes da educação especial, em todos os espaços da escola, é preciso financiamento, é preciso recurso. Nessa linha de direção que a Resolução 04/2009 aponta que a matrícula dos estudantes da educação especial deve acontecer de forma dupla, ou seja, uma matrícula na sala regular e outra matrícula no AEE, assim, o Art. 8º, informa que “[...] serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.”

Dando continuidade a análise da Resolução, passamos a refletir sobre as funções do professor e a formação dele, para atuar no atendimento educacional especializado. Para ser professor do AEE é necessário que o mesmo tenha licenciatura e formação específica para a Educação Especial. Então as licenciaturas é o ponto inicial para essa atuação, acompanhada de cursos de aperfeiçoamento, formação em serviços e/ou especializações na área da Educação Especial.

Em relação as funções do professor a Resolução estabelecer as seguintes funções que elencamos abaixo (Brasil, 2009):

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Nessa perspectiva, o professor do AEE tem inúmeros propósitos de ação, práticas e metodologias que possibilite agir de forma que oriente aos estudantes da educação especial e promova a inclusão nos diversos espaços da escola. O professor além de planejar, executar, criar, elaborar, planejar junto com os professores da sala comum, deve acompanhar a forma com os recursos didáticos e pedagógicos estão sendo colocados em práticas, organizar a forma de atuação, ora individual, ora em pequenos grupos, também irá buscar parcerias intersetoriais. São muitas funções que precisam ser redesenhadas, repensadas e observadas: como elas estão realmente acontecendo na prática? Será que todas as funções são realizadas pelo professor do AEE? Como ele consegue realizar seu trabalho de forma a efetivar as funções estabelecidas?

No próximo item vamos conhecer como o serviço do AEE acontece no município de Fortaleza/Ceará.

3.5 Serviço do Atendimento Educacional Especializado no município de Fortaleza

O Município de Fortaleza, tem como base de sustentação para a implementação de suas Políticas Públicas que estabelece normas para a educação especial na perspectiva inclusiva

e ente eles, o serviço de atendimento educacional especializado dos estudantes com deficiências, TGD e AH/S nas etapas e demais modalidades da educação da educação básica, públicas e privadas (educação infantil), pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Fortaleza, a Resolução nº 010/2013 (CME, 2013).

A Resolução 010/2013 (CME, 2013), garante a matrícula dos/as estudantes com deficiência em salas de aulas regular como também no serviço de AEE. Esse público, faz parte do ensino da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; desse modo, em Fortaleza, no calendário de matrículas, estão em primeiro lugar. Todos os anos, ao sair o calendário, os alunos com deficiência e os demais que fazem parte da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, se matriculam primeiro, com direito ao atendimento do AEE, assim como todos os demais espaços com projetos e ações ofertados na escola.

Essa matrícula, é garantida através de laudo médico, declaração de profissionais do AEE de outras unidades escolares, se o aluno já for da rede e mudar de escola, assim como o aluno que nunca estudou, e não tem nenhum laudo médico, mas os pais ou responsáveis comentam sobre alguma característica da criança ou do jovem; nesse caso, ele é encaminhado para o profissional do AEE desta escola, e passa por uma avaliação de diagnóstico de âmbito pedagógico. Pois, uma das funções do profissional do AEE, é identificar as necessidades educacionais do aluno. Mais adiante, veremos o perfil desse profissional (PMF, 2025).

Na rede de ensino de Fortaleza, os alunos com deficiência, TEA e AH/S, ou mesmo aqueles que possuem alguma dificuldade de aprendizagem, por motivos específicos como TDAH junto com o TEA, com ou sem laudo, mas com avaliação do profissional do AEE, além de terem direito a matrícula na prioridade, possuem todos os direitos citados anteriormente, e sua intenção e conforme seu Documento Curricular Referencial, seu lema é: “Incluir, educar e transformar”. E assim, garantir o direito à escolarização desse público, conforme reflexões e ações que garantam a acessibilidade aos espaços escolares, assim como à sua organização curricular, incluindo ideias sobre o planejamento, nas avaliações como nos serviços e nas possibilidades oferecidas pela rede (Fortaleza, 2024).

Os alunos com dificuldades de aprendizagem sem laudo médico não possuem o direito ao AEE, nem a matrícula antecipada, como os demais. No entanto, todo começo de ano, a prefeitura de Fortaleza, no início do ano letivo, e no decorrer do mesmo, promove o período de avaliação diagnóstico para que, os profissionais da educação possam avaliar cada aluno que está recebendo e assim, poder trabalhar junto ao seu planejamento a melhor estratégia para desenvolver com seus alunos (PMF, 2025).

É importante lembrar que o objetivo da política de inclusão não é somente a garantia do atendimento educacional, aos alunos com deficiência, TEA e AH/S, mas a importância desse público em poder aprender o conteúdo curricular existente para todos. Segundo Garcia (2004), existe uma grande preocupação em âmbito mundial, com a questão da oferta de aprendizagem escolar dos alunos com deficiência.

Em Fortaleza, os alunos da rede de ensino público do Município, que fazem parte da Educação Especial, possuem os mesmos direitos que todos os cidadãos brasileiros, conforme a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e o Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009), que assegura os direitos da pessoa com deficiência.

Pessoa com deficiência são aquelas que têm impedimento de longo prazo, da natureza física, mental, intelectual ou sensorial, as quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009, p. 26).

O termo pessoas com deficiência, é um termo bem recente, usado para se referir as pessoas com deficiência física, intelectual, mental ou sensorial, ou múltipla, caso a pessoa tenha mais de uma doença.

Esse termo já passou por várias nomenclaturas, no decorrer da história de luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Ao passar do tempo, se constatou que muitos dos termos, caracterizava expressões de cunho preconceituoso, como: loucas, retardadas, aleijadas, deficientes mentais, imbecis, mongoloides, incapazes, entre outros. Termos extremamente preconceituosos e discriminatórios. No livro “História do movimento político da pessoa com deficiência no Brasil”, Lanna Júnior (2010) sinaliza quanto à importância da correta denominação dos termos que representam esse grupo social (Fortaleza, 2024).

É importante ressaltar que, para os alunos público da educação Especial na perspectiva inclusiva, assegurar seu direito junto ao ensino regular e ao atendimento no AEE, passe por professores capacitados. A LDB nº 9394/96, em seu art. 59, inc. III, diz: “[...] para a concretização dos objetivos da Educação Especial, no sistema de ensino, devem existir professores capacitados em salas de aula comum e professores especializados em salas de atendimento educacional especializado” (Brasil, 1996a).

Portanto, o profissional da educação deverá desenvolver competências para identificar as necessidades específicas, assim como, definir implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias pedagógicas, como também uso de práticas alternativas adequadas em seus atendimentos, bem como capacidade de trabalhar em equipe, contribuindo

com os professores de salas de aula comum nas práticas necessárias na inclusão dos alunos da Educação Especial (Fortaleza, 2024).

O dever do professor, é ensinar a turma toda. Mas, o que significa ensinar a turma toda? Pensamos que ensinar a turma sem exceção, é ter um olhar sensível, partindo do conhecimento prévio de cada aluno. Pois, cada um, é único com suas especificidades, com inúmeras bagagens culturais, emocionais e sociais é fundamentalmente importante esse olhar do professor de sala de aula comum. Pois, ele receberá alunos matriculados com diversidades distintas, e isso é inclusão. Mantoan (2003, p. 38) diz que:

Ensinar sem diferenciar o ensino para alguns depende, entre outras condições, de abandonar um ensino transmissivo e adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, integradora, que se contraponha a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber.

Mantoan (2003) defende o ensino inclusivo sem “amarras fiel” ao currículo, sem educação “bancária”. Ou seja, educação para o ensino vivo, com muito diálogo com todos os atores, com harmonia democrática com o cuidado geral, respeitando todos os alunos, de acordo com a particularidade de cada indivíduo. E Vigotski (2010) confirma isso, quando fala que aprendizagem e desenvolvimento são elementos distintos. Segundo ele, “[...] podemos tomar tranquilamente como ponto de partida o fato fundamental e incontroverso de que existe uma relação entre nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem” (Vigotski, 2010, p. 111).

Todas as crianças já chegam nas escolas, com sua bagagem de conhecimentos, sendo a escola um “[...] lugar de mediação cultural, e a pedagogia, ao viabilizar a educação, constitui-se como prática cultural intencional de produção e internalização de significados para, de certa forma, promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos” (Libâneo, 2004, p. 5). Por tanto, concordamos que a importância da junção do conhecimento prévio de cada aluno, com suas especificidades “ímpar”, e a junção das práticas desenvolvidas no ambiente escolar, promove e contribui significativamente para o desenvolvimento do aluno.

Mantoan (2003) fala da pedagogia unidirecional, que alguns professores utilizam em suas estratégias para aulas; que, é a mais comum; porém esse método, não é um método inclusivo, e sim método tradicional, como se fosse uma palestra e todos tivesse que entender tudo, que está posto na fala do professor, esse método de ensino transmissivo onde, na maioria das vezes, cansa e como os alunos estão todos numa mesma sala, nem todos, conseguem absorver o conteúdo das disciplinas, com esse tipo de método.

É importante que o professor de sala de aula comum, de fato, esteja aberto ao ensino inclusivo (Mantoan, 2013), é bastante clara na defesa de um ensino onde o professor possa explorar talentos, atualizar possibilidades e desenvolver predisposições naturais de cada aluno. De fato, trabalhar essas estratégias, dentro do currículo, contribui significativamente para o envolvimento do aluno em todos os aspectos; assim como seu relacionamento com os colegas, professores, familiares e sua vida social fora da escola, inclusive para fins de estágios e trabalho, como os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da educação especial.

De acordo com Mantoan (2003, p. 39), “O ponto de partida para se ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para cada aluno ou grupo de alunos, é entender que a diferenciação é feita pelo próprio aluno, ao aprender, e não pelo professor, ao ensinar”.

Falar do professor que trabalha no AEE de Fortaleza, também é falar do professor de sala de aula comum. Pois, esses profissionais, nunca estiveram tão próximos, como estão nos últimos anos. Afinal, com a inclusão dos alunos da educação especial no ensino regular, esses profissionais, devem ter um novo olhar para suas práticas em sala de aula. Como bem está na Lei, como no art. 59 da LDB (Brasil, 1996a), esses professores devem estar capacitados.

O Município de Fortaleza, oferta aos professores lotados em salas de aulas comuns, e em salas de AEE, e agora também professores lotados na biblioteca, 1/3 um terço do tempo da carga horária, para o planejamento de suas aulas (Ofício Circular nº 03/2024).

Os planejamentos pedagógicos são acompanhados pelos coordenadores pedagógicos. No caso de alunos público-alvo da educação especial, o professor do AEE pode — e deve, se necessário — articular-se com o professor da sala comum, o professor da biblioteca, da sala de multimeios ou de outros espaços escolares. Esse procedimento, denominado trabalho colaborativo e cooperativo, envolve metodologias assistivas, flexibilização de métodos, uso de tecnologias assistivas e demais estratégias para promover a inclusão — conforme preconiza a Lei Ordinária nº 5.895, de 13 de novembro de 1984 (Fortaleza, 1984).

Para que os planejamentos tenham o melhor sucesso possível em suas práticas, é fundamental, que os professores em geral, estejam bem-preparados; e para isso, a necessidade de formação continuada, é imprescindível para todos os professores da rede.

Segundo o DCRFor (Fortaleza, 2024), não basta somente a formação continuada, mas, que esse professor, disponha de habilidades humanas e desenvolvimentos gerais para o exercício da docência como também conhecimentos específicos da área, adquiridos em cursos de especialização em Educação Especial/Inclusiva e/ou em curso de aperfeiçoamento na área, no mínimo de 180 horas.

Assim também, como os professores lotados no AEE, devem ser especialistas em Educação Especial e terem capacitações nas áreas da Educação Especial, além de formações continuada ofertadas pelo próprio sistema de ensino do município, bem como a organização de ações que ofertem possibilidades de micros e macros eventos como palestras e seminários que envolvam o tema inclusão.

A Prefeitura de Fortaleza dispõe de algumas ações para o suporte da educação especial inclusiva, no Sistema de Ensino das escolas públicas, onde através de documentos como: “Orientações para profissionais da Educação Inclusiva da Rede Municipal”, lançado em 2023, com 34 páginas, dispões de informações que tem como objetivo apresentar as ações que têm sido desenvolvidas em parceria entre a Secretaria de Educação e os Distritos de Educação e as unidades escolares. A fim de garantir que a participação e a aprendizagem de todos os alunos, se torne uma realidade no dia a dia das escolas públicas municipais. orientações para os profissionais da educação, com a intenção de promover o conhecimento da Educação inclusiva para o conhecimento de todos que estão nos ambientes escolares.

Esse documento traz uma reflexão com três perguntas basilar: Como você se vê; Como você vê o outro; para você, o que é ser diferente? Nesse os autores apresentam como acontece a inclusão escolar na Rede de Fortaleza. Desde a matrícula, passando pela sala de aula regular.

Com a criação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e as atividades então desenvolvidas, como: treinamento e especialização de professores e técnicos no campo da educação e reabilitação de deficientes visuais, incentivo, produção e manutenção de facilidades educacionais, incluindo equipamentos, livros, auxílios ópticos e material para a leitura e escrita, além da assistência técnica e financeira aos serviços de educação especial e reabilitação, o MEC procurou através dessa Campanha oferecer maiores oportunidades de atendimento educacional aos deficientes da visão.

Nesse sentido, o município de Fortaleza, procura cumprir os direitos dos estudantes, sobretudo aquele público da educação especial, que historicamente foi deixado a margem e aos poucos foi conquistando seus direitos, assim, a prefeitura de Fortaleza, lançou em 2024, as diretrizes curriculares que foi construída considerando as reformas educacionais brasileira, já as com transformações ocorridas no âmbito global. Procurando portanto , ofertar educação inclusiva em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SESSP, 2008), que tem como objetivo garantir o acesso , participação e condições adequadas de aprendizagem aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, também em consonância

como Base Comum Curricular – BNCC , documento importante que norteia estados e municípios brasileiros, onde todos devem elaborar ou atualizar seus currículos , conforme suas peculiaridades locais, respeitando e incluindo sua população.

