



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

LÍCIA COSTA FARIAS

**AVALIAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR DO PLANO FORTALEZA 2040: UM
ESTUDO EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE
FORTALEZA**

FORTALEZA
2025

LÍCIA COSTA FARIAS

AVALIAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR DO PLANO FORTALEZA 2040: UM ESTUDO
EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE
FORTALEZA

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

Orientador: Prof. Dr. Fernando José Pires de Sousa

Coorientadora Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires

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)

- F238a Farias, Lícia Costa.
Avaliação da inclusão escolar do Plano Fortaleza 2040 : um estudo em um centro de educação infantil da rede municipal de Fortaleza / Lícia Costa Farias. – 2025.
146 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Fernando José Pires de Sousa.
Coorientação: Profa. Dra. Iêda Maria Maia Pires.
1. Inclusão escolar. 2. Políticas públicas. 3. Plano Fortaleza 2040. 4. Educação infantil. 5. Atendimento Educacional Especializado (AEE). I. Título.

CDD 320.6

LÍCIA COSTA FARIAS

AVALIAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR DO PLANO FORTALEZA 2040: UM ESTUDO
EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE
FORTALEZA

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

Aprovada em: 27/11/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando José Pires de Sousa (Orientador)

Universidade Federal do Ceará – UFC

Profª. Dra. Iêda Maria Maia Pires (Coorientadora)

Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC

Prof. Dra. Maione Rocha de Castro Cardoso

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Prof. Dr. Jecson Girão Lopes

Secretaria da Educação do Estado do Ceará – Copem/Cefae

À minha menininha Alana Farias Costa,
por me esperar.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta jornada é um testemunho da graça, do apoio e da parceria de muitas pessoas e instituições. A elas, manifesto minha profunda e sincera gratidão.

Em primeiro lugar, a Deus, por ser o meu amparo constante, a força silenciosa que me sustentou nos momentos de angústia e incertezas.

Ao meu pai José Lamartine Farias e à minha mãe Teresinha Dinis Alves Costa: meus amores e a mais sólida inspiração, meus exemplos de estudo, coragem, honestidade e dedicação.

Aos meus irmãos, Fábio Costa Farias e Tércio Costa Farias, presentes dos meus pais, e a certeza de que eu nunca estou sozinha.

À minha irmã, Régia Costa Farias, companheira da vida, minha entusiasta mais dedicada, escuta incansável e apoio fundamental em cada passo desta caminhada.

Ao meu esposo, Valmir do Socorro Alves Costa, pelas múltiplas funções assumidas durante o período da pesquisa: foi pai, mãe e professor da nossa filhinha, companheiro, incentivador assíduo e pilar de sustentação do lar. Sua parceria tornou este sonho possível.

Aos meus queridos orientadores, Prof. Doutor Fernando José Pires de Sousa e Prof. Doutora Iêda Maria Maia Pires, por acreditarem em meu potencial e não desistirem de mim. Suas orientações e valiosas contribuições foram essenciais para a concretização desta dissertação.

Aos meus colegas e professores do Mestrado, pelo convívio enriquecedor, pela troca de conhecimentos e pelas discussões que tanto contribuíram para a minha formação.

Ainda, expresso minha sincera gratidão às professoras que foram sujeitos desta pesquisa, pela generosidade em ceder seu tempo e compartilhar suas experiências e conhecimentos, elementos vitais para a construção deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, em especial ao Observatório, por ter fomentado o programa e possibilitado a realização desta conquista.

À Universidade Federal do Ceará (UFC), por me abrir suas portas novamente e ofertar um ambiente acadêmico de excelência.

E, por fim – e sim, mais importante – à minha amada filhinha, Alana Farias Costa: você é o "porquê" e o "para que" de todo este esforço.

A todos(as), o meu muito obrigada!



(Beck, s. d.)

RESUMO

Esta dissertação tem como foco a avaliação da implementação das metas do Plano Fortaleza 2040 relacionadas à inclusão escolar de crianças com deficiências e necessidades educacionais específicas na Educação Infantil da rede municipal. A pesquisa toma como objeto de investigação um Centro de Educação Infantil (CEI) pertencente ao Distrito de Educação IV e busca compreender em que medida as ações previstas no plano, especialmente aquelas ligadas à formação docente, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), à articulação intersetorial e à acessibilidade, têm sido materializadas no cotidiano escolar. A questão norteadora que orienta o estudo é: Em que medida as metas do Plano Fortaleza 2040 voltadas à inclusão escolar estão sendo efetivamente implementadas no contexto de um CEI da rede municipal, segundo as percepções das professoras? O trabalho sustenta-se em um referencial teórico que articula a trajetória histórica da inclusão, os paradigmas educacionais e a análise crítica das políticas públicas, com ênfase nas contribuições de Mantoan; Sassaki; Garcez e Ikeda; Vygotsky; Boneti; Freire e Pires, além dos marcos legais, como a Convenção da ONU (2006), a LBI (2015) e as diretrizes locais do DCRFor (2024). A pesquisa adota uma perspectiva avaliativa crítica de política pública, entendendo que o Plano Fortaleza 2040, enquanto instrumento de planejamento estratégico de curto, médio e longo prazo, só pode ser analisado de forma significativa quando confrontado com a realidade vivida pelos sujeitos que experienciam, ou não, os efeitos de sua execução. Assim, a avaliação aqui proposta é analítica, situada e dialógica, articulando documento, discurso e prática. O delineamento metodológico é qualitativo, exploratório e descritivo. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com professoras da sala regular e da Sala de AEE, e análise de documentos oficiais de monitoramento do plano. O tratamento e interpretação dos dados seguem a Análise de Conteúdo de Bardin, organizando os achados segundo os objetivos específicos da pesquisa e as metas ED.2.5, ED.2.6, ED.2.7, ED.2.8 e ED.2.9 do Plano Fortaleza 2040. Ao triangular falas, documentos e teoria, o estudo busca identificar convergências, tensões e distanciamentos entre o que é previsto na política e o que é percebido na prática, revelando avanços, omissões, contradições institucionais e desafios estruturais que ainda se impõem à inclusão escolar. Pretende-se, assim, oferecer subsídios acadêmicos e políticos para o fortalecimento das ações públicas de inclusão, contribuindo para a ampliação do direito à educação como bem coletivo.

Palavras-chave: inclusão escolar; políticas públicas; Plano Fortaleza 2040; educação infantil; Atendimento Educacional Especializado (AEE).

ABSTRACT

This dissertation focuses on evaluating the implementation of the goals established in the Fortaleza 2040 Plan regarding the school inclusion of children with disabilities and special educational needs in Early Childhood Education within the municipal network. The study investigates a Child Education Center (CEI) located in Education District IV and seeks to understand the extent to which the actions proposed in the plan, particularly those related to teacher training, Specialized Educational Assistance (AEE), intersectoral coordination, and accessibility, have been materialized in everyday school practices. The guiding research question is: To what extent are the inclusion-oriented goals of the Fortaleza 2040 Plan being effectively implemented in a municipal CEI, according to teachers' perceptions? The study is grounded in a theoretical framework that articulates the historical trajectory of inclusion, educational paradigms, and critical analysis of public policies, drawing on contributions from Mantoan, Sasaki, Garcez & Ikeda, Vygotsky, Boneti, and Freire & Pires, as well as legal frameworks such as the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006), the Brazilian Law on Inclusion (2015), and local guidelines such as the DCRFor (2024). The research adopts a critical evaluative perspective on public policy, assuming that the Fortaleza 2040 Plan, as a strategic planning instrument for the short, medium, and long term, can only be meaningfully assessed when confronted with the lived reality of those who experience, or fail to experience, its effects. Thus, the evaluation proposed is analytical, situated, and dialogical, articulating policy, discourse, and practice. The methodological design is qualitative, exploratory, and descriptive. Data were produced through semi-structured interviews with regular classroom teachers and the AEE teacher, as well as through the analysis of official monitoring documents of the plan. Data treatment and interpretation followed Bardin's Content Analysis, organizing findings according to the specific objectives of the research and the goals ED.2.5, ED.2.6, ED.2.7, ED.2.8, and ED.2.9 of the Fortaleza 2040 Plan. By triangulating participants' accounts, policy documents, and theoretical references, the study identifies convergences, tensions, and gaps between what is planned and what is perceived in practice, revealing advances, omissions, institutional contradictions, and structural challenges that still hinder full school inclusion. The study aims to offer academic and political contributions to strengthen public inclusion policies, reinforcing the defense of education as a collective right.

Keywords: school inclusion; public policies; Fortaleza 2040 Plan; early childhood education; Specialized Educational Assistance (AEE).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução histórica das terminologias utilizadas para se referir às pessoas com deficiência.....	32
Figura 2 – A exclusão.....	36
Figura 3 – A segregação.....	39
Figura 4 – A integração.....	42
Figura 5 – A inclusão.....	47
Figura 6 – Linha de Ação ED.2 – Desenvolvimento da Educação Infantil.....	72
Figura 7 – Distribuição Orçamentária e Cronograma de Execução das Ações da Linha ED.2 – Educação Infantil no Plano Fortaleza 2040.....	76
Figura 8 – Distribuição de crianças/alunos(as) com necessidades educacionais específicas por turno e etapa de ensino.....	82
Figura 9 – Quantidade total de crianças/alunos(as) com necessidades educacionais específicas matriculadas na turma de AEE da instituição.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	ED.2.5: questões 1 e 2.....	96
Quadro 2 –	ED.2.5: Quantitativo geral das respostas: questões 1 e 2.....	96
Quadro 3 –	ED.2.6: questões 4, 5 e 6.....	103
Quadro 4 –	ED.2.6: Quantitativo geral das respostas: questões 4, 5 e 6.....	104
Quadro 5 –	ED.2.8: questão 14.....	113
Quadro 6 –	ED.2.8: Quantitativo geral das respostas: questão 14.....	113
Quadro 7 –	ED.2.9: questões 17 e 18.....	120
Quadro 8 –	ED.2.9: Quantitativo geral das respostas: questões 17 e 18.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CA	Capítulo de Ação (ações estruturantes do plano)
CEB	Câmara de Educação Básica
CEESP	Célula de Educação Especial
CEI	Centro de Educação Infantil
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEF	Célula do Ensino Fundamental
COEI	Célula de Educação Infantil
COGEST	Coordenadoria de Gestão Escolar
CORDE	Coordenação Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência
CP	Capítulo de Política (eixos de políticas públicas do plano)
CRAS	Centros de Referência de Assistência Social
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DCRFor	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FCPC	Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IPLANFOR	Instituto de Planejamento de Fortaleza
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas

PD	Política Direcionadora (ações estratégicas do Plano Fortaleza 2040)
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SETRA	Secretaria Municipal dos Direitos Humanos e Desenvolvimento Social
SGE	Sistema de Gestão Escolar
SME	Secretaria Municipal da Educação
SMS	Secretaria Municipal da Saúde
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UAPI	Unidade Amiga da Primeira Infância
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	Contextualização do tema.....	14
1.2	Justificativa e relevância da pesquisa a partir da experiência docente da pesquisadora.....	18
1.3	Questão norteadora.....	20
1.4	Objetivos da pesquisa.....	20
1.5	Indicação de referencial teórico.....	21
1.6	Indicação dos processos metodológicos escolhidos.....	22
1.7	Estrutura da dissertação.....	23
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	26
2.1	Trajatória da Inclusão Escolar: percurso histórico.....	26
2.1.1	<i>Concepções de deficiência e direito à educação.....</i>	<i>31</i>
2.2	Do paradigma da exclusão ao paradigma da inclusão.....	34
2.3	Os pilares da inclusão: bases teóricas que sustentam o paradigma da inclusão escolar.....	48
2.4	Políticas públicas e a trajetória da inclusão escolar a partir dos marcos legais.....	58
2.4.1	<i>A construção histórica das políticas públicas no Brasil.....</i>	<i>59</i>
2.4.2	<i>A trajetória legal da educação especial e a mudança de paradigmas.....</i>	<i>61</i>
2.5	O Plano Fortaleza 2040: olhando para o futuro hoje.....	69
2.5.1	<i>Desenvolvimento da Educação Infantil.....</i>	<i>72</i>
2.5.2	<i>Ações integradas e os possíveis entraves para a efetivação da inclusão educacional na prática.....</i>	<i>75</i>
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	79
3.1	Caracterização da pesquisa.....	79
3.2	Cenário e recorte temporal.....	81
3.3	Sujeitos da pesquisa.....	84
3.4	Técnicas de coleta de dados.....	85
3.4.1	<i>Entrevistas semiestruturadas.....</i>	<i>86</i>
3.5	Tratamento e interpretação dos dados: a análise de conteúdo segundo Bardin.....	88

3.5.1	<i>Fases da Análise de Conteúdo</i>	89
3.5.2	<i>Aplicação da Análise de Conteúdo nesta pesquisa</i>	91
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ENCONTRADOS	92
4.1	Apresentação dos dados coletados	93
4.1.1	<i>Identificação dos sujeitos</i>	93
4.1.2	<i>Formação continuada das profissionais da Educação Infantil</i>	94
4.1.3	<i>ED.2.6: Atendimento educacional especializado e uso de tecnologias</i>	102
4.1.4	<i>ED.2.8: Criação de núcleos multiprofissionais de atendimento</i>	112
4.1.5	<i>ED.2.9: Adequação dos Centros de Educação Infantil e Acessibilidade Universal</i>	119
4.1.6	<i>ED.2.7: Reformulação do Programa de Formação de Professores do AEE</i>	126
4.2	Reflexões críticas sobre os resultados encontrados	130
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
5.1	Síntese dos principais achados	132
5.2	Contribuições para a área	135
5.3	Limitação da pesquisa	135
5.4	Sugestões para pesquisas futuras	136
	REFERÊNCIAS	138
	APÊNDICE A – INSTRUMENTAL DE ENTREVISTAS	143

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem por propósito avaliar a implementação das metas do Plano Fortaleza 2040 voltadas à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede municipal de Fortaleza. O Plano, lançado em 2016 como instrumento estratégico de planejamento urbano, propõe diretrizes para promover uma cidade mais acessível e inclusiva, com foco na ampliação e na qualidade do acesso à educação para todos(as)

A presente pesquisa analisa como as metas relacionadas à inclusão estão sendo efetivamente operacionalizadas nesse CEI. A análise é conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas com as professoras, da análise documental e bibliográfica, buscando compreender suas percepções sobre o cumprimento das metas no cotidiano da instituição e os sentidos atribuídos ao processo de inclusão educacional.

Esses dados são contrapostos às informações contidas nos relatórios oficiais que acompanham a execução do Plano, a fim de evidenciar convergências e divergências entre as políticas declaradas e as experiências vividas pelas professoras sujeitos desta pesquisa.

1.1 Contextualização do tema

O Plano Fortaleza 2040 é um planejamento estratégico de longo prazo, lançado em dezembro de 2016, com o objetivo de transformar “Fortaleza em uma cidade mais acessível, justa e acolhedora” (Fortaleza, 2016, s.p.). Elaborado com ampla participação popular, a construção do plano foi coordenada pelo Instituto de Planejamento de Fortaleza (Iplanfor), com apoio técnico da Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC/UFC). Estruturado em seis módulos, o plano propõe um modelo de gestão contínuo, a ser seguido por todas as gestões municipais até 2040, dividido em etapas que acompanham os mandatos do Executivo de 2017 a 2040.

É um instrumento estratégico de planejamento urbano que visa a promover o desenvolvimento sustentável e inclusivo da cidade, contemplando, entre outras diretrizes, a ampliação do acesso à educação de qualidade para todos(as). No contexto escolar e no tocante à inclusão de crianças com deficiências e autismo, tais metas envolvem desde a garantia de acessibilidade física e pedagógica até a formação continuada de professores(as) e a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A partir desse Plano, esta investigação tem por propósito acompanhar e avaliar a implementação das metas constantes no Volume 5 – que tem como título: *Desenvolvimento da Cultura e do Conhecimento* – mais especificamente as metas traçadas para a melhoria e ampliação do atendimento de crianças com deficiências variadas e Transtorno do Espectro Autista (TEA), atendidas na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

As metas específicas relacionadas à inclusão de crianças com deficiências e TEA são mais detalhadas nas seções seguintes, permitindo uma análise mais precisa do alinhamento entre o planejamento estratégico municipal e sua materialização no ambiente escolar a partir das falas dos sujeitos mais diretamente impactados pela execução ou não dessas metas: as docentes da instituição pesquisada.

Importante esclarecer que, nesta pesquisa, adota-se o conceito de deficiência fundamentado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que compreende a deficiência como o resultado da interação entre pessoas com impedimentos de longo prazo e as diversas barreiras atitudinais e ambientais que restringem sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais.

Essa concepção rompe com a lógica biomédica tradicional, a qual reduz a deficiência à limitação individual, e reforça a compreensão de que a exclusão não está apenas na condição da pessoa, mas, sobretudo, na maneira como os espaços, as práticas sociais e as estruturas estão organizadas. Alinhada a essa perspectiva, a deficiência é entendida como uma construção social, o que implica a necessidade de transformações estruturais e atitudinais que assegurem a participação plena, a aprendizagem significativa e a convivência na diversidade como direitos de todos(as).

O site oficial do Plano Fortaleza 2040 divulga, periodicamente, relatórios institucionais com o propósito de garantir a transparência e o monitoramento contínuo da implementação das metas estabelecidas, bem como do cumprimento dos prazos definidos, anexados nos apêndices desta dissertação.

Nesta pesquisa, realiza-se uma análise comparativa entre as informações apresentadas nesses documentos oficiais, as percepções expressas pelos sujeitos participantes deste estudo e os aportes teóricos advindos da análise bibliográfica. Essa triangulação de fontes: documental, empírica e teórica, permite não apenas identificar convergências e divergências entre as metas propostas pelo Plano Fortaleza 2040 e a realidade observada no contexto escolar, mas também compreender em que medida as políticas públicas de inclusão dialogam com os princípios defendidos pela literatura especializada em educação inclusiva.

Assim, busca-se construir uma leitura crítica e fundamentada sobre a efetivação das ações previstas, apontando avanços, lacunas e desafios que permeiam a consolidação do direito à educação inclusiva no âmbito da Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza.

No Plano analisado, as metas foram planejadas com intuito de assegurar que todas as crianças, independentemente de suas necessidades específicas, tenham acesso a um ambiente educacional acessível e acolhedor.

A seguir, são explicitadas brevemente essas metas traçadas no Plano Fortaleza 2040 para as instituições públicas de Educação Infantil do município de Fortaleza. Antes, porém, faz-se necessário ressaltar que todos os dados constantes no item a seguir, “Educação Infantil”, foram retirados do *site* oficial¹ do referido plano, mais especificamente do Volume 5, 2ª edição, que versa, como já dito, sobre Desenvolvimento da Cultura e do Conhecimento.

➤ Educação Infantil

Entre as iniciativas mais importantes do Plano Fortaleza 2040, destaca-se a formação continuada de todos(as) os(as) profissionais que atuam na Educação Infantil, com a meta de alcançar 100% da participação até 2024. Essa ação, prevista na meta ED.2.5, busca fortalecer o redimensionamento das concepções pedagógicas adotadas, promovendo atualização constante e alinhamento com práticas inclusivas e contemporâneas.

A proposta é essencial para consolidar uma rede de ensino comprometida com a qualidade e a equidade, embora dependa da efetiva implementação de políticas de formação permanente e de acompanhamento pedagógico nas unidades escolares.

Entre as demais metas, sobressai-se a ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil, com o uso de tecnologias adequadas a todas as deficiências e o objetivo de atender 100% das crianças que necessitam desse suporte até 2040. Embora represente um compromisso positivo com a inclusão, essa meta carece de maior realismo e detalhamento operacional. Estabelecer um prazo tão longo pode refletir uma lentidão incompatível com a urgência dos direitos das crianças com deficiência.

Outro ponto relevante dessa estratégia é a reformulação do programa de formação dos professores(as) que atuam no AEE. Para garantir um atendimento eficiente, a meta é capacitar 100% dos(as) professores(as) que atuam nessa área, até 2040, garantindo que todos estejam preparados(as) para trabalhar com crianças e alunos(as) com deficiência e autismo.