4 ANÁLISE DA POLÍTICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA PREFEITURA DE FORTALEZA

Antes de abordarmos os princípios, metas e diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e às salas de recursos multifuncionais do município de Fortaleza, objeto desta pesquisa, é importante compreender que a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Essa resolução fundamenta-se no Parecer CNE/CEB nº 13/2009, homologado por Despacho publicado no Diário Oficial da União em 24 de setembro de 2009, e tem como objetivo a implementação do Decreto nº 6.571/2008. Este decreto, em seu artigo 1º, garante aos sistemas de ensino a matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns das escolas de ensino regular, bem como no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Esse Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado em qualquer um dos espaços mencionados anteriormente, conforme determina a legislação, tem como função complementar ou suplementar a formação do estudante, por meio da disponibilização de serviços, recursos e estratégias que eliminem as barreiras à aprendizagem e possibilitem sua plena participação na sociedade (DOU, 2009).

As Diretrizes da referida Resolução consideram que os recursos de acessibilidade devem assegurar condições de acesso ao currículo dos estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, abrangendo práticas de trabalho com materiais didáticos e pedagógicos adequados, adaptação dos espaços físicos, mobiliários e equipamentos, bem como sistemas de comunicação, transporte e demais serviços.

Observa-se que, além da garantia de matrícula em escolas regulares e da oferta de materiais específicos e profissionais qualificados para o AEE, há também a necessidade de articulação entre os sistemas de ensino. Essa integração visa solucionar situações relacionadas aos estudantes dessa modalidade, assegurando-lhes transporte adequado e acesso a outros serviços intersetoriais, conforme previsto nas normativas.

Nesse sentido, verifica-se que:

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (Brasil, 2008, p. 01).

A citação acima confirma a proposta construídas a partir dos documentos que deram início a mudança da política educacional, com novas atuações para a perspectiva da educação inclusiva na modalidade da educação especial.

Portanto, para a Resolução CNE/CEB 4/2009, considera-se público-alvo do AEE:

- I. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimento de longo prazo, de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- II. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento em relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;
- III. Alunos com altas habilidades /superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança psicomotora, artes e criatividade.

Para o AEE desses estudantes, o Art. 5º desta Lei, em suas Diretrizes, determina que o mesmo, seja feito prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola que o estudante se encontra matriculado, ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da sua escolarização, não sendo substitutivo ao ensino das classes comuns. Podendo também ser realizado em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgãos equivalente dos Estados, distrito Federal ou dos Municípios.

Assim, a PNEEPEI se consolida por meio dos referenciais legalmente constituídos com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e de políticas públicas que fundamentaram a implementação de sistemas educacionais inclusivos, com a intenção de promover a socialização do ser humano em sua totalidade, reconhecendo suas igualdades e diferenças, sem qualquer tipo de discriminação. Consideram-se, assim, as diferenças como parte indissociável dos conceitos de igualdade e diversidade na concepção de direitos humanos, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, contexto social ou qualquer outra condição.

Nesse sentido, essa política tem como objetivo assegurar aos estudantes o acesso e as condições para a sua participação e a aprendizagem, sem qualquer tipo de discriminação com base na condição de deficiência, em classes comuns. A PNEEPEI orienta os sistemas a promover respostas às necessidades educacionais aos estudantes garantindo assim:

- Transversalidade da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 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 implementação das políticas públicas.

No tocante à pesquisa realizada, foi escolhido o Distrito de Educação VI de Fortaleza como *locus* desta pesquisa. As escolas da SER 6 abrangem a área dos bairros periféricos da zona Sul da cidade, como Aerolândia, Messejana e São Bento. A Imagem 1 mostra a sala do AEE da Escola Municipal Marieta Cals, localizada no bairro Conjunto Palmeiras. O espaço físico, disponibilizado nas escolas com um ambiente adequado e com materiais disponíveis, é fundamental no processo de implementação da PNEEPEI.

Imagem 1 – Sala de AEE, Escola Municipal Marieta Cals



Fonte: Acervo da autora (2025).

Entende-se que as estratégias de implementação dessa política estão alinhadas à garantia do ensino comum e das condições de igualdade de oportunidades para todos, assegurando a matrícula dos estudantes em classes regulares, no AEE, em salas de recursos multifuncionais, com a elaboração do plano de AEE, bem como a atuação de professores especializados e demais profissionais responsáveis pelos serviços de acessibilidade e de apoio.

É importante observar que, ao longo do desenvolvimento das políticas de Educação Inclusiva, até a promulgação da PNEEPEI, consolidou-se uma nova perspectiva que redefiniu o conceito de modalidade de ensino vinculada à Educação Especial, ampliando sua compreensão e promovendo uma abordagem mais inclusiva em relação aos estudantes com deficiência, definida como:

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quando a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 10) .

Como estamos mostrando desde o início deste trabalho, que mudanças foram acontecendo no decorrer do tempo no que se refere a educação das pessoas com deficiência no mundo, porém mais especificamente falando, na sociedade brasileira, em resumo, observamos que essa modalidade de ensino, nos mostra o abandono daquele modelo de educação paralela, na qual nossos estudantes eram atendidos em salas especiais com escola especiais, inclusive estudantes que, nem se quer tinham deficiência, e sim dificuldades de aprendizagem, por motivo implícito.

Em concordância com a proposta metodológica de Bardin (2016) para a análise de conteúdo, este trabalho foi estruturado e organizado em três categorias temáticas, construídas a partir das respostas dos questionários aplicados com docentes lotados nas salas de AEE da SER 6 das escolas da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Essas categorias dialogam com os eixos presentes nas reflexões de teóricos que fundamentaram a pesquisa, como Gomes (2016), Mantoan (2006), Garcia (2004), Rodrigues (2008) e Ball (2011).

Após a discussão sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), observou-se a relevância dessa política para o avanço das políticas públicas de Estado voltadas à inclusão escolar, especialmente no que se refere à garantia do direito à educação para todos. Tal política representa um marco na consolidação dos princípios de acessibilidade, equidade, respeito à diversidade e participação.

Destaca-se, nesse contexto, a Modalidade da Educação Especial, por meio do modelo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos

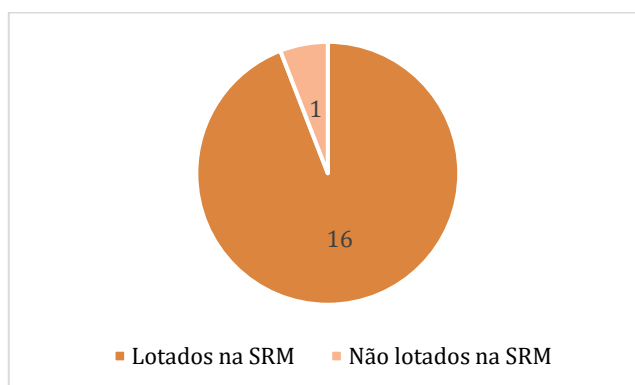
multifuncionais (SRM), que assume um papel fundamental de apoio aos estudantes com deficiência em seu processo de escolarização.

Nesta seção serão apresentadas as análises dos resultados obtidos na pesquisa de campo. A seguir, apresenta-se o perfil dos sujeitos desta pesquisa.

4.1 O Perfil dos sujeitos da pesquisa

No que se refere ao perfil dos sujeitos desta pesquisa, a maioria dos participantes atuam em salas de recursos multifuncional. Conforme o Gráfico 1, somente um profissional não está atualmente lotado na SRM.

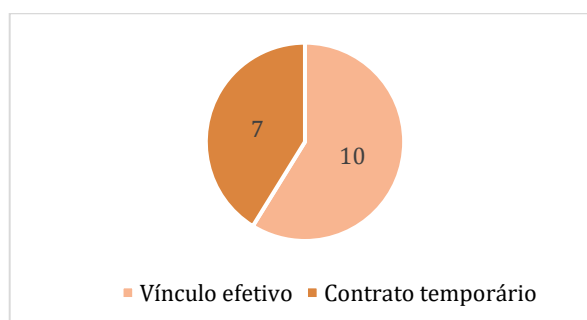
Gráfico 1 – Lotação na Sala de Recursos Multifuncionais



Fonte: Dados da autora (2025).

Quanto ao vínculo com a Secretaria Municipal de Educação, dos 17 educadores, apenas 10 são efetivos (58,8%), enquanto 7 são contrato temporário (41,2%), conforme mostra o Gráfico 2.

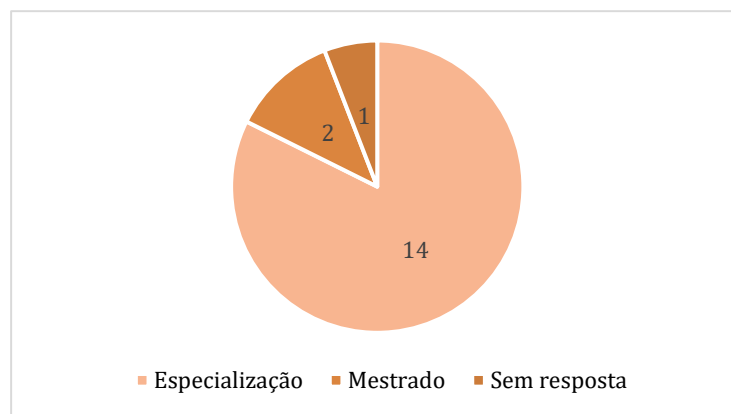
Gráfico 2 – Tipo de vínculo com a Prefeitura Municipal de Fortaleza



Fonte: Dados da autora (2025).

No tocante à formação inicial dos/as profissionais, todos possuem curso superior, sendo a maioria graduação em pedagogia e apenas um docente graduado em psicologia. No que diz respeito ao nível de formação, 87,5% são especialistas, e 11,76% são mestres (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Nível de formação dos/as profissionais



Fonte: Dados da autora (2025).

No que se refere ao tempo de atuação em salas de recursos, a maioria dos/as docentes possui entre um e cinco anos de atuação na Sala de Recurso Multifuncional (41,19%) e 23,53 possuem menos de um ano e 11,76% mais de 10 anos, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 – Tempo de atuação na SRM

| Período | Professores/as | Porcentagem |
|--------------------------|-----------------------|--------------------|
| Menos de 1 ano | 4 | 23,53% |
| Entre 1 e 5 anos | 7 | 41,19% |
| Entre 6 e 10 anos | 2 | 11,76% |
| Mais de 10 anos | 2 | 11,76% |
| Não respondeu | 2 | 11,76% |
| Total | 17 | 100,00% |

Fonte: Dados da autora (2025).

Por fim, foi questionado aos/as docentes o grau de satisfação com a sua lotação na SRM. Sendo de 1 insatisfeito e 5 muito satisfeito. De acordo com a Tabela 3, a maioria demonstrou em sua resposta satisfação com o cargo ocupado.

Tabela 3 – Nota de satisfação dos/as professores/as com sua lotação.

| Nota de satisfação | Professores/as | Porcentagem |
|---------------------------|-----------------------|--------------------|
| 1 | 0 | 00,00% |
| 2 | 0 | 00,00% |
| 3 | 2 | 11,76% |

| | | |
|----------------------|----|---------|
| 4 | 2 | 11,76% |
| 5 | 12 | 70,60% |
| Não respondeu | 1 | 5,88% |
| Total | 17 | 100,00% |

Fonte: Dados da autora (2025).

Dos 17 docentes que responderam ao questionário, a maioria está atuando em salas de recursos multifuncionais no ano letivo de 2025. Todos possuem formação em nível superior, sendo que a maior parte apresenta título de especialista, um fato que demonstra concordância com a normativa, que determina que para atuar no AEE o/a professor/a deve ter formação inicial que o/a habilite para o exercício da docência, como também formação continuada na educação especial fazendo parte da sua competência. Quanto ao tempo de atuação, observou-se que somente 23,53% possui menos de um ano de atuação na função. Referente ao grau de satisfação em suas lotações, a grade maioria está satisfeito em atuar em salas de recursos do Distrito de Educação VI, *locus* desta pesquisa.

4.2 Análises das Categorias conforme suas concepções

A seguir, apresentaremos as categorias e suas análises de acordo com os blocos de perguntas relacionados a cada objetivo específico almejado. Para estas análises, utilizamos a metodologia de análise de Bardin (2016), onde sua estrutura organizou-se em três concepções relacionadas aos temas referentes à política estudada na pesquisa, na qual apresentamos suas análises de acordo com as manifestações expressas pelos docentes, confirmadas com suas respostas, em diálogo com os eixos teóricos que contribuíram com a pesquisa (Garcia, 2004; Mantoan, 2006; Gomes, 2016; Ball, 2011; Rodrigues, 2008; Dultra, 2024), assim como os documentos normativos que regem as leis e os decretos. Os documentos abordados no capítulo anterior servirão como base de sustentação para o desenvolvimento das análises.

As categorias de análise trabalhadas consistem em:

- **Categoria 1:** Concepções e Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- **Categoria 2:** Condições de Implementação do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais;
- **Categoria 3:** Efeitos da Política nos processos de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Dessa forma, o Quadro 3 apresenta a relação entre as categorias de análise da pesquisa e os objetivos específicos do trabalho:

Quadro 3 – Relação entre as categorias de análise da metodologia e os objetivos

| Categorias | Atendimento aos objetivos |
|-------------------|--|
| 1 | Analisar os princípios, metas e diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva |
| 2 | Avaliar a Implementação do AEE, em salas de recursos multifuncionais, considerando aspectos como infraestrutura, formação docente, acessibilidade e articulação com o ensino comum. |
| 3 | Examinar os efeitos da Política nos processos de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, que frequentam as salas de recursos multifuncionais, a partir da narrativa docente que atuam em salas de recursos multifuncionais. |

Fonte: Elaboração da autora (2025).