¹ Disponível em: <https://fortaleza2040.fortaleza.ce.gov.br/site/> Acesso em: 10 jan. 2026

Essa meta revela uma intenção positiva, mas apresenta fragilidades importantes. Acreditamos que o prazo de 15 anos para atingir a totalidade da formação é excessivamente longo diante das demandas urgentes relacionadas à formação de professores sobre a inclusão escolar. Além disso, a meta não especifica qual será o conteúdo dessa formação, sua periodicidade, metodologia ou articulação com as práticas pedagógicas no contexto real das escolas. É preocupante que se presuma que a simples formação resolva desafios estruturais mais amplos, como a sobrecarga de trabalho, a ausência de equipe multidisciplinar e a falta de materiais adequados.

A formação docente, portanto, embora essencial, precisa ser contínua, contextualizada e acompanhada de outras políticas integradas para que o AEE se torne efetivamente inclusivo e não apenas formalmente ampliado.

O Plano Fortaleza 2040 inclui, além do suporte pedagógico, a criação de Núcleos Multiprofissionais de Atendimento à Criança com Deficiência, uma ação essencial para a inclusão educacional. Esses núcleos terão um papel crucial no acompanhamento especializado das crianças, adotando uma abordagem intersetorial que integra diversas áreas de conhecimento. A meta é implantar 18 núcleos em toda a cidade, sendo 6 até 2020, 12 até 2024 e, por fim, alcançar os 18 núcleos até 2040.

Com base nessa meta, a pesquisa verificou, no capítulo de análise dos dados, se os Núcleos Multiprofissionais previstos foram de fato criados e em que medida sua implantação tem se refletido na realidade da instituição investigada com atenção especial ao suporte intersetorial e ao acompanhamento especializado oferecido às crianças com deficiência, considerando o cronograma estabelecido pelo Plano

Garantir a acessibilidade física também é uma prioridade do Plano Fortaleza 2040 para tornar os espaços escolares realmente inclusivos. Nesse sentido, a adequação arquitetônica dos Centros de Educação Infantil, garantindo acessibilidade universal às crianças com deficiência, é uma ação essencial. A meta era que 50% das unidades fossem acessíveis até 2020 e que, em 2024, todas as instituições da rede municipal que atendem a essa modalidade de ensino contem com infraestrutura adequada para receber crianças com deficiência.

Essa meta reflete um reconhecimento importante de que a inclusão não deve se limitar ao aspecto pedagógico, mas exige também ambientes escolares acessíveis e acolhedores. No entanto, a concretização dessa meta depende de investimentos contínuos e do compromisso político com o cumprimento dos prazos, uma vez que a ausência de acessibilidade compromete diretamente o direito à educação e perpetua barreiras físicas que excluem logo no primeiro contato com a escola.

Essas metas, segundo o documento, refletem o compromisso de Fortaleza com uma Educação Infantil mais inclusiva e equitativa. O Plano Fortaleza 2040 visa não apenas a expandir o acesso à educação, mas a transformar a maneira como as instituições acolhem e valorizam a diversidade.

Segundo o Plano, ao investir na formação de professores(as), na criação de núcleos especializados e na adaptação das escolas, a cidade avança na construção de um sistema educacional que respeita e atende às necessidades de todas as crianças, garantindo que cada uma tenha a oportunidade de aprender, crescer e se desenvolver em sua integralidade.

Apesar do discurso promissor, é preciso refletir se as ações previstas vêm sendo acompanhadas de mecanismos eficazes de monitoramento e financiamento, capazes de garantir sua efetiva implementação. Sem isso, corre-se o risco de que tais metas permaneçam como intenções bem formuladas, mas distantes da realidade vivida por muitas crianças nos espaços de Educação Infantil municipais.

1.2 Justificativa e relevância da pesquisa a partir da experiência docente da pesquisadora

Este estudo surge, primordialmente, do meu compromisso ético e político com a melhoria da qualidade da Educação Inclusiva no município de Fortaleza, compromisso esse fortalecido pela minha experiência e responsabilidade profissional como professora efetiva da Rede Municipal de Ensino desde 2010 e, há dois anos, como professora da Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A condição de professora do AEE em uma instituição da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza confere-me compreensão dos desafios enfrentados por crianças com deficiência e necessidades educacionais específicas, bem como pelas docentes que com elas atuam. Essa vivência contribui para facilitar a identificação de obstáculos recorrentes no cotidiano escolar e oferecer subsídios relevantes para uma análise crítica sobre a implementação efetiva das metas propostas pelo Plano Fortaleza 2040.

Outro ponto que explica meu interesse em pesquisar essa temática é o fato de, como professora do AEE, estar constantemente em busca de aprofundamento, estudando e me especializando na área de inclusão escolar. Esse compromisso com a formação contínua amplia minha compreensão do tema e fortalece a motivação para investigar criticamente a implementação das políticas de inclusão.

Nesse sentido, esta pesquisa propõe acompanhar a execução dessas metas a partir de um olhar externo, independente e com compromisso social, com o objetivo de promover

reflexões sobre a realidade vivida na instituição investigada. Esta pesquisa poderá representar o panorama, que, talvez, represente o das demais instituições municipais de Educação Infantil de Fortaleza. A busca pela resposta a essa dúvida poderá ser aprofundada em pesquisas futuras, contribuindo para o aprimoramento das políticas públicas de inclusão em todo o município.

Outro aspecto que reforça a relevância desta pesquisa é a escassez de estudos acadêmicos que acompanhem, analisem criticamente e tensionem a aplicação concreta das metas estabelecidas no Plano Fortaleza 2040 no âmbito das instituições de Educação Infantil do município.

Embora se observe, nas últimas décadas, um avanço significativo das políticas públicas voltadas à inclusão escolar e uma ampliação da produção teórica sobre a temática da Educação Inclusiva de modo geral, ainda são incipientes as pesquisas que se dedicam a investigar a implementação efetiva dessas políticas no cotidiano das escolas, especialmente no que se refere às metas específicas previstas no Plano analisado. O que se tem, majoritariamente, são relatórios institucionais disponibilizados no próprio site do Plano Fortaleza 2040, os quais apresentam dados oficiais e indicadores de acompanhamento, mas não contemplam as contradições, limites e tensões vivenciadas na prática escolar.

Nesse sentido, a pesquisa assume um caráter crítico e avaliativo ao buscar confrontar o discurso normativo e planejado com a realidade vivida em uma instituição, contribuindo para o fortalecimento do controle social, da transparência das políticas públicas e da produção de conhecimento situado sobre a inclusão escolar na Educação Infantil do município de Fortaleza.

Esta pesquisa, empreendida a partir de uma perspectiva externa e independente, desprovida de vínculos com interesses partidários ou com a Prefeitura Municipal de Fortaleza, se pauta no estrito rigor acadêmico, portanto, científico, sem restrições a expressar, conforme seja pertinente, adotando postura crítica-analítica.

Tal abordagem crítica proporciona uma análise aprofundada de possíveis avanços, lacunas e/ou fragilidades na efetivação das políticas públicas voltadas à inclusão, contribuindo para uma avaliação mais precisa e construtiva do processo de implementação dessas políticas.

Preza-se, portanto, por uma análise acadêmica isenta de interferências institucionais, possibilitada por uma investigação objetiva, independente e rigorosa. Esses pressupostos são fundamentais para a construção de uma pesquisa que, ao longo do processo, poderá revelar avanços, inconsistências ou incongruências entre as metas propostas no Plano Fortaleza 2040, os relatórios oficiais de acompanhamento da implementação das metas e sua efetiva concretização, a partir das percepções das professoras, protagonistas desta pesquisa, as

quais avaliaram se as metas estabelecidas no plano estão sendo operacionalizadas de maneira eficaz e com qualidade no cotidiano do CEI em que trabalham.

Em contextos onde a percepção de controle institucional pode silenciar críticas importantes, uma investigação independente é crucial para que os sujeitos envolvidos se sintam à vontade para compartilhar suas percepções e vivências, revelando uma realidade que, por vezes, pode não aparecer nos relatórios formais ou nas avaliações institucionais. Sobre isso, Michel Foucault (2014) destaca a relação entre poder e saber, mostrando como o discurso institucional pode ser uma ferramenta de controle e normatização.

Assim, a imparcialidade de uma pesquisa independente rompe com essa lógica, permitindo que vozes silenciadas emergjam e que realidades encobertas pelas estruturas de poder venham à tona. Nesse sentido, a investigação independente se torna uma prática de resistência, desvelando saberes e possibilitando uma visão mais ampla e autêntica do que ocorre no ambiente escolar. Assim, ao oferecer às participantes deste estudo um espaço seguro para a expressão de suas vivências, a pesquisa atua como uma ferramenta crítica que desafia o controle discursivo descrito por Foucault (2014).

Por tanto, este estudo se distancia das narrativas oficiais publicizadas no *site* do programa, buscando compreender a realidade da inclusão escolar a partir daqueles que a vivenciam diariamente. Nesse sentido, a referida pesquisa assume, como já dito, a função de dar visibilidade a possíveis disparidades ou mesmo avanços entre o que está previsto nas políticas públicas, mais especificamente no Plano Fortaleza 2040, e o que de fato ocorre no interior de um CEI.

1.3 Questão norteadora

Ao longo deste estudo, busca-se responder à seguinte questão, a qual orienta todo o processo investigativo: Em que medida as metas do Plano Fortaleza 2040 voltadas à inclusão escolar de crianças com deficiências e necessidades educacionais específicas estão sendo efetivamente implementadas no contexto de um Centro de Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza, segundo as percepções das professoras?

1.4 Objetivos da pesquisa

➤ Geral:

- Avaliar a implementação das metas do Plano Fortaleza 2040 voltadas à

inclusão escolar de crianças com deficiências e necessidades educacionais específicas, a partir das percepções de professoras de um Centro de Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza, confrontando suas falas com o previsto no Plano, a fim de identificar avanços, desafios e o grau de efetivação dessas metas no cotidiano institucional.