4.2.1 Categoria 1: Concepções e Diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

A análise desta categoria está relacionada ao objetivo 1, que consiste em analisar os princípios, metas e diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), em salas de recursos multifuncionais. Nesta categoria, o primeiro questionamento foi sobre **a compreensão dos discentes referente aos princípios que orientam a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.**

Observou-se que a partir da análise de cada resposta do questionário, que a maioria dos discentes compreende que os princípios que orientam a PNEEPEI são instrumentos que traz em suas Diretrizes o direito aos estudantes com deficiência, a garantia de matrícula e permanência na escola, sendo esta, com qualidade no ensino e na aprendizagem, entendendo que o respeito por cada estudante na valorização das suas habilidades e potencialidades com equidade, são importante e dão sentido a inclusão.

Os sujeitos relatam uma compreensão plausível dos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva destacando a importância do direito de todos os alunos à aprendizagem conjunta respeitando e valorizando as diferenças, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e a qualidade do ensino. Segundo o sujeito 1 em sua resposta afirma:

“Entendo que todos têm o direito de aprender juntos, na mesma escola, respeitando e valorizando as diferenças. Contudo, é preciso garantir não só o acesso, mas a permanência e a qualidade da aprendizagem para todos. Entendendo que cada pessoa tem potencial, e a escola precisa se adaptar e não o contrário.” (Sujeito 1, resposta ao questionário, categoria 1, 2025).

Em consonância com a fala do sujeito 1, o sujeito 10 relatou o seu entendimento em relação às diretrizes que permeiam a política, afirmando: “Compreendo que os princípios são instrumentos que norteiam as ações implantadas na perspectiva de garantia do ensino-aprendizagem de todos os alunos neurodivergentes, com equidade no processo de inclusão” (Sujeito 1, resposta ao questionário, categoria 1, 2025).

O sujeito 5, ao responder o questionamento sobre os princípios da PNEEPEI, traz uma compreensão que está de acordo com o Documento Curricular de Fortaleza – DCRFor, 2024:

“Compreendo que tais princípios respeitam a diversidade, com garantia do acesso e permanência, incluindo todos os alunos, público-alvo da educação Especial (alunos com deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência cognitiva, TEA, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades e Superdotação). Os princípios garantem acima de tudo, o acesso a partir da matrícula inclusiva antecipada; sendo praticado o princípio da equidade, onde a escola reconhece as diferenças, dificuldades e potencialidades, para que possa elaborar diferentes recursos e estratégias para superar as barreiras que impedem alunos com as deficiências citadas. Que os mesmos possam ser capazes de acessar os conteúdos escolares trabalhados em sala de aula” (Sujeito 5, resposta ao questionário, categoria 1, 2025).

O documento em questão assegura que a inclusão será viabilizada na Educação Básica da rede de ensino do Município de Fortaleza, cabendo a instituição escolar garantir o acesso e a permanência do estudante com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades, apoiando-se juntamente aos seus professores, a fim de que lhe seja assegurado o acesso à aprendizagem.

Outro entendimento interessante é o declarado pelo sujeito 15, que declara:

“Entendo que todos tem direito à educação; todas as pessoas aprendem. Pois, o processo de aprendizagem é singular. Essa lei traz princípios tem como finalidade a valorização das diferenças, promovendo a participação plena e a garantia ao acolhimento positivo e a participação da família.” (Sujeito 15, resposta ao questionário, categoria 1, 2025).

A compreensão do sujeito 15 acerca dos princípios que orientam a PNEEPEI, especialmente no que se refere ao processo de aprendizagem do aluno e à importância de um olhar singular sobre suas necessidades pedagógicas, está em consonância com as reflexões de Mantoan (2024), que reafirma a necessidade de uma escola inclusiva voltada para a cidadania global, que seja livre de preconceitos e reconheça e valorize a singularidade de cada estudante.

A convergência entre o relato do sujeito e a reflexão teórica de Mantoan (2024) evidencia que, ao reconhecer a singularidade no processo de aprendizagem, rompe-se com a visão homogênea de ensino, reafirmando o papel da escola como espaço de acolhimento e respeito à diversidade. No entanto, nem todos os relatos apontam avanços com o mesmo otimismo.

Entretanto ainda existem várias divergências e incompreensões ao se deparar com a ampla eficácia e direcionamento da política avaliada. Vejamos o relato do sujeito 13:

“Vejo que nossas políticas são ineficazes por serem amplas e com direcionamento Nacional, sem as especificações. Os entes federativos copiam e colam as legislações dos mesmos, que acabam não surtindo efeito. Com tudo, a Política Nacional na Perspectiva da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, já é um avanço, mesmo que sua eficácia seja limitada” (Sujeito 13, resposta ao questionário, categoria 1, 2025).

A efetivação da inclusão escolar na Educação Básica da rede municipal de fortaleza é respaldada por marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDBEN nº 9394/96). À instituição educacional regular cabe não apenas assegurar esse direito, mas também promover os meios necessários para que o processo de aprendizagem ocorra de forma significativa e equitativa, em articulação com os professores e a comunidade escolar. Sabe-se que a efetivação dessa proposta encontra desafios, especialmente no que tange à compreensão e aplicação dos princípios da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEPEI). A percepção do sujeito 13 traz à tona uma crítica recorrente à forma como as políticas nacionais são implementadas nos contextos locais.

Aqui, evidencia-se uma tensão entre o desenho da política e sua aplicação concreta. Enquanto a legislação avança em termos de garantias, sua efetividade depende de condições estruturais, formação docente, apoio técnico e sobretudo de uma leitura contextualizada das necessidades da comunidade escolar. Mazzotta (2011) reforça essa ideia ao afirmar que somente a lei não traz as mudanças necessárias. É preciso que se tenha organização, planejamento e investimentos garantidos para a aplicabilidade da lei no cotidiano escolar.

Assim, ao analisarmos as falas dos sujeitos da pesquisa à luz das reflexões de autores como Mantoan (2024) e Mazzotta (2011), percebemos que a efetividade da inclusão depende tanto de um marco legal robusto quanto da apropriação crítica e contextualizada por parte dos profissionais da educação e dos gestores públicos. O desafio está em ir além da reprodução normativa para construir práticas pedagógicas transformadoras.

Os demais sujeitos (2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 16 e 17) relatam compreender os princípios dessa Lei como uma contribuição para a melhoria do ensino destinado ao público da

Educação Especial. A partir dessa nova normativa, tornou-se possível a integração em um modelo de inclusão, permitindo aos estudantes o acesso a atendimentos individualizados em salas de recursos multifuncionais, por meio do AEE. Esse atendimento oferece suporte que garante oportunidades para o desenvolvimento da aprendizagem, valorizando as potencialidades dos alunos. Destaca-se, sobretudo, a importância das ações articuladas entre o professor da sala regular e o professor da sala de recursos multifuncionais, o que contribui para a valorização do público da Educação Especial e para a efetivação do direito à educação de qualidade no ambiente escolar comum.

Essas respostas revelam uma concepção majoritariamente positiva quanto aos princípios da política, mas também apontam desafios na aplicação prática como limitações estruturais insuficientes de recursos e dificuldade de articulação entre diferentes profissionais da escola. Observa-se que os dados obtidos também se alinham com os documentos normativos, como o DCRFor (2024), quando destaca que a inclusão requer todos os envolvidos no processo educacional, levando em consideração as especificidades de cada, promovendo práticas pedagógicas que respeitem a diversidade.

A respeito do questionamento **“Em sua prática, de que forma as Diretrizes da Política Nacional da educação Especial são consideradas no planejamento e execução do AEE?”** foi observado que os sujeitos pesquisados relataram que as diretrizes da PNEEPEI são instrumentos orientadores do planejamento do AEE, permitindo a elaboração de estratégias pedagógicas que considerem as necessidades individuais dos estudantes, promovendo sua participação e protagonismo. Segundo o sujeito 1:

“Sempre busco garantir que cada aluno receba o apoio necessário para se desenvolver e aprender. Observo as necessidades e potencialidades dos alunos, penso em estratégias, tento estabelecer uma parceria com os professores das salas comum, e assim aplicar atividades adaptadas, com recursos necessários, para eles participarem e avançarem”. (Sujeito 1, resposta ao questionário, categoria 1, 2025).

O sujeito 10 compreende que a socialização é fundamental para garantir que os estudantes possam minimizar as dificuldades de aprendizagem. Vejamos sua resposta:

“Considero como um ponto de partida, tanto na questão das intervenções pedagógicas, como nas ações que subsidiam os alunos em suas dificuldades de aprendizagem, socialização e interação com seus pares”. (Sujeito 10, resposta ao questionário, categoria 1, 2025).

Essas evidências indicam que os docentes reconhecem a relevância das diretrizes como instrumentos que promovem articulação entre o professor da sala de aula regular e o professor do AEE, possibilitando suporte individualizado e integração efetiva dos estudantes

ao currículo comum. O sujeito 6 compreende que a PNEEPEI, abrange de uma forma mais ampla, a inclusão dos alunos, desde as reuniões contínuas até o atendimento junto ao AEE:

“São consideradas na sua totalidade visando a inclusão dos alunos, em reuniões pedagógicas no início do ano e diariamente em diálogo com os professores, e oferecendo atendimento educacional de qualidade junto aos alunos, superando as barreiras e promovendo a equidade”. (Sujeito 6, resposta ao questionário, categoria 1, 2025).

Os demais sujeitos da pesquisa consideraram que essas diretrizes são documentos que servem para nortear seu trabalho junto ao AEE e são de fundamental importância para seu planejamento. Afirmam também que essas Diretrizes procuram trazer sintonia entre os estudantes e a escola, e que os mesmos são capazes de aprender. Dessa forma, esses documentos ajudam no planejamento e execução das ações de acordo com as necessidades de cada estudante, sempre observando sua participação e evolução.

Os/as entrevistados/as também comentaram sobre a elaboração do plano de AEE, que faz parte das diretrizes, contribuindo para a eliminação de barreiras na inclusão do estudante, visando a colaboração entre os professores e a oferta de recursos pedagógicos e de acessibilidade. Assim, têm-se o planejamento como instrumento vivo e contínuo, procurando tornar o estudante da educação especial um protagonista. Essas evidências indicam que os docentes reconhecem a relevância das diretrizes como instrumentos que promovem articulação entre o professor do AEE, possibilitando suporte individualizado e integração efetiva dos estudantes ao currículo comum.

A compreensão dos princípios da PNEEPEI pelos/as docentes está em concordância com o que apontam Dutra (2024) e Mantoan (2006), onde os autores ressaltam a necessidade de superar padrões de normalidade e promover a equidade e a inclusão plena.

Quanto a prática dos sujeitos junto ao AEE, em relação ao seu Planejamento, estes ressaltam as ideias de Gomes (2016) quando afirma que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 contribui na orientação dos Sistemas de Ensino, assim como para a aplicabilidade da lei nas instituições escolares e na prática docente. O autor pontua a prática pedagógica do professor como um dos eixos principais para o sucesso da proposta de educação inclusiva. Assim, a prática do/a professor/a deve se alinha às necessidades dos estudantes, sempre prezando um planejamento que reflita a aprendizagem de todos que estão na sala de aula (Gomes, 2016).

Notadamente, a fala de Gomes (2016) vem ao encontro com o que diz Mantoan, (2024) referente à implantação da PNEEPEI, quando nos lembra que:

As transformações exigidas pela educação inclusiva demandam igualmente a adoção de novos pressupostos para planejar e avaliar os processos de ensino e de aprendizagem e a qualidade da educação escolar. Ao colocarmos em ação tantas mudanças, resvalamos entre o velho e o novo de nossas escolas. O novo paradigma educacional – enfatizamos – desestabiliza a escola, e se espera que seus professores e demais envolvidos nas transformações exigidas por ele cedam pouco a pouco e avancem decididamente e com segurança para a inclusão escolar, no seu verdadeiro e único sentido – uma escola de todos e para todos, onde os estudantes não estão apenas juntos, mas com seus colegas, vivendo e se beneficiando de uma nova concepção de formação: democrática e cidadã (Mantoan, 2024, p. 56).

Estas concepções sobre as práticas, em relação as diretrizes da Política Inclusiva e no tocante ao planejamento junto ao AEE, se alinham ao DCRFor (2024) quando este assegura a importância da participação de todos no processo educacional. O acesso ao currículo escolar está relacionado ao impulsionamento de práticas pedagógicas inclusivas, e dessa forma, é fundamental que o/a docente tenha liberdade na construção de seus planejamentos.

Mantoan (2024), entende que ensinar se manifesta quando compartilhamos nossos saberes, seja na exposição dos conteúdos, numa opinião ou através de gestos, palavras, sons. Assim, para não distorcer e nem negar o modo pelo qual se desenham os caminhos do conhecimento no ato educativo, é uma condição indispensável o acolhimento incondicional às respostas do aluno, às suas acolhidas para chegar ao que procura. Deixá-lo explorar os conteúdos mais diversos, contemplando o desconhecido, tentando chegar ao que quer saber, inventando soluções. É preciso garantir a plena participação do aluno nos atos de estudar e aprender, este processo não pode ser sempre atravessado pelo poder do certo ou errado, propósito do autoritarismo magistral (Mantoan, 2024).

Destaca-se também que o/a professor/ do AEE não é substituto nos docentes das salas comuns:

Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor de sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular (Menezes, Canabarro, Munhoz, 2014 *apud* Ropoli *et. al.*, 2020, p. 19).

É preciso compreender a flexibilidade da atividade pedagógica como um processo de tomar consciência da ação, de tornar inteligível a ação, pensar sobre o que faz. É necessário demonstrar intencionalidade no trabalho pedagógico (Fortaleza, 2024).

Foi questionado aos/as entrevistados/as sobre **os desafios a serem superados na aplicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial**

Inclusiva. Sobre o assunto, o sujeito 1 considera ser a resistência ou o desconhecimento de alguns educadores e familiares quanto ao papel do AEE e à importância da inclusão. Para esse sujeito, esses constituem desafios a serem superados, assim como as turmas com altas demandas e alunos/as com diferentes necessidades na mesma sala de aula, o que requer intenso planejamento e organização. Em concordância, o sujeito 5 também afirma que os desafios estão relacionados a efetiva participação e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Já o sujeito 4 destaca a formação continuada de professores, como um dos maiores desafios. Vejamos sua resposta ao questionamento:

“A meu ver, os maiores desafios são as formações continuadas insuficientes alinhadas as demandas da SEM; articulação entre a SEM e a sala regular; dificuldades em elaborar, registrar e avaliar o PAEE”. (Sujeito 4, resposta ao questionário, categoria 1, 2025).

A questão da acessibilidade foi destacada pelo sujeito 5:

“As maiores dificuldades vêm a partir da acessibilidade e vaga para todos, na questão da acessibilidade física, arquitetônica, comunicacional e atitudinal nos espaços escolares, assim como o envolvimento entre as salas de recursos multifuncionais devem formentar a inclusão e trabalhar em parceria com a gestão, coordenação, pedagógica e orientação educacional para que juntos, possamos garantir um CURRÍCULO FUNCIONAL, SUPERAÇÃO DAS PRÁTICAS CAPACITISTAS E SEGREGADORAS. Envolver famílias, professores e demais profissionais, afim de uma educação VIVA, contextualizada ao longo da vida”. (Sujeito 5, resposta ao questionário, categoria 1, 2025, destaque do sujeito).

Houve relatos que apontam como principais desafios a capacitação dos profissionais, a falta de recursos pedagógicos e as dificuldades relacionadas às salas adaptadas, pois algumas ainda carecem de espaço adequado e de boa estrutura. Também foram mencionadas as dificuldades em estabelecer parcerias com as famílias e com alguns professores das salas regulares, aspectos que permanecem como desafios significativos.

A falta de formação dos profissionais de apoio foi destacada como um fator importante, assim como as barreiras físicas e tecnológicas presentes no ambiente escolar, a escassez de recursos, a ausência de formação adequada e continuada para os professores e a necessidade de valorização desses profissionais. Os demais participantes enfatizaram, sobretudo, as barreiras a serem superadas nas relações entre família, gestão e professores, além dos desafios impostos pela própria sociedade.

Portanto, os desafios elencados são numerosos, pois ainda há muito o que aprender na vivência cotidiana. Porém, estão no caminho, e os esforços são muitos, inclusive para se

capacitarem. Um dos sujeitos relata que sua equipe da Secretaria Municipal de Educação é muito comprometida e sensível, e que sempre que busca ajuda é contemplada satisfatoriamente.

A partir dos desafios apontados, levanta-se o questionamento de Garcia (2004): será que os aspectos que precisam ser melhorados na escola regular para torná-la mais inclusiva são relacionados apenas às diferenças individuais? O trabalho pedagógico com crianças e jovens com deficiência na escola regular estão relacionadas a outras problemáticas, as quais precisam ser compreendidas como uma questão mais ampla que envolve todo o processo educacional.

Nesse sentido, Garcia (2004) encontra-se em consonância com o sujeito 4, que apontou em sua resposta, resposta, com um dos maiores desafios. Garcia (2004) diz que o processo de formação docente da Educação Especial precisa estar focado no ensino, aprendizagem e nos sistemas educacionais. Só assim será possível superar o modelo tradicional das habilitações de Pedagogia.

[...] centraram a formação do professor especializado nas dificuldades específicas desta ou daquela deficiência, [o que] reiterou ainda mais uma “especificidade docente” que não levou em conta perspectivas ampliadas sobre a relação entre fracasso escolar e processos pedagógicos (Garcia *apud* Bueno, 1999, p. 20, grifos no original).

No documento sobre Educação Especial no Ceará – Atendimento Educacional Especializado (2025) afirma que o/a professor/a do AEE deve estar alinhado com os/as gestores/as, realizando sempre momentos colaborativos que permitam preparar a equipe pedagógica para o trabalho cooperativo e em equipe. Sendo assim, cabe aos/às docente do AEE realizarem as devidas orientações na elaboração de instrumentos de aprendizagem e avaliação adequados para os/as estudantes em acompanhamento.

A respeito do questionamento **“Você acredita que a proposta do AEE nas SEM está alinhada à concepção de inclusão presente na Política Nacional? Por quê?”** os sujeitos afirmam ainda haver barreiras a serem superadas e lacunas a serem preenchidas. O sujeito 4 relata o seguinte:

“Embora seja inclusiva, ainda falta romper algumas barreiras como: falta de articulação entre o AEE e sala regular; uso SRM como espaço para ‘retirara’ do aluno em vez de apoio ao seu pertencimento”. (Sujeito 4, resposta ao questionário, categoria 1, 2025).

Também foram destacadas questões como o crescimento do público do AEE e a falta de profissionais de apoio para as altas demandas de atendimento educacional especializado. O Sujeito 6 destaca a deficiência na quantidade de profissionais para dar maior suporte aos estudantes, citando também a intersetorialidade com a saúde.

A fala do sujeito 17 está em consonância com as falas dos demais sujeitos da pesquisa, sobretudo o que se refere a questão das barreiras entre a SEM e os discentes de salas comuns:

“Sim, a proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) está alinhada à concepção de inclusão da política nacional, pois visa a garantir o direito de todos os alunos à educação, com foco na eliminação de barreiras, no desenvolvimento de autonomia e na participação plena na escola comum”. (Sujeito 17, resposta ao questionário, categoria 1, 2025).

Os relatos reafirmam que a SEM está na concepção de inclusão e que sua função é romper as barreiras, contribuindo com os/as professores/as de salas comuns. As SRM ajudam no desenvolvimento dos/as estudantes e na tentativa de uma aprendizagem eficaz, no entanto, a necessidade vai além da sala de recursos. Os/as estudantes precisam da expansão dessa inclusão, alinhadas a outros setores como: saúde, educação, lazer, cidadania, e tudo que for necessário para que haja justiça social para a efetiva inclusão.

A efetivação da PNEEPEI tem sido permeada por avanços e tensões. Os sujeitos da pesquisa, ao refletirem sobre a relação entre a proposta da política e sua aplicação nas escolas, relatam tanto consonâncias quanto lacunas. Uma das questões centrais apontadas diz respeito à função das SRM e à articulação entre o AEE e a sala de aula comum. Mantoan (2003) alerta para o risco de transformar espaços de apoio pedagógicos em lugares de exclusão disfarçada.

A inclusão deve vir junto a mudanças de atitudes nas relações dentro da escola, em especial na relação entre os/as professores/as das salas comuns e docentes do AEE (Mantoan, 2003). Não basta a existência de serviços especializados, como o AEE, se não houver uma relação dialógica e colaborativa com o ensino comum. O pertencimento do estudante se dá pela vivência na rotina escolar, e não por sua retirada para o atendimento paralelo.

Outro aspecto relevante é o descompasso entre a estrutura da política e as demandas atuais da escola. Esse ponto ecoa a reflexão de Garcia (2004), que questiona a suficiência da reorganização escolar apenas com base nas diferenças individuais dos estudantes. Tanto as respostas dos sujeitos quanto Garcia (2004) reconhecem que a proposta inclusiva requer uma revisão contínua da organização escolar, que não se limite ao aumento do número de alunos/as atendidos/as, mas que envolva a ampliação dos recursos, das práticas e das estruturas institucionais.

As falas convergem ao mostrar que a educação inclusiva não pode ser tratada como responsabilidade exclusiva da escola, mas sim como um projeto coletivo que envolva saúde, assistência social, cultura, família e comunidade. A ausência de uma atuação mais inclusiva dos gestores e das autoridades públicas também é destacada nas respostas. Essa crítica dá ênfase ao

que defendem Stainback e Stainback (1999) ao afirmar que a inclusão é responsabilidade de todos os envolvidos com a educação, e não apenas dos/as professores/as ou do AEE.

Por fim, Gomes (2016) que é preciso pensar sobre como as redes de ensino estão implantando as ações estabelecidas pelos documentos oficiais para que possamos avançar na prática. É necessário compromisso com a educação especial para que a SRM não acabe se tornando uma sala especial equipada.

No último questionamento desta categoria foi perguntado aos/as docentes: **Na sua visão, há coerência entre o que preconiza a política e a realidade da prática na escola em que atua?** Houve divergência de respostas, alguns afirmam que há coerência, outros negam. O sujeito 1:

“Acredito que o alicerce está construído, porém precisamos avançar mais, principalmente no que se refere à resistência de alguns professores, em adaptar suas práticas assim como a questão da grande quantidade de alunos com deficiência na mesma sala, o que tem gerado sobrecarga de demandas”. (Sujeito 1, resposta ao questionário, categoria 1, 2025).

Esta resposta se complementa com a do sujeito 12, que afirma que esse é um tema complexo: “Estudos indicam que muitas vezes, há uma ‘coluna’ entre as políticas públicas e sua implementação na prática, até chegar nas escolas” (Sujeito 12, resposta ao questionário, categoria 1, 2025).

De acordo com o sujeito 7 a política caminha a passos lentos e é preciso que haja mudanças estruturais, mas também deve ocorrer pequenas iniciativas por parte dos professores, em sintonia com o gestor da escola.

Os demais sujeitos apresentaram uma visão parcial sobre esse questionamento. Os/as docentes relataram que, em algumas situações, existe certa coerência entre a política e a prática, embora não tenham especificado quais. Outros apontaram insatisfações, como a falta de compromisso de alguns profissionais, das famílias, dos próprios estudantes e da comunidade em que estão inseridos. Os sujeitos que apontaram não haver coerência afirmaram que a política está distante da realidade.

Outros acreditam na existência de coerência, especialmente por parte dos professores do AEE, considerados, em sua visão, os profissionais mais comprometidos em promover um trabalho pautado na igualdade e na equidade, visando um aprendizado efetivo das crianças acompanhadas. Também houve quem defendesse a escola, argumentando que ela busca manter-se atenta e envolver toda a comunidade escolar, orientando-a com o objetivo de garantir os direitos dos estudantes.

Observou-se, portanto, que, ao serem questionados sobre a PNEEPEI, os sujeitos da pesquisa apresentaram visões críticas, porém reveladoras de uma prática educativa em constante construção. As falas se complementam e, em alguns pontos, se contrapõem, oferecendo um panorama denso sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

Na resposta do sujeito 13 percebe-se um desabafo:

“NÃO, o sistema muda tudo um bom exemplo disso são alocar professores reduzidos, ou seja, com 100 horas para atuar, deixando o aluno descoberto no contraturno. Não há recursos exclusivo para sala AEE, temos que nos virar com lixos para fazer material, ou comprar”. (Sujeito 13, resposta ao questionário, categoria 1, 2025).

As tensões apontadas por alguns sujeitos dizem respeito à falta de estrutura e profissionais para atender as altas demandas surgidas na escola, assim como o distanciamento entre o AEE e a sala de aula comum. O sujeito 3 argumenta que:

“Totalmente alinhada, não. Faltam profissionais de apoio junto a esses alunos, para dar suporte para eles terem acesso com qualidade na participação das aulas. A intersetorialidade com a saúde, não há laços mais unidos”. (Sujeito 3, resposta ao questionário, categoria 1, 2025).

Essas falas revelam que a política, embora bem estruturada em termos legais, apresenta fragilidade operacionais quando aplicada a contextos escolares específicos. A ausência de pessoal qualificado, recursos pedagógicos adequados e uma rede de apoio intersetorial consistente são apontados como entraves recorrentes.

Além disso, a atuação dos gestores e o engajamento das instâncias superiores também são mencionados como fatores que influenciam diretamente na implementação da política:

“Ainda são muitos os desafios que temos que enfrentar. As autoridades de esferas maior, além dos gestores das escolas, deveriam ser mais atuantes, para que todos deem atenção à política de forma ativa e intersetorial”. (Sujeito 4, resposta ao questionário, categoria 1, 2025).

Entretanto, há também sujeitos que reconhecem avanços e apontam caminhos possíveis para que a proposta inclusiva seja fortalecida. O sujeito 5 considera que, apesar das limitações, as Salas de Recursos Multifuncionais têm cumprido um papel fundamental na construção da inclusão”. O sujeito 6 afirma que:

“A necessidade vai além da sala de recursos. Os estudantes precisam da expansão dessa inclusão, alinhada a outros setores como saúde, educação, lazer, cidadania, e tudo que for necessário para que haja justiça social para a efetivação inclusão”. (Sujeito 6, resposta ao questionário, categoria 1, 2025).

As falas acima demonstram que os sujeitos percebem a inclusão como um processo que ultrapassa a dimensão pedagógica, exigindo políticas intersetoriais, apoio institucional, escuta ativa e compromisso social. Há, por tanto uma compreensão ampliada inclusão, como destaca Mantoan (2022), ao afirmar que a escola inclusiva é aquela que reconhece a singularidade de cada aluno, acolhendo-o como parte legítima da comunidade escolar, sem que isso signifique separação ou exclusão.

Assim, o diálogo entre os sujeitos permite compreender que a efetivação da PNEEPEI ainda caminha em meio a contradições. De um lado, reconhece-se a importância da política; de outro, apontam-se falhas em sua execução local, especialmente no que se refere à ausência de articulação entre o AEE e o ensino comum, à falta de profissionais de apoio, e à pouca integração com outros setores.

A Compreensão dos princípios da PNEEPEI pelos docentes está em consonância com o que apontam Dutra (2024) e Mantoan (2006), que ressaltam a necessidade de superar padrões de normalidade e promover a equidade e a inclusão plena. Dutra (2024) afirma que a educação inclusiva “escapa ao padrão de normalidade” e exige mudanças estruturais e culturais para garantir o direito de todos à escola.

Gomes (2016) reforça que a prática pedagógica do professor é central para a efetivação da política devendo responder às necessidades específicas de cada aluno, planejamento situações de aprendizagem inclusivas e envolvendo todos da sala de aula. Nesse sentido, os relatos dos docentes sobre planejamento do AEE, colaboração entre professores e adaptações pedagógicas refletem essa perspectiva, demonstrando a aplicação prática das diretrizes na busca por equidade e participação.