➤ Específicos:

- Avaliar a existência e a qualidade da formação continuada dos(as) profissionais da Educação Infantil, verificando sua coerência com as metas da ação ED.2.5 do Plano Fortaleza 2040 e seu papel na promoção de uma pedagogia inclusiva;
- Analisar o atendimento do AEE e o uso de tecnologias, identificando avanços e dificuldades percebidos pelas professoras, confrontando essas percepções com as metas da ação ED.2.6 do Plano Fortaleza 2040;
- Investigar as formações docentes voltadas à professores(as) do AEE, avaliando sua contribuição para a prática pedagógica e sua correspondência com as metas da ação ED.2.7 do Plano Fortaleza 2040;
- Examinar a articulação entre educação, saúde e assistência social, observando seus impactos na inclusão e a efetividade das metas da ação ED.2.8 do Plano Fortaleza 2040;
- Avaliar a acessibilidade física e pedagógica dos CEIs, identificando avanços e barreiras e verificando o cumprimento das metas da ação ED.2.9 do Plano Fortaleza 2040.

1.5 Indicação de referencial teórico

Esta pesquisa fundamenta-se em referenciais teóricos e normativos que sustentam a educação inclusiva como um processo histórico, político e pedagógico de transformação. Parte das contribuições de Mantoan (2003), Garcez e Ikeda (2021) e Sasaki (2006), que analisam a transição dos modelos de exclusão e integração para o paradigma da inclusão escolar, defendendo uma educação voltada à equidade, diversidade e participação plena de todas as crianças.

A perspectiva sociocultural de Vygotsky (2007) também fundamenta o estudo, ao compreender a aprendizagem como um processo mediado pelas interações sociais e pela cultura, o que reforça a importância do ambiente inclusivo para o desenvolvimento das crianças.

No campo normativo, a pesquisa ancora-se em documentos nacionais e internacionais que garantem o direito à educação inclusiva, como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a recente Lei n.º 14.880/2024 (Brasil, 2024), sobre atenção precoce, além de políticas locais, como o Plano Fortaleza 2040, o DCRFor (Fortaleza, 2024), o Plano Municipal de Educação e a Orientação Pedagógica para a Educação Inclusiva e Diversidade (Fortaleza, 2025).

Esses referenciais, articulados entre si, orientam uma análise crítica da inclusão educacional, contrapondo as diretrizes legais às práticas vividas no cotidiano das instituições municipais. Assim, o estudo busca compreender os avanços e desafios da implementação das políticas públicas de inclusão, especialmente quanto à efetivação das metas do Plano Fortaleza 2040 no contexto da Educação Infantil.

A seguir, apresenta-se um resumo dos caminhos metodológicos trilhados nesta pesquisa, com o intuito de oferecer uma visão geral sobre o delineamento adotado. A abordagem é detalhada de forma mais aprofundada na seção específica dedicada à metodologia adotada, onde estão melhor detalhados os procedimentos, critérios e decisões que orientaram a construção e execução da investigação.

1.6 Indicação dos processos metodológicos escolhidos

A pesquisa caracteriza-se como básica, exploratória e descritiva, voltada à compreensão dos fenômenos relacionados à inclusão de crianças com deficiência e necessidades educacionais específicas no contexto da Educação Infantil, com base nas diretrizes do Plano Fortaleza 2040 e em referenciais teóricos sobre educação inclusiva.

O estudo é desenvolvido em um Centro de Educação Infantil público de Fortaleza, pertencente ao Distrito de Educação 4, buscando analisar as percepções das professoras acerca da implementação das metas de inclusão e identificar avanços, desafios e lacunas nas práticas cotidianas.

A coleta de dados ocorre por meio de entrevistas semiestruturadas, e o tratamento das informações é orientado pela análise de conteúdo de Bardin (1977), permitindo organizar e interpretar as falas em categorias temáticas.

As percepções e experiências docentes são contrapostas ao que estabelecem os documentos municipais sobre inclusão, como o Plano Fortaleza 2040, o DCRFor, o Plano Municipal de Educação e a Orientação Pedagógica para a Educação Inclusiva e Diversidade, a fim de verificar a coerência entre as políticas públicas e as práticas escolares.

Os pormenores referentes à seleção das participantes, recorte temporal e procedimentos metodológicos são apresentados na seção “Procedimentos Metodológicos”, garantindo rigor científico e coerência entre os objetivos e a metodologia adotada.

Para seguir um percurso de leitura claro e coerente, a seguir é apresentada uma breve explicação de como esta dissertação está estruturada, detalhando cada uma de suas seções e indicando como elas se articulam para sustentar a análise e a discussão sobre a inclusão educacional no contexto da política pública municipal investigada.

1.7 Estrutura da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco seções, estruturadas de modo a propiciar uma análise aprofundada, fluida e reflexiva sobre a temática investigada. A organização do trabalho visa a conduzir o(a) leitor(a) por um percurso metodológico coeso, desde a contextualização do problema até a interpretação dos dados coletados, assegurando um embasamento teórico e analítico rigoroso.

A primeira seção corresponde à introdução, na qual são apresentados os interesses pessoais e profissionais da pesquisadora, os quais motivaram a escolha do tema, bem como a problemática que fundamenta a investigação. Além disso, discute-se a relevância acadêmica e social do estudo, justificando sua pertinência. Também são expostos os objetivos gerais e específicos da pesquisa, os quais orientarão todo o desenvolvimento do trabalho.

A segunda seção desta dissertação é dedicada à revisão da literatura e fundamentação teórica, intitulada de referencial teórico, desempenha papel crucial na construção do arcabouço teórico que sustentará a pesquisa. É composta por cinco subseções interconectadas, cada uma explorando aspectos essenciais para a compreensão do tema da inclusão escolar.

A subseção 2.1 – Trajetória da Inclusão Escolar: percurso histórico – traça um panorama histórico da evolução do conceito de inclusão escolar, destacando a transição de um modelo educacional excludente para uma perspectiva inclusiva. Analisa as transformações sociais, políticas e pedagógicas que impulsionaram essa mudança, examinando as críticas aos modelos tradicionais de educação especial e a urgência de abordagens mais inclusivas.

Já na subseção 2.2 – Do paradigma da exclusão ao paradigma da inclusão –, trata-se dos fundamentos teóricos que sustentam o paradigma da inclusão escolar, destacando os principais pilares que embasam essa perspectiva.

Outro percurso importante é analisado apontando a sucessão dos paradigmas históricos que demonstram como a sociedade se relaciona com as pessoas com deficiência: partindo da exclusão, passando pela segregação e pela integração, até chegar ao modelo atual, o da inclusão, que propõe uma educação para todos em um sistema comum de ensino.

A subseção 2.3 – Os pilares da inclusão: bases teóricas que sustentam o paradigma da inclusão escolar – apresenta os principais referenciais teóricos que fundamentam a inclusão escolar. Aqui se explora as concepções de autores(as) que abordam a diversidade e a equidade, buscando identificar os princípios e valores que norteiam as práticas inclusivas.

Na subseção 2.4 – Políticas públicas e a trajetória histórica da inclusão escolar a partir dos marcos legais –, examina-se o desenvolvimento das políticas públicas voltadas para promoção da Inclusão Escolar, tanto em nível global quanto no contexto brasileiro. Analisa-se também a trajetória histórica dessas políticas, destacando os marcos normativos, as diretrizes e os programas que visam garantir o direito à Educação Inclusiva dentro das escolas.

Sobre a subseção 2.5 – O Plano Fortaleza 2040: olhando para o futuro hoje –, aprofunda-se uma análise baseada nesse documento que é estratégico e que delinea o futuro da cidade. É realizada uma análise crítica aprofundada, investigando minuciosamente suas diretrizes e metas específicas relacionadas à inclusão escolar na rede pública municipal.

Na terceira seção, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para responder à questão norteadora da pesquisa. A justificativa para a escolha do método de investigação é detalhada, considerando sua adequação ao objeto de estudo e sua capacidade de fornecer respostas consistentes aos questionamentos propostos. O percurso metodológico é descrito abrangendo a abordagem da pesquisa e os procedimentos de coleta e análise de dados. Além disso, são definidos o recorte temporal da pesquisa e o público-alvo, considerando a pertinência dessa delimitação para a obtenção de dados relevantes e alinhados aos objetivos da investigação.

A quarta seção contempla a análise e discussão dos resultados encontrados. Os dados são interpretados à luz do referencial teórico, estabelecendo diálogo crítico entre os achados e as contribuições de autoras e autores que fundamentam esta dissertação. As respostas das pessoas entrevistadas são analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (1977), permitindo uma categorização sistemática das informações e a identificação de padrões.

A quinta seção reúne as considerações finais, retomando a questão norteadora e apresentando as respostas construídas a partir da análise dos dados em diálogo com o referencial teórico. Sintetiza as contribuições da pesquisa para o campo da inclusão escolar, destacando em que medida o Plano Fortaleza 2040 tem repercutido, ou não, em práticas pedagógicas inclusivas no CEI investigado. Avalia o cumprimento das metas do plano a partir da percepção das professoras, discutindo avanços, lacunas e impactos identificados no cotidiano escolar. Aponta limitações do estudo e propõe caminhos para pesquisas futuras que aprofundem a análise e fortaleçam a implementação de políticas de inclusão na educação pública.

Em seguida, nos elementos pós-textuais obrigatórios, tem-se as referências bibliográficas que embasaram teoricamente a pesquisa, garantindo o rigor acadêmico e a fidedignidade das fontes utilizadas.

E, por fim, consta como apêndice o roteiro da entrevista que, embora relevante, não faz parte do corpo principal desta dissertação, mas serve de suporte para a compreensão e a transparência do estudo realizado e dos caminhos percorridos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para compreender a evolução das concepções sobre a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, em especial dentro dos sistemas educacionais, é essencial analisar as transformações paradigmáticas que ocorreram ao longo da história.

A seguir, é apresentado um breve resumo sobre as reflexões trazidas por diversas(os) autoras(es) sobre essas mudanças, a partir da quebra e da superação de paradigmas que refletem diferentes formas de lidar com a diversidade e demonstram como a sociedade tem reformulado sua percepção sobre acessibilidade, equidade e participação social, de acordo com diferentes contextos históricos, culturais e políticos.

Essas transformações evidenciam avanços significativos na forma como os indivíduos e as instituições compreendem e promovem a inclusão, apoiando a necessidade de garantir oportunidades igualitárias para todos. Ao analisar essas reflexões, torna-se possível perceber como a acessibilidade deixou de ser vista apenas como uma adaptação física e passou a englobar aspectos pedagógicos, comunicacionais e atitudinais.

A equidade, por sua vez, tem sido cada vez mais associada à ideia de justiça social, garantindo que cada pessoa receba os recursos e apoios necessários para sua plena participação. Observa-se um movimento contínuo em direção a uma sociedade mais consciente e comprometida com a valorização da diversidade e a efetivação dos direitos de todos os cidadãos.

2.1 Trajetória da Inclusão Escolar: percurso histórico

O mundo, segundo Mantoan (2003), está em constante transformação, e algumas pessoas mais sensíveis e visionárias desempenham um papel fundamental ao perceberem essas mudanças de forma precoce. São esses sujeitos vanguardistas que, ao romperem barreiras e desafiarem concepções estabelecidas, inauguram novos horizontes nos campos do conhecimento, da cultura e das artes. Mesmo diante das resistências impostas por interpretações teóricas até então consagradas, paradigmas profundamente enraizados na sociedade, eles contribuem para ampliar perspectivas e provocar rupturas necessárias. Nesse contexto, a autora entende os paradigmas como sistemas de crenças, valores e normas que orientam comportamentos e decisões dentro de um determinado momento histórico.

Conforme conceituam Garcez e Ikeda (2021), paradigma é entendido como um conjunto específico de ideias, valores e práticas que ajudam na forma como interpretamos a

realidade e estruturamos nossas interações sociais. Em outras palavras, os paradigmas refletem um consenso, muitas vezes implícito, sobre como devemos nos posicionar, agir e conviver nos mais diversos contextos sociais.

Sobre isso, Kuhn (1997, p. 13) diz: “Considero paradigmas as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”.

A partir dessa definição, Kuhn compreende o paradigma como um referencial compartilhado que orienta a forma como uma comunidade científica interpreta a realidade, define quais problemas são relevantes e estabelece os modos legítimos de investigá-los e solucioná-los. Trata-se, portanto, de um conjunto de pressupostos teóricos, metodológicos e conceituais que organiza o olhar dos pesquisadores, delimitando o que é considerado conhecimento válido em determinado período histórico. Quando um paradigma se consolida, ele tende a naturalizar determinadas práticas e explicações, dificultando a percepção de limites e contradições, até que novas demandas ou evidências provoquem tensões capazes de gerar rupturas e a emergência de novos modos de compreender o fenômeno estudado.

Morin (2001) destaca que paradigmas podem entrar em crise e precisam ser superados quando não conseguem mais atender às necessidades emergentes da sociedade. Assim, critica os paradigmas reducionistas que fragmentam a realidade em partes isoladas. Para ele, a complexidade é a característica fundamental da realidade, e os paradigmas devem refletir essa complexidade. A partir do momento em que um paradigma estabelecido perde seu poder explicativo, deve ser repensado, dando origem ao surgimento de novos paradigmas.

Nesse sentido, quando as explicações fornecidas por um paradigma já não dão conta da complexidade dos fenômenos sociais, acumulam-se incongruências, contradições e situações que escapam à sua lógica interpretativa; além disso, ao se tornarem recorrentes e impossíveis de serem ignoradas, fragilizam o paradigma vigente e os pressupostos antes considerados estáveis, os quais passam a ser questionados. É nesse cenário de tensão que se abre espaço para a revisão crítica dos modelos explicativos e para a emergência de novas formas de compreender a realidade, mais sensíveis à complexidade e às demandas históricas e sociais contemporâneas. Assim, instaura-se o que Kuhn (1997, p. 126) denomina de crise de paradigma.

De forma muito semelhante (ao que ocorre nas revoluções políticas), as revoluções científicas iniciam-se com um sentimento crescente, também seguidamente restrito a uma pequena subdivisão da comunidade científica, de que o paradigma existente deixou de funcionar adequadamente na exploração de um aspecto da natureza, cuja exploração fora anteriormente dirigida pelo paradigma. [...] o sentimento de funcionamento defeituoso, que pode levar à crise, é um pré-requisito para a revolução.

Mantoan (2003) fala sobre a importância da existência de pessoas pioneiras que percebem a necessidade do novo, de olhares com desafios sob novas perspectivas, de tecer novas interpretações sobre o que está posto, enraizado, e que trabalham para quebrar paradigmas antigos, os quais não respondem mais às demandas da contemporaneidade, dando assim origem à construção de novos paradigmas que deem conta de explicar as novas realidades postas.

Na educação inclusiva, para Mantoan (2003), a dinâmica dos paradigmas se manifesta de forma evidente, uma vez que suas concepções estão em constante processo de transformação. Os conceitos que a sustentam não são fixos ou definitivos, mas resultam de uma construção social que reflete mudanças históricas, culturais, científicas e políticas de cada época e lugar.

Nessa perspectiva, segundo Mantoan (2015, p. 60), a inclusão não apenas acompanha essas transformações, ela as impulsiona. Para essa autora a inclusão representa “um motivo a mais para que a educação se atualize”, evidenciando seu papel como força propulsora de inovações e rupturas necessárias no modo de pensar e organizar o ensino.

Com esse pensamento, Mantoan afirma que a inclusão escolar funciona como um estímulo essencial para que o sistema educacional repense e transforme suas práticas, estruturas e concepções. A inclusão exige, então, que a educação se adapte para atender às necessidades diversas dos indivíduos, o que implica revisões constantes nos métodos de ensino, nas políticas públicas, na formação dos profissionais e na organização das instituições educacionais.

Esse movimento reflete uma mudança de paradigma que ultrapassa as práticas escolares e alcança o campo dos Direitos Humanos. Como sintetiza o Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC (Ceará, 2019, p. 33):

A escola, como filha de seu tempo, tem hoje, na contemporaneidade, a perspectiva inclusiva como um princípio conceitual e didático a ser atingido, sendo via e recurso de uma educação que acolhe e respeita à diversidade e as diferenças; que não compactua com nenhuma forma de violência, segregação, discriminação, preconceito ou exclusão. Emerge desse entendimento a compreensão de que a educação para todos está sediada no campo dos Direitos Humanos.

Eis o legado de uma geração, o paradigma da educação inclusiva e da diversidade, historicamente construído a partir de muitas discussões e lutas.

Em outras palavras, a inclusão não é apenas um objetivo a ser alcançado, mas um propulsor que estimula a renovação e o avanço da própria educação, tornando-a mais democrática, justa e adequada às realidades atuais.

Essas transformações estão intrinsecamente ligadas às mudanças nos valores sociais, às lutas por direitos humanos, às inovações pedagógicas e às descobertas científicas

sobre o desenvolvimento humano e as necessidades específicas de aprendizagem. Portanto, na educação inclusiva, tem-se o mesmo movimento de quebras e mudanças de paradigmas, estando assim os conceitos em constante evolução, adaptando-se às demandas emergentes.

No entanto, é importante reconhecer que os avanços em direção ao paradigma da inclusão educacional são profundamente condicionados pelos contextos econômicos e pelas políticas adotadas em momentos de crise.

Como aponta Sousa (2023), as crises econômicas, ao desestruturarem os sistemas de proteção social, impactam negativamente políticas públicas voltadas para a educação, a saúde e a assistência social, aprofundando as desigualdades e limitando a efetivação de direitos. Assim, mesmo em períodos de avanços normativos e teóricos, como os que sustentam o paradigma inclusivo, a precarização estrutural imposta por reformas neoliberais pode comprometer sua consolidação no cotidiano educacional.

Nesse contexto, a formação continuada dos(as) professores(as) torna-se elemento central para a consolidação do paradigma inclusivo, pois com mudanças nas concepções docentes é possível também estimular práticas educativas verdadeiramente inclusivas. Obviamente ampliando processos de concepções que defendem abrangência sistêmica do desenvolvimento humano. Contado com apoio interdisciplinar e com ajuda da intersetorialidade (saúde, educação, assistência e proteção integral)

Como afirmam Glat e Blanco (2007), é fundamental que os(as) professores(as) sejam formados(as) continuamente para compreender a diversidade como valor, e não como obstáculo, desenvolvendo competências para atender às necessidades educacionais de crianças, com e sem deficiência. Tudo isso para prover, apoiar, construir e assegurar com qualidade o desenvolvimento integral delas em todas as suas dimensões (biológicas, cognitivas, linguísticas, motoras, sociais, culturais e psíquicas).

Esses desafios teóricos e estruturais também exigem uma compreensão histórica sobre como as diferenças humanas foram vivenciadas ao longo do tempo, sobretudo no que tange às pessoas com deficiência. A transição do paradigma da exclusão para o da inclusão não ocorreu de maneira linear, mas sim como resultado de mudanças culturais, políticas e jurídicas impulsionadas por lutas sociais e avanços no reconhecimento dos direitos humanos.

Essa reflexão é essencial, pois a tendência de enxergar determinados grupos como homogêneos não apenas limita nossa percepção da diversidade, mas também perpetua estereótipos e reforça barreiras estruturais que dificultam a plena participação dessas pessoas na sociedade, como afirmam Garces e Ikeda (2021).

As contribuições de estudiosos como Sasaki (2008), Garcez e Ikeda (2021), entre

outros, enriquecem esse debate ao analisarem criticamente a sucessão dos paradigmas históricos (da exclusão à inclusão) no tratamento das pessoas com deficiência. Suas reflexões evidenciam as principais transformações sociais e políticas que culminaram no conceito contemporâneo de inclusão, destacando seus impactos nas práticas educacionais e nas políticas públicas.

Além do aporte teórico, é possível observar essa transição paradigmática nos documentos institucionais analisados, como o Plano Fortaleza 2040, o qual incorpora em suas metas a perspectiva da inclusão como direito, reconhecendo a diversidade como valor estruturante das políticas públicas. Ao propor ações voltadas à superação das barreiras educacionais e sociais que historicamente excluíram crianças com deficiência, o plano se alinha às rupturas conceituais discutidas por Mantoan (2003; 2015), reafirmando a necessidade de um sistema educacional que responda à complexidade das demandas contemporâneas.