Os dados obtidos também se alinham aos documentos normativos, como DCRFor (2024), que destaca a importância de todos os envolvidos no processo educacional, considerando as especificidades de cada estudante no qual promovam práticas pedagógicas que respeitem a diversidade. O documento Educação Especial no Ceará (2025), destaca a importância da gestão democrática, da participação familiar da articulação e da articulação entre professores e profissionais da escola para a implementação de um currículo acessível.

Outra questão levantada foi a interação entre professores das salas comuns e professores do AEE, que atuam em salas de recursos multifuncionais, apontada pelos sujeitos, como fundamental. Essa análise, reflete a visão de Menezes, Canabarro e Munhoz (2014), segundo os quais o trabalho colaborativo e interdisciplinar é essencial para superar barreiras e garantir autonomia e independência dos alunos nas salas de aulas regulares. A garantia de

participação plena e de aprendizagem de qualidade, conforme Mantoan (2024) e os documentos normativos, depende de planejamento contínuo, flexibilidade e atuação colaborativa.

Em síntese, os dados coletados indicam que os docentes compreendem e valorizam os princípios da PNEEPEI, reconhecendo sua importância para promover a inclusão, equidade e valorização das potencialidades dos estudantes. Ao mesmo tempo, apontam desafios concretos relacionados à importância do AEE, à capacitação profissional, à articulação com professores de salas comuns, à participação familiar e à adequação estrutural das salas de recursos multifuncionais. Essa análise reforça a necessidade de ações contínuas, integradas e contextualizadas para que a política seja efetivamente implementada, garantido que os direitos legais previstos se traduzam em práticas pedagógicas inclusivas e de qualidade.

Por fim, a percepção dos docentes sobre a coerência entre a política nacional e a prática escolar evidencia avanços, mas também lacunas significativas. Ball e Mainardes (2011) destacam que as políticas envolvem conflitos, dissensos e limitações institucionais, o que se reflete nas experiências dos professores, que precisam adaptar as diretrizes à realidade de cada escola, enfrentando barreiras estruturais, pedagógicas e sociais.

4.2.2 Categoria 2: Condições de Implementação do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais.

A análise dessa categoria fundamenta-se nas concepções teóricas de Mantoan (2024), Dutra (2024), Gomes (2016); Garcia (2013), bem como nos referenciais ancorados da LDB e do DCRFor (2024). O objetivo é compreender as condições estruturais, formativas e colaborativas que favorecem ou dificultam a implementação do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais.

Sobre o questionamento **“As condições estruturais da SRM onde você atua são adequadas para o desenvolvimento do AEE? Justifique”**, os sujeitos relatam diferentes realidades. Alguns informaram que na sua escola há uma boa estrutura física, sala com ar-condicionado e espaço suficiente, já outros relataram não haver espaço adequado para o atendimento.

Segundo o relato do sujeito 1, ele diz que a sala da sua escola de atuação é climatizada, bem iluminada e equipada com vários recursos pedagógicos, dentre eles notebook, impressora e mobília nova. Enquanto o sujeito 15, relata que

“Na escola em que trabalho sim, mas nas creches, que os atendimentos começaram recentemente, precisa melhorar muito”. (Sujeito 15, resposta ao questionário, categoria 2, 2025)

O sujeito 10 afirma que:

“Ainda não. Precisamos pensar nas salas de AEE. Algumas não estão adequadas. Precisamos de mais recursos pedagógicos, profissionais de apoio e assistentes de inclusão”. (Sujeito 10, resposta ao questionário, categoria 2, 2025)

Em consonância com os sujeitos 10 e 15, Mantoan (2024) argumenta que as condições de infraestrutura das escolas se relacionam com as concepções de aprendizagem e legitimam, muitas vezes, a escola excludente. Em concordância, Gomes (2016) diz que as escolas possuem estruturas de diferentes padrões e as Salas de Recursos Multifuncionais são diferentes em relação às dimensões espaciais, muitas vezes inviabilizando o uso de todo o material enviado pelo MEC. Além disso, alguns recursos tecnológicos não são de conhecimento do professor, como impressora Braille, Lupa eletrônica, software para comunicação alternativa e aumentativa, soroban, dentre outros.

Outros relatos destacaram que algumas SRM são “salas modelo MEC”, porém, muitas vezes utilizadas para outros fins devido à falta de espaço físico na escola, configurando situações de improviso, como “puxadinho da sala dos professores”. Segundo Ball e Mageire (2011), a reestruturação escolar varia de acordo com o contexto, sendo voluntária ou compulsória.

A Lei Brasileira de Inclusão, em seu Art. 28 do Capítulo IV (Brasil, 2015), reforça a necessidade de implementar projetos pedagógicos que garantam pleno acesso ao currículo para estudantes com deficiência, assegurando autonomia e participação. O Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (Fortaleza, 2024) orienta que as escolas devem possuir, dentre outros critérios, espaço físico adequado.

O Documento orientador do Programa Implantação de Salas Multifuncionais (MEC, 2020) trata da implantação das SEM, orientando sobre o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas da rede. Dentre os critérios estabelecidos, um deles é relacionado ao espaço físico. O programa prevê que a escola deve disponibilizar espaço físico para a instalação dos equipamentos e mobiliários, além de profissionais específicos para atuação no AEE.

Assim, observa-se que as falas dos sujeitos referentes às condições estruturais adequadas para o desenvolvimento do AEE informam que na realidade não há um padrão de SRM e a reforma de reestruturação varia em cada estado e município. Ainda assim, existe um

discurso razoavelmente geral de reforma articulado em quase todos os entes federativos que visam o esforço de mudança na estrutura escolar. Em alguns distritos escolares a reestruturação é voluntária, em outras é compulsória (Ball; Mageire, 2011).

No que se refere ao questionamento sobre como acontece os processos de formação dos docentes que atuam na SRM para o atendimento às necessidades dos estudantes da educação especial, os/as entrevistados/as indicam diversidade de experiências, havendo, em geral, uma formação mensal.

“Formação Continuada em serviço pela SME, Centro de Formação do Professor como equipe de inclusão e diversidade, assim como instituições parceiras como as Universidades: Estadual, Federal e instituições como Iprede, Instituto Ciar (psicomotricidade Relaciona), como também Casa da Esperança”. (Sujeito 5, resposta ao questionário, categoria 2, 2025).

Houve também crítica ao conteúdo formativo, que para o sujeito 14 está fora da realidade vivenciada nas escolas:

“Fora da realidade da sala são feitas por pessoas que vivem no mundo de Nárnia, que nunca fizeram um atendimento e não conhece a verdade sobre a sala de SEM”. (Sujeito 14, resposta ao questionário, categoria 2, 2025).

Observa-se que o processo formativo ainda há lacunas, como formação inadequada à realidade das SRM ou ausência de experiências práticas anteriores que destacam a necessidade de professores especializados com competências para atuar no AEE de forma integrada às salas comuns (Mantoan, 2024; Garcia, 2013).

Os demais sujeitos se posicionaram sobre o processo de formações dos docentes relatando que os encontros de formação ocorrem mensalmente sempre com a temática relevantes que são levantadas no decorrer de cada encontro.

Documentos oficiais, como a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, reforçam que o corpo docente especializado deve possuir competências pedagógicas, capacidade de trabalho em equipe e experiência em práticas alternativas. No Ceará, a Resolução nº 0456/2016 exige formação específica mínima de 180 horas para professores de Educação Especial/Inclusiva.

A falta de formação específica para professores/as gera barreiras no processo escolar. É preciso dar condições materiais e pedagógicas e oferecer recursos para o ingresso e a permanência dos/as alunos/as (Mantoan, 2024). Garcia (2013) reforça que refletir sobre a formação docente na Educação Especial também se relaciona com pensar na formação geral dos/as professores/as da Educação Básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), em seu Art. 59 Inc. III, também trata sobre a formação de professores, indicando que no Sistema de ensino devem existir professores capacitados para a sala de aula comum e professores especializados para o AEE. Assim como no DCRFor (2024), que prevê formação inicial e continuada dos/as profissionais do AEE para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.

Quanto ao questionamento sobre **as articulações entre os trabalhos em salas de recursos multifuncionais e as atividades desenvolvidas em salas comuns**, os sujeitos relataram que a PMF orienta que as articulações sejam feitas todos os meses, dedicando uma semana do planejamento coletivo para os diálogos, conforme apontado pelo sujeito 1. O sujeito 3 afirma que diariamente vai nas salas de aula verificar o andamento dos/as estudantes no cotidiano da sala comum. O sujeito 5 afirma que:

“O AEE, não acontece isolado, os profissionais das SRM se constituem pelo professor do AEE, assistente pedagógico, cuidador e assistente de inclusão. O trabalho é realizado com articulação entre o professor de sala regular por área e o de sala de recursos, onde são apresentadas dificuldades, estilos cognitivos de aprendizagem e tempos escolares diferenciados. Assim, o professor do AEE, senta-se com o professor da sala regular durante o planejamento, discute e apresenta formas de flexibilizar o conteúdo acadêmico e as avaliações”. (Sujeito 5, resposta ao questionário, categoria 2, 2025).

Contudo outras realidades podem ocorrer de forma diferente:

“Temos algumas dificuldades principalmente no fundamental II infelizmente alguns colegas ainda não entenderam a proposta de inclusão o que eu lamento as vezes. Mas eu não desanimo estou sempre na defesa e luto por inclusão dos alunos busco apoio com a gestão coordenação [...]”. (Sujeito 11, resposta ao questionário, categoria 2, 2025).

Sobre relatos referentes a articulações entre os professores em SRM e os em salas comuns, houve o relato do sujeito 15, informando que não acontece flexibilização pedagógica nas salas regulares, ocorrendo, muitas vezes, situação de os/as professores/as de salas regulares se negarem a dar feedback sobre os/as estudantes. Isso resulta em relatórios fora do contexto de sala de aula.

Essa articulação é considerada essencial para flexibilizar conteúdos e avaliações, adaptar metodologias e acompanhar o desenvolvimento individual dos estudantes. A partir da lei que institui a educação inclusiva há uma mudança na ação docente da educação especial: em seu lócus de atuação, nos diferentes serviços e no tipo de atendimento, que passa a ser mais

especializado. Assim, o/a professor/a que atua na modalidade educação especial deve ser um/a gestor/a dos recursos de aprendizagem dos alunos (Garcia, 2013).

Quanto aos/as professores/as em salas de aula comuns, a LDB, no inciso 2º do Art. 29, (1996) prevê que os Sistemas de Ensino e as escolas devem proporcionar condições para uma prática docente baseada na exploração das potencialidades de todos/as os/as estudantes através de uma pedagogia dialógica. Dessa forma, é fundamental que haja um trabalho colaborativo e de reciprocidade entre os/as profissionais da educação (Fortaleza, 2022). Somente com a atuação colaborativa será possível acessibilizar o currículo de acordo com as necessidades específicas de cada estudante (Ceará, 2025).

Na questão relativa a seguinte pergunta **“na escola onde você atua, existem recursos pedagógicos e tecnológicos suficientes e acessíveis para o trabalho na SRM? Justifique”**, os relatos indicam que, embora haja alguns materiais, ainda existem lacunas significativas, como a falta de materiais em Braille, cadeiras de rodas, abafadores, tablets e manutenção de tecnologias assistivas. Os recursos financeiros são limitados e controlados pela gestão, dificultando a autonomia dos/as professores/as. Foi indicado também uma necessidade de maior investimento em recursos tecnológicos e pedagógicos adaptados.

Conforme Turcchiell e Silva Guareschi (2014), o/a professor/a do AEE deve disponibilizar e utilizar recursos de acessibilidade para estudantes com surdez, cegueira, deficiência física, intelectual ou múltipla, promovendo interação, mobilidade, comunicação e autonomia. Assim como o DCRFor (2024) reforça a importância de condições físicas adequadas, como rampas e banheiros, além da atuação pedagógica com o uso de múltiplos recursos e tecnologias assistivas.

Falas do sujeito 10 a respeito do questionamento sobre Recursos e tecnologias assistivas:

“Sinceramente não. Ainda falta muito o que conquistar. Precisa-se, principalmente de mais investimento tecnológico. Imagine um aluno viciado em telas de celulares, chega numa sala onde os recursos ainda não contemplam suas necessidades, aí, o professor precisa provar que se garante e se vira com todo conhecimento pedagógico que tem, para seguir fazendo atendimento de cinquenta minutos, com mais de três crianças, em uma sala, cada uma, com necessidades e nível de desenvolvimento diferente. Só fazendo e se refazendo a cada dia. Um desafio”. (Sujeito 10, resposta ao questionário, categoria 2, 2025).

Já o sujeito 12 afirma que em seu local de trabalho há recursos disponíveis:

“Sim, possuímos muitos jogos educativos apropriados para as diversas especificidades dos alunos e recebemos também tablets e abafadores”. (Sujeito 12, resposta ao questionário, categoria 2, 2025).

Observou-se que os demais sujeitos responderam que não há tudo que eles/as precisam e muitos não possuem acesso aos recursos enviados para a escola, ficando a cargo da gestão ofertar ou não os materiais. Também foi relatado a demora na compra de material, e em caso de recursos danificados, não há reposição. Em síntese, a maior parte dos sujeitos responderam que não há material suficiente, outros apontaram que na medida do possível, sim existe recursos. Contudo, mesmo havendo material, sabem que ainda é preciso melhorar.

Turcchiello e Silva Guareschi, (2014), afirmam que para o AEE oferecer apoio pedagógico adequado às necessidades específicas dos/as estudantes existem especificidades de materiais de apoio pedagógico, como a produção de materiais didáticos visuais para alunos/as com surdez, o uso de audiolivros e materiais táteis para estudantes cegos/as ou materiais ampliados e com contraste visual para aqueles/as que possuem baixa visão. Assim, é necessário garantir acessibilidade pedagógica e comunicacional, adaptando recursos, linguagens e materiais conforme cada tipo de deficiência.

Assim como as Diretrizes Curriculares de Fortaleza (2024) afirmam que os recursos de acessibilidade ao currículo, que incluem equipamentos e recursos materiais, propiciam acesso, participação e permanência no processo de ensino e aprendizagem. O documento também estabelece que nas dependências da instituição, inclusive no acesso à sala de aula, deve haver rampas, banheiros adaptados e outros mecanismos que permitam a mobilidade do/a estudante com deficiência na escola.

Também foi questionado **“de que maneira a gestão escolar e os demais professores da escola apoiam ou dificultam a implementação do AEE?”** Nas respostas, os sujeitos identificaram que o apoio da gestão e dos professores regulares é crucial, mas ainda apresenta desafios. A gestão apoia oferecendo recursos e incentivos à formação, mas nem sempre compreende plenamente o papel do AEE. Em alguns casos, os/as professores/as em salas regulares resistem a adaptar atividades e avaliações, chegando inclusive a usar termos capacitistas. De acordo com o sujeito 1:

A gestão garante os recursos necessários para os atendimentos na SRM, e incentiva a formação continuada dos professores, mas, às vezes prioriza outras demandas, não compreendendo o papel do professor do AEE na escola. Já os professores, alguns resistem em adaptar atividades e avaliações. Outros, até usam falas capacitistas”. (Sujeito 1, resposta ao questionário, categoria 2, 2025).

Em concordância, o sujeito 6 afirma que:

“A gestão super apoia e dialoga junto aos professores na efetivação da inclusão. Como o número de professores é extenso, a maioria busca vem em busca de conhecer seus alunos e fazer vários tipos de intervenções e avaliações diferenciadas com eles. Poucos dialogam sobre a situação dos alunos e até os ignoram, e, mesmo a gente insistindo no diálogo, não querem mudar a postura”. (Sujeito 6, resposta ao questionário, categoria 2, 2025).

Percebe-se, observando as respostas dos sujeitos, que as dificuldades relacionadas com os/as docentes que estão na sala de aula comum envolvem a comunicação entre professores/as, um desafio que ocorre especialmente no Ensino Fundamental II.

“A gestão escolar é atenta a cada criança, busca atender as necessidades de cada criança e família. Os professores pedagogos são mais flexíveis e conseguem pensar em estratégias para incluir as crianças da educação especial. Os professores das específicas (fundamental II), sentem mais dificuldades nessas estratégias, alegando que é hora aula e o tempo é corrido, e os conteúdos mais difíceis de adaptar”. (Sujeito 13, resposta ao questionário, categoria 2, 2025).

De acordo com o sujeito 9, ainda há quem compreenda o AEE como uma “sala de reforço“. Os demais sujeitos relatam que a inclusão ainda caminha com passos lentos, que o apoio recebido é razoável e a política de inclusão ainda está em processo de conscientização. Alguns autores (Mantoan, 2024; Baptista, Haas, Delevati, 2024) também destacam a necessidade de conscientização e valorização da singularidade do/a estudante.

Também há casos positivos relatados, no qual os sujeitos afirmam que tanto a gestão quanto os/as colegas das salas comuns vêm melhorando suas ações, muitos docentes já superaram a concepção do AEE como sala de apoio que “acalma as crianças”. Muitos profissionais já compreendem que o/a professor/a do AEE possui relevância no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com a análise dessa última pergunta da segunda categoria, a maioria dos sujeitos pesquisados entendem que a gestão apoia o trabalho do AEE, junto as salas de recursos multifuncionais, quando dão suporte na questão de material didático, na comunicação, e quando pensam estratégias que auxiliam na comunicação entre os profissionais das salas de recursos e salas do ensino comum. E a maior dificuldade está na comunicação entre os sujeitos pesquisados e seus/as colegas de salas comuns, sobretudo nos que atuam no ensino fundamental II, em áreas específicas do conhecimento.

De fato, há uma importante problemática envolvendo a inclusão de estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental, que ainda necessita ser repensado para lidar com a diversidade de estudantes e suas especificidades. Mantoan (2024) destaca que as escolas têm

sido perversas com os/as alunos, já que as limitações, na realidade não estão nos/as estudantes, mas no próprio sistema de ensino.

Ainda sobre esse questionamento, o DCRFor (2024) indica que cada estudante aprende de acordo com seu próprio ritmo e modo, sustentando que a proposta de uma escola inclusive perpassa por práticas que não envolvam comparações ou hierarquias de aprendizagem. De acordo com o documento, é fundamental que todos os envolvidos no processo educacional estejam conscientes das ações necessárias para garantir o direito à aprendizagem dos/as estudantes.

4.2.3 Categoria 3: Efeitos da Política nos Processos de Inclusão do Estudante Público da Educação Especial

A presente categoria analisa os efeitos da PNEEPEI sobre os processos de aprendizagem, socialização e autonomia dos estudantes da Educação Especial que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). As análises dialogam com as contribuições teóricas de Baptista, Hass & Delevati (2024), Dutra (2024), Mantoan (2024), Garcia (2024) e Mapurunga (2024), bem como com os documentos normativos que orientam a política e a prática local (DCRFor, 2024).

Quanto às mudanças percebidas nos processos de aprendizagem dos estudantes atendidos na SRM desde o início do acompanhamento, os sujeitos descrevem melhor adaptação aos espaços e à rotina escolar, ganho de autonomia e autoestima, maior segurança, especialmente nas aulas, e desenvolvimento de habilidades socioemocionais que os auxiliam na aplicação de estratégias aprendidas para lidar melhor com frustrações e interagir com os outros. O sujeito 11 defende que:

“Com certeza houve mudanças as crianças gostam da maneira diferente que são acolhidas motivadas até os que não tem laudos e não são público do AEE sentem curiosidade em entrar perguntam como faço pra participar dessa sala tia? Olha que coisa! Eu respondo esse espaço também é de vocês podem visitar, eu entendo que esse olhar com carinho respeito e atenção faz à diferença”. (Sujeito 11, resposta ao questionário, categoria 3, 2025).

O sujeito 4 salienta que visualiza mudanças significativas, já que o atendimento se estende também ao acolhimento das famílias, compartilhamento de informações e orientações, como por exemplo, sobre os benefícios das crianças atípicas. Entretanto, o sujeito 13 argumenta que os avanços nas questões cognitivas e nas habilidades acontecem, já na aprendizagem formal, não.

“Nas questões cognitiva e nas habilidades observo avanços significativos, já na aprendizagem A SITUAÇÃO É GRITANTE não há muito”. (Sujeito 13, resposta ao questionário, categoria 3, 2025, destaque do sujeito).

Percebe-se pelos relatos que há progresso, mas este pode ser visto que ocorre de forma desigual. O sujeito 6 confirma que além de avanço no conhecimento pedagógico, também há uma melhoria na vida diária e autonomia dos/as estudantes. Isso faz com que se melhore também a autoestima dos educandos, que se sentem visibilizados, participantes e atuantes no ambiente escolar. Garcia (2024) confirma que garantir o direito à educação inclusiva também se relaciona com uma transformação da cultura em todos os ambientes educativos formais e informais. Dessa forma, remover as barreiras da possibilidade, para estes estudantes, faz parte das políticas de acesso à educação formal e informal

Nos questionamentos sobre **“como os estudantes atendidos no AEE interagem com os colegas e professores da sala de aula comum?”** a maioria dos sujeitos informou que há sim interação entre estudantes atípicos e seus/as colegas. Alguns indicaram que depende do tipo de deficiência, alguns acabam interagindo mais entre seus pares também atípicos.

O sujeito 6 indica que:

“Muitos de forma espontânea, outros com a estimulação do profissional de apoio e de professores também. Interação nas aulas, recreios e em passeios culturais da escola”. (Sujeito 6, resposta ao questionário, categoria 3, 2025).

Já o sujeito 7 menciona algumas barreiras para que ocorra essa interação:

“Nem todos interagem há alunos com nível de suporte 3 e outras síndromes que as crianças são ofertadas apenas as salas de baixo (os q não podem subir escada)”. (Sujeito 7, resposta ao questionário, categoria 3, 2025).

Quanto à interação dos estudantes com colegas e professores da sala comum, os relatos indicam variação conforme o nível de suporte necessário. O sujeito 5 acrescentou que existe uma boa parceria entre os/as estudantes atípicos, porém ainda persistem rótulos, gerando segregação até mesmo por parte de educadores.

Matoan (2024) fala sobre a base da política de inclusão, de que dever ser a concepção de direitos humanos, compreendendo a indissociabilidade dos conceitos de igualdade e diferença, fundamentais na construção da educação inclusiva. O autor indica que mesmo com os avanços legais, ainda permanecem as resistências à inclusão escolar.

Por fim, os sujeitos apontam as principais dificuldades para a efetivação da inclusão: barreiras atitudinais, insuficiência normativa de professores da sala comum, falta de

integração com saúde/serviços, excesso de alunos por turma e carência de recursos e profissionais de apoio.

Quanto ao questionamento: **“na sua percepção, o AEE tem contribuído para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes da educação especial? De que forma?”**

Os dados coletados mostram que há avanços visíveis na dimensão socioafetiva, que envolve autonomia, autoestima, segurança, além da melhora significativa da socialização dos estudantes acompanhados na SRM.

De acordo com o relato do sujeito 10:

“Sim com certeza percebo nas minhas primeiras interações onde tinha um laudo que diz que o aluno é não verbal e me deparo com o aluno falando, usava fralda e hoje já vai ao banheiro com o auxílio do assistente que não interagia com outras crianças e que de repente você ver um autista que só gritava e hoje compartilha as peças do jogo de montar e ainda faz pose pra fotos. Eu registro tudo! Toda persistência tem seu resultado é lento desafiador, mas não dá pra desistir. (Sujeito 10, resposta ao questionário, categoria 3, 2025).

Dessa forma, o AEE vem promovendo acolhimento familiar, articulação intersetorial entre saúde e instituições parceiras, com maior visibilidade dos estudantes na escola. A predominância de ganhos socioemocionais e de autonomia apontada pelos sujeitos é plausível à luz do papel do AEE como espaço de mediação, estimulação e organização de rotinas adaptadas. Esses efeitos retomam à definição de Tecnologias Assistiva e serviços de apoio, previstos no arcabouço legal e técnico –do Comitê de Ajudas Técnicas, de Portarias e programas federais) – que visam promover autonomia, participação e funcionalidade (Sartorretto; Berch, 2024). O DCRFor (2024) corrobora essa orientação ao destacar a importância de convênios e parcerias com organizações locais, como APAE, ACEC e Institutos especializados, em busca de ampliação do atendimento integral e das potencialidades de aprendizagem.

Quanto ao questionamento sobre **as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes público da educação especial para a efetivação de sua inclusão escolar**, foram levantadas diversas problemáticas, sendo elas:

- Atitudes capacitistas;
- Falta de acompanhamento familiar;
- Barreiras atitudinais;
- A falta de formação docente;
- Grande quantidade de estudantes por sala;
- Poucos profissionais;

- Falta de acesso a medicação e/ou terapia dos estudantes atípicos;
- Falta de espaços nas escolas;
- Falta de vagas nas escolas.

Percebe-se, portanto, que ainda são muitos e diversos os desafios, sendo boa parte deles não exclusivos do AEE, mas problemáticas que perpassam toda a educação básica. As barreiras atitudinais, mencionada pelos sujeitos, podem ser percebidas através das posturas de resistência, preconceito ou descrença na capacidade dos/as estudantes, comprometendo a construção de um ambiente realmente inclusivo. Também foi mencionado a insuficiência de formação, falta de recursos e de pessoal de apoio aparecem como fatores que limitam a potencialidade dos efeitos positivos do AEE.

Os processos acadêmicos de estudantes atípicos são heterogêneos, no qual alguns apresentam ganhos em leitura, escrita e habilidades cognitivas, enquanto outros avançam mais em comportamentos adaptativos e autonomia funcional do que em aprendizagem formais. Quanto a interação com pares e professores da sala, esta tende a melhorar quando há trabalho colaborativo e estratégias de mediação. Contudo, ainda persistem estigmas, rótulos e práticas excludentes em alguns contextos.

A última pergunta realizada questiona se os sujeitos **consideram que a política tem promovido avanços reais na inclusão dos estudantes da educação especial na escola.** Os/as docentes relataram avanços significativos, como maior participação dos estudantes nas atividades escolares, desenvolvimento de habilidades específicas e valorização das potencialidades individuais. No entanto, também foram apontadas limitações, como dificuldades de integração com o ensino regular, barreiras de acessibilidade e desafios na articulação pedagógica. Estas constatações refletem a complexidade do processo inclusivo, que exige a convergência entre princípios normativos, fundamentos teóricos e condições institucionais adequadas (Garcia, 2024; Boll, 2011). Observa-se, portanto, que a inclusão é um processo dinâmico, que demanda monitoramento contínuo e requer articulação entre teoria, legislação e prática educativa. De acordo com o sujeito 4:

“Sim, Maior acesso à escola regular, expansão das SRM, Reconhecimento legal do direito à educação inclusiva, materiais de apoio. Limites e desafios: Inclusão mais física que pedagógica, falta de articulação entre AEE e sala de aula regular; desigualdade na distribuição de recursos; formação insuficiente para todos os profissionais; persistência de barreiras atitudinais”. (Sujeito 4, resposta ao questionário, categoria 3, 2025).

Desta forma, a discussão que integra os resultados aponta que a PNEEPEI, para ser de fato efetiva, deve ser vivenciada de maneira sistemática e articulada, garantindo que os direitos previstos nos documentos normativos — como a LDB (Lei nº 9.394/1996), os Marcos Políticos da Educação Especial (MEC, 2010) e o Documento Orientador do Programa de Implantação de Salas Multifuncionais (MEC, 2006) — se manifestem em experiências concretas de aprendizagem e equidade, sobretudo com valorização das potencialidades dos estudantes da Educação Especial.

Ainda sobre esse questionamento, os demais sujeitos relatam que os estudantes estão avançando, principalmente os que se mantêm com assiduidade. Que os avanços correspondem ao comportamento, habilidades motoras, emocionais, na oralidade, motricidade e interação com diversos materiais, assim como avanços na leitura, escrita e na socialização com os colegas e demais pessoas. No geral, os relatos foram unânimes na questão do avanço dos estudantes referente ao processo de socialização, suprimindo barreiras e melhorando o convívio social dos mesmos.