Como analisa Boneti (2006), as classes especiais muitas vezes funcionaram como espaços de vazão para estudantes considerados “difíceis” ou “não adequados” ao modelo escolar regular, legitimando processos de exclusão ao invés de promover adaptações pedagógicas que favorecessem sua inclusão. Esse modelo reforçava rótulos de incapacidade e mantinha os alunos à margem da aprendizagem significativa e da convivência com os pares, contribuindo para aprofundar desigualdades e estigmas.

Essa reflexão reforça a crítica ao modelo dual de organização escolar e evidencia a necessidade de transformar não apenas as estruturas institucionais, mas também as práticas cotidianas e os modos de compreender a diversidade no ambiente educacional.

Nesse sentido, a superação do paradigma excludente exige não apenas mudanças legais e institucionais, mas também uma profunda reconstrução cultural que envolva todos os atores sociais. Como destaca Pires (2023, p. 5), “a família, a sociedade, a escola e a instituição infantil necessitam construir um novo conhecimento sobre a pessoa com e sem deficiências, a fim de desenvolver padrões de interação e um conjunto de ações favoráveis para todos”.

Sobre a importância da família e das instituições educacionais nesse processo, Freire B. e Pires (2015) fazem uma reflexão necessária ao evidenciar que, apesar do seu potencial protetivo, esses espaços também podem ser reprodutores de desigualdades, preconceitos e sofrimentos.

A família e, posteriormente, a escola podem ser campos protetivos e de fomento ao desenvolvimento humano, mas também espaços de opressão e de adoecimento, compreendendo que muitos dos mal-estares e estigmas que cada pessoa leva consigo iniciam-se a partir das relações estabelecidas dentro desses universos. Observa-se que, muitas vezes, os ambientes familiares e escolares não estão preparados para lidar com situações adversas e complexas, que escapam ao padrão de comportamento e expectativa da sociedade, demonstrando possíveis limitações e fragilidades ao lidar

com pessoas com deficiência. (p. 533-534)

Além disso, segundo Freire B. e Pires (2015), as instituições educacionais, como a família, precisam aprender e desenvolver formas mais saudáveis e humanizadas de existirem diante de uma realidade cada vez mais abrangente e inclusiva, gerando o empoderamento das pessoas, estimulando competências, participação social, crítica de relações afetivas e almejando combater preconceitos e estigmas. Essa perspectiva amplia o debate ao revelar que as barreiras à inclusão não estão apenas nas estruturas formais, mas também nos vínculos cotidianos, nas atitudes, expectativas e representações que circulam nesses espaços, sendo imprescindível reconhecer e enfrentar tais fragilidades para construir práticas verdadeiramente inclusivas.

Portanto, fica evidente que a consolidação dessa inclusão demanda um compromisso coletivo e interinstitucional, em que a valorização da diversidade se traduza em práticas concretas e cotidianas no ambiente educacional e social.

Para que esse compromisso se efetive, segundo Pires (2023, p. 16):

É fundamental que as peculiaridades e, também, as similaridades, sobretudo no tocante aos processos de desenvolvimento/aprendizagem, sejam conhecidas e reconhecidas por todas as pessoas envolvidas, para que se implementem políticas que assegurem a aproximação entre os dois contextos: família e escola.

A compreensão da inclusão como um processo social, cultural e político em constante reconstrução exige uma análise crítica sobre os sentidos historicamente atribuídos à deficiência. Nesse percurso, observa-se que a mudança nas terminologias não apenas reflete avanços legais e sociais, mas também evidencia rupturas paradigmáticas profundas.

Ao substituir termos estigmatizantes por expressões que reconhecem a pessoa antes da deficiência, instaura-se uma nova lógica de pensamento: deixa-se para trás o paradigma da exclusão e do assistencialismo para afirmar o direito à diferença e à participação plena.

É nesse contexto que se insere a reflexão sobre as concepções de deficiência e seu impacto nas políticas e práticas educacionais.

2.1.1 Concepções de deficiência e direito à educação

A compreensão da deficiência, ao longo da história, tem refletido diretamente as concepções sociais, políticas e educacionais predominantes em cada época. No passado, pessoas com deficiência foram amplamente rotuladas com termos depreciativos, como “loucos”, “aleijados”, “defeituosos”, “retardados” e “incapazes”, evidenciando uma abordagem centrada na deficiência como falha individual e, muitas vezes, como um fardo social. Essa visão

reforçava estigmas e negava o reconhecimento da pessoa como sujeito de direitos.

De acordo com o Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFor (Fortaleza, 2024), a terminologia utilizada para se referir a esse grupo passou por significativas transformações, refletindo avanços nas lutas sociais e nas garantias legais. A expressão “Pessoa com Deficiência” consolidou-se como o termo mais adequado e respeitoso, sendo consagrado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 2006, internalizada pelo Brasil por meio do Decreto n.º 6.949/2009. Essa terminologia reconhece que a deficiência resulta da interação entre impedimentos e barreiras ambientais, superando visões biomédicas e reducionistas.

Conforme destaca o próprio DCRFor: “Tais termos podem reduzir as potencialidades da pessoa, reforçando a sensação de déficit e fracasso pessoal. Portanto, o abandono de terminologias que desqualificam a pessoa é fundamental para se gerar inclusão” (Ceará, 2020, p. 16, *apud* Fortaleza, 2024, p. 33).

Em representação visual dessa evolução, Manica e Caliman (2015, *apud* Fortaleza, 2024) organizam a figura a seguir que sintetiza a mudança nos termos usados historicamente:

Figura 1 – Evolução histórica das terminologias utilizadas para se referir às pessoas com deficiência



Fonte: Manica e Caliman (2015 *apud* Fortaleza, 2024, p. 33).

Importante ressaltar que essa mudança terminológica não é apenas simbólica. Ela representa uma inflexão ética, epistemológica e política no modo como se entende o lugar da pessoa com deficiência na sociedade e na escola. Trata-se, portanto, de reconhecer que todos os sujeitos aprendem, e que o direito à educação passa pelo respeito à diversidade humana como valor constitutivo e não como exceção.

É fundamental reconhecer que a inclusão educacional não se resume a estratégias pedagógicas ou adaptações institucionais, mas está enraizada em concepções mais amplas sobre humanidade, direitos e justiça social. É a partir dessa perspectiva que Boneti (2006, p. 12) propõe uma reflexão sobre os fundamentos filosóficos e político-culturais que sustentam o direito incondicional de todas as crianças ao espaço escolar.

A inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais é uma questão filosófica e político-cultural. Filosófica, porque parte do princípio de que o espaço da escola deve ser dado para todas as crianças independentemente de raça, cor, religião, condição social ou de desenvolvimento. Este é um espaço legítimo, em que não se questionam possibilidades ou não de nele estar incluída toda criança. É político-cultural porque implica na garantia do direito que todo cidadão tem de se beneficiar dos bens materiais e culturais da sociedade.

Nessa citação, a autora convida a uma reflexão que ultrapassa o campo das práticas escolares e alcança as bases filosóficas e político-culturais que sustentam a inclusão. Entender a escola como espaço legítimo para todas as crianças significa reconhecer que a exclusão não decorre apenas da ausência de acessibilidade física ou de adaptações pedagógicas, mas de uma cultura que historicamente hierarquiza corpos, mentes e trajetórias, legitimando quem pode ou não ocupar determinados espaços sociais.

Ao afirmar que a inclusão é um direito que não deve ser condicionado a avaliações de capacidade, Boneti (2006) desloca o debate para um plano de justiça social, no qual a instituição educacional deixa de ser lugar de triagem para se tornar território de pertencimento. Isso exige transformar profundamente as concepções que orientam o fazer educativo, desafiando práticas e discursos que, mesmo bem-intencionados, continuam operando pela lógica da excepcionalidade.

Essa compreensão amplia o entendimento de que a inclusão não se resume à presença física das crianças nas escolas regulares, mas requer uma mudança radical das práticas pedagógicas e das concepções sobre quem aprende e como aprende, reconhecendo a diversidade como princípio estruturante do processo educativo. Nesse sentido, o DCRC (Ceará, 2019, p. 32) reforça essa urgência, ao destacar:

Urge à escola e suas práticas pedagógicas romperem com o “ideário” de aluno padrão e com a implementação de métodos tradicionais de ensino que não perspectivam o sujeito-aprendiz em suas diversidades, considerando as múltiplas habilidades, inteligências, capacidades, e das diferenças, dificuldades e necessidades que precisam ser contempladas ao lidar com o humano.

Assim, a inclusão revela-se como um projeto coletivo de sociedade, que demanda engajamento ético, político e cultural para desconstruir estigmas e construir condições reais de participação para todos. Essa perspectiva reforça que o paradigma inclusivo ultrapassa o campo

pedagógico e se inscreve no âmbito mais amplo das disputas éticas, sociais e políticas, afirmando a inclusão como direito inalienável, e não como concessão ou favor.

A seguir, é apresentado o percurso histórico que evidencia a transição entre os paradigmas da exclusão, da segregação e da integração, até a consolidação do atual paradigma da inclusão.

2.2 Do paradigma da exclusão ao paradigma da inclusão

Ao longo da história, a exclusão social tem sido um fenômeno recorrente na maneira como determinados grupos foram marginalizados, sobretudo aqueles que, por alguma característica, destoavam dos padrões normativos estabelecidos em diferentes sociedades.

No caso das pessoas com deficiência, os registros históricos são escassos, especialmente nos períodos mais remotos, o que dificulta uma compreensão mais ampla de como essas populações eram tratadas. No entanto, indícios apontam que, em civilizações como Esparta e Roma, a vida dessas pessoas era frequentemente ceifada já nos primeiros momentos de vida, pois suas condições eram vistas como incompatíveis com os papéis sociais predominantes, como o serviço militar e o trabalho agrícola.

Esse modelo de exclusão, conforme argumentam Garcez e Ikeda (2021), fundamentava-se na concepção utilitarista da força de trabalho, em que apenas aqueles considerados aptos a desempenhar funções produtivas eram plenamente aceitos no tecido social.