Na resposta do sujeito 16 há alguns questionamentos:

“Houve grandes avanços ao longo dos anos, mas é preciso ter mais orientação e ajuda para os professores. Como incluir? O que posso fazer? Como tratar?”. (Sujeito 16, resposta ao questionário, categoria 3, 2025).

A formação contínua e contextualizada é fundamental para ampliar e qualificar docentes que articulem teoria e prática, com foco na colaboração entre professores da sala comum e professores do AEE. Também é preciso investimento em recursos e tecnologia assistivas: para garantir acessibilidade curricular e funcionalidade dos estudantes. Na fala do sujeito 9, ao afirmar que ocorreram mudanças, ao mesmo tempo, o sujeito destaca a de necessidade de investimentos financeiros:

“Sim, porém temos a barreiras de investimentos financeiros que se faz necessário, pessoal preparados e com remuneração justas. Não podemos pensar só em aceitar aquele aluno, temos que nos preocupar com sua formação integral e no momento da forma que está sendo feito estamos mais integrando do que incluindo. Enquanto não tiver investimento pesado na educação inclusiva, iremos ver alunos com várias habilidades sendo excluídos, pois no momento o se visa são números, que se dá através de avaliações externas de português e matemática”. (Sujeito 9, resposta ao questionário, categoria 3, 2025).

Dessa forma, os relatos dos/as docentes encontram-se em convergência com as análises que situam a PNEEPEI como marco conceitual e normativo que possibilitou avanços significativos no acesso e na visibilidade dos estudantes da Educação Especial (Baptista, Hass;

Delevati, 2024; Dutra, 2024). A política representou um deslocamento teórico do paradigma integracionista para o paradigma inclusivo, que amplia expectativas de direitos e de reconfiguração institucional. Dutra (2024) e Mapurunga (2024) ressaltam que tais avanços são acompanhados por demandas de readequação estrutural, intersetorialidade e formação profissional.

Por outro lado, a evidência de progressos escolares desiguais confirma a advertência de Mantoan (2024) quando fala que a inclusão não é redução automática de desigualdades de aprendizagem, ela exige mudanças curriculares, metodológicas e avaliativas e um reposicionamento dos professores regentes. Mantoan (2024) alerta para a persistência de práticas excludentes quando a organização escolar e as práticas avaliativas continuam calcadas em padrões homogêneos. Isto explica parte das dificuldades relatadas com relação ao desempenho acadêmico formal.

Mapurunda (2024) aponta a centralidade da posição do modelo médico para o modelo social da deficiência, mudança que reorienta intervenções para a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e tecnológicas. As narrativas dos docentes sobre rótulos, resistência de alguns professores e falta de interlocução com saúde e família confirmam que a presença do estudante na escola (acesso físico) não é, por si só, sinônimo de inclusão substantiva (participação e aprendizagem).

Finalmente, o DCRFor (2024) reforça que a efetividade do AEE depende de planejamento colaborativo, uso de recursos de acessibilidade, formação continuada e avaliação formativa. As demandas por articulação intersetorial (saúde, assistência social), por tecnologia assistiva e por profissionais de apoio são coerentes com as recomendações das políticas públicas e com a literatura que analisa a implementação da PNEEPEI.

A análise da categoria 3 evidências que a PNEEPEI produz efeitos reais e reconhecíveis nos processos de inclusão escolar: aumentou o acesso, fortaleceu práticas de AEE que favorecem autonomia e socialização, impulsionou a criação de redes de apoio. Contudo, a efetivação plena da inclusão – entendida como participação equitativa, aprendizagem significativa e cidadania – permanece condicionada a fatores estruturais e institucionais que demandam intervenções contínuas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo avaliar a Política Nacional de Educação Especial Na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), no tocante ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como objetivo geral avaliar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no tocante ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvido em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A análise foi realizada a partir de três categorias analíticas, correspondentes aos objetivos específicos do estudo, permitindo compreender as concepções que fundamentam a política, as condições de sua implementação e os efeitos produzidos nos processos de inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial.

A pesquisa foi pensada para avaliar como a PMEEPEI está sendo colocada em prática. Com isso, a pesquisadora fez questão de buscar conhecimentos mais profundos sobre a situação da educação especial no Brasil, desde o século XIX, fazendo uma trajetória mais profunda, procurando resgatar a história da educação especial no Brasil com mais profundidade, detalhamento, buscando entender com mais amplitude como a educação especial se transformou em política, percorrendo um caminho até os dias de hoje e como ela está sendo efetivada dentro do locus determinado na pesquisa. Esta trajetória proporcionou sua valorização, ao mesmo tempo em que mostrou a complexidade e a multidimensionalidade (Rodrigues 2008) dos contextos apresentados na pesquisa.

Assim, foi utilizada uma trajetória metodológica voltada para a avaliação em profundidade, com procedimentos e técnicas (Prodanov e Freitas 2013) de análise de dados com a contribuição de Bardin (2016).

O foco da pesquisa foi: Como a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no tocante ao Atendimento Educacional Realizado em Salas de Recursos Multifuncionais, está sendo colocada em prática?

Esta pesquisa possibilitou compreender as concepções docentes sobre a política, as condições de implementação do AEE e os efeitos percebidos nos processos de inclusão dos estudantes da Educação Especial.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, *Analisar os princípios, metas e diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais*, correspondente à **Categoria 1 – Concepções e Diretrizes da Política**

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os resultados evidenciaram que a política está pautada em princípios coerentes com o paradigma da educação inclusiva, ao defender a escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino comum, a eliminação de barreiras, a valorização das diferenças e a garantia do direito à aprendizagem. O AEE é concebido, nos documentos normativos, como um serviço complementar e/ou suplementar ao ensino regular, voltado ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Todavia, a análise das narrativas docentes revelou que ainda há tensões entre a concepção legal da política e sua materialização no cotidiano escolar, uma vez que persistem compreensões fragmentadas acerca do papel do AEE e da corresponsabilidade da escola na promoção da inclusão. Esse distanciamento evidencia que a efetivação da política demanda não apenas orientações normativas, mas também mudanças de ordem cultural, pedagógica e institucional.

Em relação ao segundo objetivo específico, *avaliar a implementação do AEE em salas de recursos multifuncionais, considerando aspectos como infraestrutura, formação docente, acessibilidade e articulação com o ensino comum*, analisado por meio da **Categoria 2 – Condições de Implementação do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais**, constatou-se que a implementação do AEE ocorre de forma heterogênea, sendo marcada tanto por avanços quanto por fragilidades. As narrativas docentes evidenciaram limitações relacionadas à infraestrutura das SRM, à insuficiência de recursos pedagógicos, às dificuldades de acessibilidade e às lacunas na formação inicial e continuada dos professores. Além disso, a articulação entre o AEE e o ensino comum mostrou-se, em muitos contextos, incipiente, o que compromete a construção de práticas pedagógicas colaborativas, essenciais à consolidação da educação inclusiva. Esses achados revelam que a existência das SRM, por si só, não assegura a efetividade do atendimento, sendo imprescindíveis investimentos contínuos nas condições materiais, formativas e organizacionais da escola.

No tocante ao terceiro objetivo específico, *examinar os efeitos da política nos processos de inclusão dos estudantes público da educação especial, que frequentam a sala de recursos multifuncionais, a partir da narrativa docente que atuam na SRM*, correspondente à **Categoria 3 – Efeitos da Política nos Processos de Inclusão dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial**, os resultados indicaram que o AEE tem contribuído de forma significativa para o desenvolvimento dos estudantes, especialmente no que se refere à ampliação da participação, à socialização, ao fortalecimento da autonomia e às possibilidades

de aprendizagem no ensino comum. As narrativas docentes apontaram avanços no acesso e na permanência desses estudantes na escola regular, em consonância com os pressupostos da educação inclusiva. Contudo, também emergiram desafios que limitam a amplitude desses efeitos, como a sobrecarga de trabalho dos professores, a resistência de parte da comunidade escolar às práticas inclusivas e as dificuldades na efetivação de um trabalho colaborativo entre os profissionais da educação. Tais elementos indicam que os efeitos da política ainda se apresentam de forma desigual, atravessados por condições estruturais e organizacionais.

A análise integrada dos resultados obtidos nesta pesquisa evidencia que, embora os princípios e valores da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) sejam amplamente compreendidos pelos docentes, a efetivação prática da política enfrenta desafios significativos relacionados à implantação e aos efeitos percebidos na aprendizagem e inclusão dos estudantes. Observou-se que a maioria dos docentes reconhece que os princípios da PNEEPEI são instrumentos fundamentais para garantir os direitos dos estudantes com deficiência, assegurando matrícula, permanência e aprendizagem de qualidade. Destacam-se, entre esses princípios, a valorização das habilidades individuais, o respeito à diversidade e a promoção da equidade, aspectos considerados centrais para a inclusão escolar, alinhando-se às perspectivas de Mantoan (2006) e Gomes (2016), que afirmam que a inclusão transcende a simples presença do estudante na escola e requer condições concretas para seu desenvolvimento integral.

Apesar dessa compreensão conceitual consolidada, os dados revelam divergências quanto às condições de implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais. Alguns docentes identificaram a adequação das salas, a articulação com o ensino comum e os recursos pedagógicos como facilitadores da inclusão, enquanto outros destacaram limitações estruturais, insuficiência de materiais adaptados, barreiras de acessibilidade e lacunas na formação continuada. Esses resultados indicam que a existência de normas e diretrizes, embora fundamental, não garante, por si só, a plena efetivação da inclusão, corroborando Rodrigues (2008) e Dutra (2024), que enfatizam a necessidade de investimento contínuo em infraestrutura e capacitação docente. Ball (2011) reforça que a implementação efetiva da política depende da interação entre planejamento institucional, formação profissional e recursos pedagógicos, demonstrando que as condições materiais e organizacionais influenciam diretamente a qualidade do atendimento.

No entanto, a pesquisa também demonstrou desafios significativos quanto à implementação do AEE. As percepções diferentes entre os docentes indicam que limitações

estruturais como: insuficiência de recursos adaptados, barreiras de acessibilidades e lacunas na formação continuada ainda comprometem a plena efetivação da inclusão. Esses resultados confirmam a necessidade de investimentos contínuos em infraestrutura e capacitação docente, assim como de estratégias institucionais que integrem teoria, legislação e prática (Rodrigues, 2008; Dutra, 2024; Boll, 2011).

Em relação aos efeitos da política, os docentes relataram avanços na participação dos estudantes, no desenvolvimento de habilidades específicas, assim como na valorização de suas potencialidades, na medida dos acompanhamentos. Porém, ao mesmo tempo, reconheceram limitações na integração com o ensino comum e na articulação pedagógica. Estas constatações reforçam que a inclusão é um processo dinâmico, que exige monitoramento contínuo, avaliação crítica e adaptação das práticas pedagógicas para garantir oportunidades efetivas de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes.

Diante dos resultados, conclui-se que a PNEEPEI, embora bem compreendida em termos conceituais, ainda enfrenta desafios estruturais e operacionais que impactam a implementação do AEE e a efetividade da inclusão. A pesquisa contribui para o campo da educação inclusiva ao evidenciar a importância do diálogo entre políticas públicas, formação docente e condições institucionais, indicando que a consolidação de práticas inclusivas exige articulação entre teoria, legislação e prática pedagógica.

É importante destacar que a pesquisa se limitou nas percepções de docentes de um determinado contexto, tornando os estudos limitados, o que pode não refletir a realidade de outras instituições ou regiões. Sugere-se, por tanto, que estudos futuros ampliem o universo de investigação, incluindo diferentes contextos escolares, perspectivas de estudantes e familiares, bem como análises longitudinais que acompanhem a evolução da PNEEPEI ao longo do tempo.

Diante dos resultados alcançados, conclui-se que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representa um avanço significativo na garantia dos direitos educacionais dos estudantes público-alvo da educação especial, ao reconhecer a inclusão como princípio orientador da educação brasileira.

Entretanto, a análise qualitativa evidencia que sua efetividade, no contexto das Salas de Recursos Multifuncionais, ainda é atravessada por limites relacionados às condições de implementação, à formação docente, à acessibilidade e à articulação entre o AEE e o ensino comum. Sendo assim, reafirma-se a necessidade de fortalecimento das políticas públicas voltadas à formação continuada dos profissionais da educação, à ampliação dos investimentos em infraestrutura e acessibilidade e à consolidação de práticas pedagógicas colaborativas, de

modo que a inclusão escolar se efetive não apenas no âmbito legal, mas nas práticas cotidianas das escolas.

REFERÊNCIAS

ANTIPOFF, D. I. **Helena Antipoff**: sua vida, sua obra. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1975.

ANTIPOFF, H. A pedagogia das classes especiais (C. D.). *In*: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF (org.). **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff**: psicologia experimental. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1992a. v. 1, p. 157-185. (Original publicado em 1931).

ANTIPOFF, H. O escotismo: perspectivas. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, ano 6, n. 77, p. 9-23, dez. 1932. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/181270>. Acesso em: 16 mar. 2025.

ANTIPOFF, H. Testes coletivos de inteligência global. *In*: CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E PESQUISA HELENA ANTIPOFF (org.). **Coletânea de obras escritas de Helena Antipoff**: psicologia experimental. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas, 1992b. v. 1, p. 43-50. (Original publicado em 1928).

ANTIPOFF, H.; RESENDE, N. **Ortopedia mental nas classes especiais**. Belo Horizonte: Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 1934.

ANTUNES, M. A. M. **A psicologia no Brasil**: leitura histórica sobre sua constituição. 4. ed. São Paulo: EDUC, 2005.

APPLE, M. W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

AZEVEDO, F. *et al.* O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. esp., p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 16 mar. 2025.

BALL, S. J. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. [Entrevista cedida a] Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BANCO MUNDIAL. **Monitorização & avaliação**: algumas ferramentas, métodos e abordagens. Washington, DC: Banco Mundial, 2004.