Segundo essas autoras, com a disseminação do cristianismo no Império Romano e sua consolidação como religião hegemônica na Idade Média, observou-se uma transformação na maneira como as pessoas com deficiência eram tratadas. O valor moral atribuído à caridade cristã passou a garantir a essas pessoas uma existência menos ameaçada, impedindo a prática de eliminação sumária desses indivíduos, uma vez que se passou a acreditar que todos possuíam alma humana.

No entanto, essa mudança não significou inclusão plena ou a superação da marginalização, mas apenas a reconfiguração do modo como a exclusão se manifestava. De acordo com Garcez e Ikeda (2021), muitas dessas pessoas passaram a ocupar papéis específicos na sociedade, como o de bobos da corte, cuja função era proporcionar entretenimento à nobreza, ou então a depender integralmente da assistência alheia, sem qualquer autonomia ou reconhecimento de suas potencialidades.

Corroborando as autoras mencionadas, Sassa (2003, p. 72) afirma que, durante a fase

da exclusão, “a maioria das pessoas com deficiência e outras condições era tida como indigna de educação escolar”. Essa perspectiva refletia um entendimento social profundamente excludente, sustentado por valores capacitistas que negavam a essas pessoas o direito à convivência social, à aprendizagem e ao desenvolvimento de suas potencialidades.

As deficiências eram vistas como tragédias pessoais ou castigos divinos, e as instituições, tanto educacionais quanto sociais, pouco ou nada faziam para promover sua participação. Nesse cenário, a escola assumia uma postura seletiva, voltada apenas àqueles que se enquadravam nos padrões normativos de desenvolvimento, perpetuando a marginalização das pessoas com deficiência.

Segundo Garcez e Ikeda (2021), durante a Idade Média, a deficiência também foi associada a concepções teológicas que a vinculavam a punições divinas. A crença de que condições físicas ou cognitivas adversas eram resultado de pecados cometidos, seja pela própria pessoa ou por seus ancestrais, reforçou um estigma que contribuiu para a segregação e o afastamento dessas pessoas da vida comunitária.

Essa concepção, como salientam as autoras, consolidou um modelo de exclusão fundamentado na ideia de uma suposta incapacidade dessas pessoas de desempenharem atividades socialmente valorizadas. Dessa forma, a marginalização tornou-se não apenas uma consequência da deficiência em si, mas também da construção simbólica que lhe era atribuída, justificando práticas de segregação que atravessaram séculos.

A análise dessa trajetória histórica evidencia que o processo de exclusão das pessoas com deficiência não se deu de maneira arbitrária ou isolada, mas esteve profundamente enraizado nas estruturas sociais, econômicas e culturais de cada época. Assim, compreender as bases dessa exclusão permite refletir criticamente sobre as transformações que levaram a diversas quebras de paradigmas ao longo da história.

Por essa breve retrospectiva histórica, torna-se evidente que a exclusão das pessoas com deficiência não foi apenas um reflexo das limitações físicas ou cognitivas em si, mas o resultado de construções sociais que, em diferentes momentos, legitimaram a marginalização desses indivíduos. Embora muitas mudanças tenham ocorrido, especialmente com o avanço dos direitos humanos e das políticas inclusivas, resquícios dessas concepções excludentes ainda persistem na contemporaneidade, manifestando-se em barreiras estruturais, educacionais e no mercado de trabalho.

Portanto, considerar essa trajetória de exclusão e compreender suas raízes históricas, explanadas pelas autoras acima, é fundamental para que uma sociedade promova um processo de inclusão efetivo, baseado não na caridade ou na assistência, mas no reconhecimento

da dignidade e do potencial pleno de todas as pessoas.

Figura 2 – A exclusão



Fonte: Garcez e Ikeda (2021, p. 26)

A imagem acima representa o conceito de exclusão social definido pelas autoras. Observa-se um círculo que delimita um espaço onde estão indivíduos aparentemente sem deficiência, os quais se encontram no centro da sociedade, enquanto aqueles com diferentes necessidades físicas estão posicionados às margens.

A transição do paradigma da exclusão para o paradigma da segregação, delineada pelas transformações sociais e econômicas a partir do século XV, revela uma complexa reconfiguração das relações entre sociedade e indivíduos com deficiência. Se, no paradigma da exclusão, a negação da existência e a eliminação física eram as formas predominantes de lidar com a diferença, o paradigma da segregação introduz uma nova lógica: a de confinamento e isolamento.

Pode-se perceber, a partir das contribuições desses(as) autores(as), que a institucionalização, sob a égide da crescente valorização da produtividade econômica, emerge como mecanismo de controle social, afastando aqueles considerados improdutivos, sob a lógica capitalista, do convívio comunitário.

A diferença passa a ser confinada; e a “normalização” dos indivíduos, almejada. Essa mudança, embora represente uma alteração nas práticas de exclusão, não significa o fim da marginalização, mas sim a sua reconfiguração, preparando o terreno para as complexas dinâmicas que caracterizam o próximo paradigma: o da segregação.

Conforme apontam Garcez e Ikeda (2021), transformações sociais significativas

ocorridas a partir do século XV começaram a moldar uma nova configuração econômica e cultural na Europa. A ascensão do capitalismo, inicialmente sob a forma do mercantilismo, impulsionou a transição da economia feudal para um sistema de mercado, redefinindo as relações de produção e os critérios de inclusão social.

Esse novo contexto, alinhado ao declínio da influência religiosa sobre o pensamento e ao fortalecimento das ciências e da filosofia, resultou em mudanças substanciais na forma como as sociedades passaram a lidar com aqueles considerados incapazes.

Assim, a crescente valorização da produtividade econômica fomentou políticas de segregação social sistemáticas, impactando diretamente a vida de pessoas com deficiência, transtornos mentais e outras condições marginalizadas. Garcez e Ikeda (2021, p. 28) pontuam que o asolamento dessas pessoas passa a ser visto como melhor saída sob o entendimento de que “aqueles que não podem trabalhar e gerar lucros não devem se tornar um peso para a sociedade”.

Durante esse período, a institucionalização emergiu como uma prática amplamente aceita para lidar com aqueles que não se encaixavam nos padrões produtivos estabelecidos. Hospitais psiquiátricos, asilos e outras instituições de confinamento passaram a ser concebidos como soluções para a gestão social dessas populações. Além das pessoas com transtornos mentais e deficiências, indivíduos acometidos por hanseníase e até opositores políticos eram mantidos nesses espaços, muitas vezes sob condições desumanas.

Um dos exemplos mais emblemáticos dessa abordagem foi o Bethlem Royal Hospital, fundado em Londres, em 1247, que se tornou símbolo do tratamento cruel dispensado aos internados. Conforme destacam Garcez e Ikeda (2021), relatos históricos indicam que o hospital não apenas mantinha os internos em condições degradantes, mas também permitia que espectadores pagassem para observar o comportamento dos pacientes, evidenciando a desumanização a que essas pessoas eram submetidas.

Ainda dentro da lógica da segregação, surgiram iniciativas voltadas à criação de instituições especializadas, como escolas e hospitais destinados exclusivamente a crianças cegas e surdas. Embora pioneiras, essas ações mantinham o princípio da separação: as pessoas com deficiência eram educadas em espaços distintos daqueles frequentados pela população sem deficiência.

Com o avanço da medicina, consolidou-se também uma distinção entre os considerados “curáveis” e “incuráveis”. Essa diferenciação, segundo as mesmas autoras, sustentou a ideia de que alguns indivíduos poderiam ser reabilitados e reinseridos socialmente, enquanto outros permaneceriam excluídos de forma permanente. Tal classificação reforçou a

institucionalização como solução definitiva para quem não se enquadrava às exigências da nova ordem social.

A improdutividade, nesse contexto, consolidou-se como critério central para a exclusão, justificando o afastamento sistemático dessas pessoas do convívio social. Essa lógica excludente perdurou ao longo dos séculos, dificultando a consolidação de políticas genuinamente inclusivas.

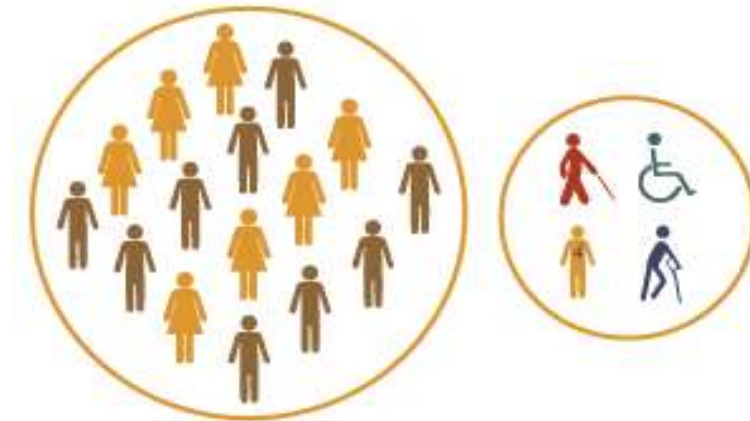
No século XIX, conforme analisam Garcez e Ikeda (2021), a Revolução Industrial introduziu uma nova perspectiva funcionalista sobre a deficiência. As pessoas passaram a ser avaliadas conforme sua capacidade de trabalho, reforçando a marginalização dos que não atendiam às demandas produtivas do período. Paralelamente, surgiram as primeiras legislações de proteção e o interesse pela reabilitação. Todavia, o foco, como ressaltam as autoras, ainda recaía sobre a “normalização”, isto é, sobre o esforço de tornar os indivíduos “aptos” a participar minimamente da vida social.

Sasaki (2008) destaca que, nessa segunda fase, o atendimento às pessoas com deficiência iniciou-se em grandes instituições, que ofereciam, entre outras atividades, turmas de alfabetização. A partir da década de 1950 e com maior intensidade nos anos 1960, segundo o autor, com o surgimento de mobilizações por parte de familiares de crianças que enfrentavam a negativa de acesso às escolas regulares, foram instituídas inicialmente as escolas especiais e, posteriormente, as classes especiais inseridas no contexto das escolas comuns. Assim, o sistema educacional passou a contar com dois subsistemas paralelos e sem integração: a educação regular e a educação especial.