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

BERGAMO, A. A reconfiguração do público. *In*: RIBEIRO, A. P. G.; SACRAMENTO, I.; ROXO, M. (org.). **História da televisão no Brasil**: do início aos dias de hoje. Editora Contexto, 2010. p. 59-83.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BRASA. [Sem título]; São Paulo: Brasa, c2025. Disponível em: <https://brasa.org.br/>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)**. Rio de Janeiro, DF: Presidência da República, 1891a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 408, de 27 de dezembro 1991**. Regulamenta o art. 3º da Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991, que cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0408.htm. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 1.320, de 24 de janeiro de 1891**. Institue honras e homenagens á memória do eminente cidadão o general de brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães. Rio de Janeiro, DF: Câmara dos Deputados, 1891b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1320-24-janeiro-1891-521320-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 16 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, [2018].

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.572, de 17 de setembro de 2008**. Dá nova redação ao art. 4º do Decreto nº 5.390, de 8 de março de 2005, que aprova o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – PNPMM e institui o Comitê de Articulação e Monitoramento. Brasília, DF: Presidência da República, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6572.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília, DF: Presidência da República, 2011b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-9665-2-janeiro-2019-787572-publicacaooriginal-157191-pe.html>. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957.** Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Rio de Janeiro, DF: Câmara dos Deputados, 1957. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960.** Altera dispositivos do Decreto nº 44.236, de 1 de agosto de 1958. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1960a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48252-31-maio-1960-387860-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960.** Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1960b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1986]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 93.613, de 21 de novembro de 1986.** Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1991]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/d93613.htm. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990.** Aprova a Estrutura Regimental do Ministério da Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d99678.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto-lei nº 2.024, de 17 de fevereiro de 1940.** Fixa as bases da organização da proteção à maternidade, à infância e à adolescência em todo o País. Rio de Janeiro, DF: Câmara dos Deputados, 1940. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978.** Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Brasília, DF: Presidência da República, 1978a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc12-78.htm. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 18 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Previdência e Assistência Social. **Portaria Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978.** Regulamenta a Portaria Ministerial nº 477, de 10/08/77 que define e delimita a clientela a ser atendida pela Educação Especial, e dispõe sobre diagnóstico, encaminhamento, supervisão e controle. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008c. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.

CAMPOS, R. H. F. **Helena Antipoff (1892-1974) e a perspectiva sociocultural em psicologia e educação.** 2010. Tese (Concurso para Professor Titular) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CAMPOS, R. H. F.; LOURENÇO, É.; ANTONINI, I. G. Introdução: Helena Antipoff e a psicologia no Brasil. *In*: CAMPOS, R. H. F. (org.). **Helena Antipoff: textos escolhidos.** São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 11-38.

CARDOSO JR., J. C.; JACCOUD, L. Políticas sociais no Brasil: organização, abrangência e tensões da ação estatal. *In*: JACCOUD, L. (org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo.** Brasília, DF: IPEA, 2005. p. 181-260.

CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (Brasil). **Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986.** Expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília, DF: Centro Nacional de Educação Especial, 1986. Disponível em: <https://lappee.fae.ufmg.br/portaria-no-69-de-28-de-agosto-de-1986/>. Acesso em: 16 mar. 2025.

CLAPARÈDE, E. **A escola sob medida e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina por Jean Piaget, Louis Meylan e Pierre Bovet.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1953. Original publicado em 1921.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Ceará). **Resolução nº 456/2016.** Fixa normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/

Superdotação, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Fortaleza: Conselho Estadual de Educação do Estado do Ceará, 2016. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2016/08/resoluo-n-0456.2016.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer CFE nº 848, 10 de agosto de 1972. **Revista Documenta**, Brasília, DF, n. 141, p. 241-144, ago. 1972.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Fortaleza). **Resolução nº 010/2013**. Estabelece normas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e para o atendimento educacional especializado dos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação nas etapas e demais modalidades da educação básica, públicas e privadas (educação infantil), pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Fortaleza. Fortaleza: Conselho Municipal de Educação, 2013. Disponível em: https://cme.sme.fortaleza.ce.gov.br/images/Resolucoes/resol_cme_-_n_010-2013.pdf. Acesso em: 21 mar. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). 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. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 13, de 3 de junho de 2009**. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2º de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.

CRUZ, D. M. Enfoques contra-hegemônicos e pesquisa qualitativa: desafios da avaliação em profundidade em políticas públicas. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 1, n. 15, p. 160-173, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/49615>. Acesso em: 20 jan. 2025.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

FORTALEZA. **Lei Ordinária nº 5.895, de 13 de novembro de 1984**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério do Município de Fortaleza e dá outras providências. Fortaleza: Câmara Municipal de Fortaleza, [2024]. Disponível em: <https://sapl.fortaleza.ce.leg.br/ta/392/text?>. Acesso em: 16 mar. 2025.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza**. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2024. Disponível em: https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1hTHC74mVkQcPHnoMemPuTSPr__5WMkFh. Acesso em: 16 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30368624.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.

GOMES, M. R. Surdocegueira: algumas considerações para a educação. **Forum**, Rio de Janeiro, n. 31, p. 25-38, jan./ jun. 2015. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/1568>. Acesso em: 21 mar. 2025.

GUSSI, A. F.; OLIVEIRA, B. R. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em Debate**, [Rio de Janeiro], v. 4, n. 1, p. 83-101, 30 maio 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dd/article/view/31897>. Acesso em: 16 mar. 2025.

HAAS, C. Atendimento educacional especializado: concepções políticas em disputa e indicadores educacionais de acesso na esteira dos desafios à inclusão escolar. **Revista Cocar**, [Belém, PA], n. 19, p. 1-19, 16 out. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6013>. Acesso em: 21 mar. 2025.

KASSAR, M. C. M. Entrevista com a Professora Mônica de Carvalho Magalhães Kassar: Políticas de Educação Especial no Brasil. [Entrevista cedida a] Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, Kamila Lockmann e Andressa Santos Rebelo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 29, e0229, p. 219-228, 9 jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0229>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/KQP7HdrbTbQL7cXg5J8TpXX/>. Acesso em: 21 mar. 2025.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

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

LESSA, G. Prefácio. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Departamento Nacional da Criança. **Infância excepcional: relatórios da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944. p. 3-9.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOURENÇO FILHO, M. B. A psicologia no Brasil. *In*: ANTUNES, M. A. P. (org.). **História da psicologia no Brasil: primeiros ensaios**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 71-108.

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. *In*: MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 59-68.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Escolar**: comum ou especial? São Paulo: Pioneira, 1987.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G.; CAPELLINI, V. L. M. F. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**, [Cascavel, PR], v. 2, n. 4, p. 113-128, jul./dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.17648/educare.v2i4.1659>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659>. Acesso em: 16 mar. 2025.

NAGLE, J. A educação na Primeira República. *In*: FAUSTO, B. (dir.). **História geral da civilização brasileira**: o Brasil Republicano: sociedade e instituições (1889-1930). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991. t. III, v. 9, p. 283-318.

NETTO, A. **Código de Menores**: doutrina, legislação e jurisprudência. 2. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1941.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**. Nova Iorque: ONU, 1959. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/22026/file/declaracao-dos-direitos-da-crianca-1959.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Nova Iorque: ONU, 1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 16 mar. 2025.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PEIXOTO, A. C. **A reforma educacional Francisco Campos**: Minas Gerais – Governo Presidente Antônio Carlos. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1981.

PREFEITURA DE FORTALEZA. Fortaleza avança na Educação Inclusiva com ampliação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Portal da Prefeitura de Fortaleza**, Fortaleza, 21 mar. 2025. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/fortaleza-avanca-na-educacao-inclusiva-com-ampliacao-de-professores-do-atendimento-educacional-especializado-ae>. Acesso em: 6 maio 2025.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REDE-IN. **Posicionamento da Rede-In a respeito da nova Política Nacional de Educação Especial**. [São Luís, MA]: AMPID, 2020. Disponível em: <https://ampid.org.br/site2020/wp-content/uploads/2020/10/Posicionamento-da-Rede-In-a-respeito-da-nova-Politica-Nacional-de-Educacao-Especial-3.pdf>. Acesso em: 5 maio 2025.

RODRIGUES, L. C. Análises de conteúdo e trajetórias institucionais na avaliação de políticas públicas sociais: perspectivas, limites e desafios. **CAOS: Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Paraíba, v. 1, n. 17, p. 55-73, abr. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/21343>. Acesso em: 5 maio 2025.

RODRIGUES, L. C. Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas. **Desenvolvimento em Debate**, [Rio de Janeiro], v. 4, n. 1, p. 103-115, 30 maio 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dd/article/view/31893>. Acesso em: 5 maio 2025.

RODRIGUES, L. C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, [Fortaleza], ano 1, v. 1, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/22510>. Acesso em: 5 maio 2025.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, D. O. M.; SILVA, N. M.; CUNHA, K. S. Produções acadêmicas em políticas educacionais: o uso do aporte teórico de Stephen Ball. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 362-379, out./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2022.66967>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v23n71/1982-0305-teias-23-71-0362.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2025.

TEIXEIRA, F. C. L. **A humanização do atendimento: uma avaliação em profundidade na emergência de uma maternidade de alta complexidade**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/80747/>. Acesso em: 18 mar. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Pelo presente **TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA** que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada por seu Secretário, **Antônio Idilvan de Lima Alencar**, brasileiro, solteiro, portador da Cédula de Identidade nº 404557, DICC - AP, e CPF/MF nº 381.675.653-00, residente e domiciliado nesta capital, aqui denominada SME; e de outro lado o(a) pesquisador(a) **REGINALDIA GARCIA DA SILVA**, aluno(a) do **MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS - UFC**, requer autorização para realizar a pesquisa intitulada: **“AVALIAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS”** – fica estabelecido:

CLÁUSULA PRIMEIRA. A Secretaria Municipal da Educação autoriza o(a) pesquisador(a) **REGINALDIA GARCIA DA SILVA** a realizar a coleta de dados da pesquisa intitulada **AVALIAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, NO CONTEXTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**, conforme termo da Faculdade/Universidade.

CLÁUSULA SEGUNDA. A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

CLÁUSULA TERCEIRA. O aluno deve apresentar ao (à) professor (a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com a (s) criança (s) durante o seu trabalho acadêmico, se for o caso.

CLÁUSULA QUARTA. Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos, elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.

CLÁUSULA QUINTA. A SME não fornecerá nenhum material, sendo de responsabilidade do aluno adquiri-lo por conta própria.

CLÁUSULA SEXTA. A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para os alunos, sendo vedado o acesso a terceiros.

CLÁUSULA SÉTIMA. O aluno deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.

SUBCLÁUSULA ÚNICA. O aluno deverá estar vestido adequadamente, e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos das unidades escolares.



CLÁUSULA OITAVA. O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do aluno acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

CLÁUSULA NONA. É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.

Fortaleza-CE, data da assinatura digital.

Antônio Idilvan de Lima Alencar
Secretário Municipal da Educação

Francisca Mônica Silva da Costa
Coordenadora da Diversidade e Inclusão

REGINALDIA GARCIA DA SILVA
CPF nº 294.115.803-00



Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número VUBWRSPF
Para conferir o original, acesse o site <https://assineja.sepog.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento>, informe o malote 4617280 e código VUBWRSPF
Para validar a assinatura digital, acesse o site do Instituto Nacional de Tecnologia da Informação: <https://validar.iti.gov.br/>

ASSINADO POR:

Assinado por: FRANCISCA MONICA SILVA DA COSTA em 25/08/2025

Assinado por: ANTONIO IDILVAN DE LIMA ALENCAR em 26/08/2025

ANEXO B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

PERFIL DO RESPONDENTE

1. Você atua como docente lotado na SRM? () Sim ou () Não
2. Qual o seu vínculo com a Secretaria Municipal de Educação? () Efetivo ou () Contrato temporário
3. Qual a sua formação acadêmica inicial?
4. Qual a sua maior titulação acadêmica? () Licenciatura () Especialização () Mestrado ou () Doutorado
5. Há quantos anos você atua na Sala de Recurso Multifuncional?
6. Qual o seu grau de satisfação com a sua lotação na SRM? (escala Likert de 0 a 10)

Categoria 1: Concepções e Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

(Relacionada ao Objetivo Específico 1)

Perguntas:

1. Como você compreende os princípios que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?
2. Em sua prática, de que forma as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial são consideradas no planejamento e execução do AEE?
3. Quais os desafios a serem superados na aplicação da Política Nacional de Educação Especial, no contexto da SRM?
4. Você acredita que a proposta do AEE nas SRM está alinhada à concepção de inclusão presente na política nacional? Por quê?
5. Na sua visão, há coerência entre o que preconiza a política e a realidade da prática na escola em que atua?

Categoria 2: Condições de Implementação do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais

(Relacionada ao Objetivo Específico 2)

Perguntas:

1. As condições estruturais da SRM onde você atua são adequadas para o desenvolvimento do AEE? Justifique.
2. Como acontece os processos de formação dos docentes que atuam na SRM para o atendimento às necessidades dos estudantes da educação especial?
3. Como é realizada a articulação entre o trabalho na SRM e as atividades desenvolvidas na sala de aula comum?
4. Na escola onde você atua, existem recursos pedagógicos e tecnológicos suficientes e acessíveis para o trabalho na SRM? Justifique.
5. De que maneira a gestão escolar e os demais professores da escola apoiam ou dificultam a implementação do AEE?

Categoria 3: Efeitos da Política nos Processos de Inclusão dos Estudantes Público da Educação Especial

(Relacionada ao Objetivo Específico 3)

Perguntas:

1. Que mudanças você percebe nos processos de aprendizagem dos estudantes atendidos na SRM desde o início do acompanhamento?
2. Como os estudantes atendidos no AEE interagem com os colegas e professores da sala de aula comum?

3. Na sua percepção, o AEE tem contribuído para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes da educação especial? De que forma?
4. Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes público da educação especial para a efetivação de sua inclusão escolar?
5. Você considera que a política tem promovido avanços reais na inclusão dos estudantes da educação especial na escola? Explique sua resposta.