A análise desse período evidenciou como a segregação das pessoas com deficiência foi estruturada por uma lógica economicista, na qual a produtividade determinava a posição social dos indivíduos. Se, por um lado, o surgimento de instituições especializadas e as primeiras legislações de proteção representaram avanços, por outro, mantiveram a segregação como princípio, reforçando a ideia de que a inclusão só seria possível por meio da adaptação desses indivíduos a critérios produtivos da sociedade.

Esse modelo reducionista, ao invés de questionar as barreiras impostas pelo próprio sistema, buscava moldar os sujeitos à norma vigente, perpetuando desigualdades e dificultando a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Figura 3 – A segregação



Fonte: Garcez e Ikeda (2021, p. 27)

A imagem acima representa o conceito do paradigma da segregação social, em que indivíduos sem deficiência, vistos como “iguais”, são separados de pessoas com deficiência, tratadas como “diferentes” e isoladas. Esse esquema visual reflete barreiras históricas que limitaram sua participação na sociedade. Segundo Garcez e Ikeda (2021), essa segregação social baseia-se na percepção de improdutividade, justificando políticas e práticas excludentes.

Embora o paradigma da segregação tenha representado um avanço em relação à exclusão absoluta das pessoas com deficiência, ele manteve a marginalização como princípio, restringindo sua participação social a espaços isolados e especializados.

No entanto, no decorrer do século XX, mais especificamente após a Segunda Guerra Mundial, mudanças significativas começaram a questionar esse modelo. O crescimento dos movimentos sociais, a expansão dos direitos humanos e o avanço das ciências médicas e educacionais trouxeram à tona novas perspectivas sobre a inclusão dessas pessoas na sociedade.

Nesse contexto, emergiu o paradigma da integração, que, embora ainda pautado na adaptação do indivíduo às normas vigentes, propunha uma maior inserção em ambientes comuns, como escolas regulares e o mercado de trabalho. Esse novo modelo refletia, como veremos melhor a seguir, uma tentativa inicial de romper com a segregação institucionalizada, mas sem ainda promover transformações estruturais profundas, o que evidenciava os desafios e limitações dessa transição.

O modelo de institucionalização/segregação das pessoas com deficiência começou a ser amplamente questionado no decorrer do século XX, impulsionado por fatores históricos e sociais de grande impacto, levando, assim, lentamente, ao abandono desse paradigma. As duas guerras mundiais, ao deixarem um grande contingente de indivíduos com deficiências adquiridas, demandaram avanços na medicina e em práticas terapêuticas, promovendo

mudanças significativas na forma como essas pessoas eram vistas e tratadas (Garcez; Ikeda, 2021).

Como consequência desse período histórico, segundo as autoras, emergiu um movimento que defendia a participação ativa das pessoas com deficiência na sociedade, culminando na proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Esse marco normativo reafirmou princípios fundamentais, como liberdade, igualdade e dignidade para todos, em seu artigo 1º, quando diz que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (United Nations, 1948, s. p.)

O texto dessa Declaração contestava práticas excludentes e segregadoras historicamente institucionalizadas e fortemente consolidadas, e marca outra quebra de paradigma no tocante à inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. Porém, essa transição entre paradigmas não ocorreu de maneira linear e imediata. Embora a compreensão social sobre integração e diversidade tenha avançado, práticas segregadoras e excludentes permaneceram enraizadas em diversas esferas, revelando contradições que impulsionaram novas mudanças ao longo das décadas.

Como apontam Garcez e Ikeda (2021), o processo de transformação social foi permeado por resistências e ajustes lentos e graduais, refletindo a dificuldade em romper totalmente com modelos arraigados de preconceito e discriminação.

A partir desse contexto, consolidou-se o esse paradigma, uma abordagem que, embora representasse avanço em relação à exclusão total e a segregação, ainda condicionava a integração das pessoas com deficiência à sua capacidade de adaptação aos padrões normativos da sociedade.

O campo educacional exemplifica bem essa transição: em vez de promover mudanças estruturais para acolher todas as formas de diversidade, muitas escolas adotaram metodologias especializadas que segregavam estudantes em salas ou instituições específicas, reforçando a necessidade de "normalização" desses indivíduos antes de sua inserção na sociedade ampla.

Mantoan (2003) destaca que o modelo educacional integrativo se baseia no princípio da normalização. Esse modelo permite a inserção de crianças e alunos(as) com deficiência no sistema escolar, porém de maneira seletiva e parcial. Nele, como já pontuado por outros(os) autores(as), a adaptação cabia ao aluno, que deveria atender às exigências da escola, transitando entre classes regulares, especiais e outros serviços educacionais segregados em instituições específicas. Como consequência, essa abordagem, muitas vezes, reforçava a

exclusão, ao invés de promover uma inclusão eficaz.

Testes psicométricos e avaliações médicas passaram a ser amplamente utilizados como ferramentas para determinar a aptidão das crianças e alunos(as), condicionando seu acesso à educação regular pela sua capacidade de se adequar às expectativas vigentes (Garcez; Ikeda, 2021).

Dessa forma, ainda que o paradigma da integração tenha representado um passo adiante em relação à exclusão e à segregação sistemática, ele manteve a lógica da adaptação individual, retardando a construção de um modelo verdadeiramente inclusivo, no qual as barreiras sociais e institucionais fossem eliminadas em favor da equidade e do reconhecimento da diversidade humana.

Sasaki (2008) considera essa fase como a terceira, destacando que houve uma mudança filosófica significativa, voltada para a ideia de educação integrada. Nesse modelo, as escolas regulares passaram a aceitar crianças e adolescentes com deficiência nas turmas comuns ou, quando necessário, em ambientes que oferecessem menores restrições. O objetivo era garantir que crianças e alunos(as) estivessem o mais próximo possível do contexto educacional regular, sem, porém, fazer adaptações conforme as necessidades dos estudantes. E acrescenta:

Se considerava integrados apenas aqueles estudantes com deficiência que conseguissem adaptar-se à classe comum como esta se apresentava, portanto sem modificações no sistema. A educação integrada ou integradora exigia a adaptação dos alunos ao sistema escolar, excluindo aqueles que não conseguiam adaptar-se ou acompanhar os demais alunos. (Sasaki, 2008, s. p.)

O autor enfatiza também que as leis que regulamentavam o processo de integração sempre destacavam a expressão "preferencialmente na rede regular de ensino", o que indicava que, embora houvesse um esforço para inserir as crianças e adolescentes com deficiência no sistema educacional regular, ainda havia a possibilidade de mantê-los em escolas especiais, caso fosse necessário. Esse detalhe nas legislações deixava margem de flexibilidade, permitindo que a inclusão no ensino regular não fosse obrigatória, dependendo das circunstâncias.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a transição do modelo de segregação para o da integração representou um avanço significativo, mas revelou especificações para manter a adaptação individual como pré-requisito para a participação social.

A resistência à modificação de estruturas e práticas institucionais demonstra que a inclusão não pode ser apenas um ajuste superficial, mas exige uma mudança profunda nas concepções de acessibilidade, equidade e pertencimento.

A reprodução de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais evidencia que a verdadeira inclusão só será alcançada quando a sociedade deixar de impor condições para o reconhecimento pleno das pessoas com deficiência como sujeitos de direitos e potencialidades, valorizando suas singularidades sem exigir conformidade a um padrão de comportamento e produtividade imposto pela sociedade capitalista.

Figura 4 – A integração



Fonte: Garcez e Ikeda (2021, p. 29)

A imagem acima representa o conceito presente no paradigma da integração ao mostrar um grupo maior, simbolizando a sociedade em geral, e um círculo menor dentro dele, no qual estão as pessoas com deficiência. Esse modelo sugere que esses indivíduos foram inseridos no espaço social, mas ainda de forma separada, mantendo distinções e exigência de que se adaptem às determinações.

Essa lógica reflete o paradigma da integração, que, apesar de ser um avanço em relação aos paradigmas anteriores de exclusão total e de segregação, ainda condiciona o exercício pleno da cidadania pelas pessoas com deficiência à sua adequação aos padrões convencionais. Segundo Garcez e Ikeda (2021), a integração, muitas vezes, reforça a marginalização ao não questionar as barreiras estruturais da sociedade, e ao não garantir acesso equitativo a direitos e oportunidades.

O paradigma da integração representou, portanto, um grande avanço ao possibilitar que pessoas com deficiência ocupassem espaços na sociedade antes inacessíveis. Porém, seu princípio central ainda se baseava na adaptação do indivíduo à estrutura social existente, sem questionar os obstáculos que dificultavam sua participação plena. A ênfase estava na capacidade do sujeito de se ajustar, e não na transformação da sociedade para acolher a diversidade de sujeitos.

Com o amadurecimento das discussões sobre direitos humanos e equidade, especialmente a partir dos anos 1990, tornou-se evidente que a verdadeira inclusão exigia mudanças estruturais, e não apenas concessões pontuais. Assim, o paradigma da inclusão emergiu como uma nova concepção, baseada no reconhecimento da diversidade como parte inerente da sociedade e na necessidade de eliminar barreiras para garantir a participação ativa de todas as pessoas. A seguir, são analisadas as principais características e os desafios enfrentados por esse novo modelo.

Pode-se afirmar que a quebra mais expressiva de paradigmas dentro da inclusão escolar ocorreu com a consolidação do movimento pela inclusão. Na década de 1990, a Declaração de Salamanca (1994), promovida pela UNESCO, tornou-se um marco global ao reconhecer que todos(as), sem exceção, têm direito à educação em escolas inclusivas. Esse documento instigou os sistemas educacionais a adotarem práticas que valorizassem a diversidade e promovessem mudanças estruturais e pedagógicas que buscassem atender às necessidades de todos.

No Brasil, um pouco antes, a Constituição de 1988 garantiu o direito à educação para pessoas com deficiência, mas foi o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) que consolidou a obrigatoriedade de promover a inclusão escolar de forma integral (Brasil, 2025). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) também foi um passo significativo, reforçando o compromisso com a acessibilidade e com a formação de professores(as) para lidar com a diversidade em sala de aula.

Mantoan (2003) concorda com Garcez e Ikeda (2021) quando diz que a inclusão necessita de uma transformação radical e abrangente em relação ao modelo de integração posto. Elas falam da urgência da inserção plena de todas as crianças e alunos(as), independentemente de suas características, em salas de aula regulares desde o início de sua trajetória escolar.

Para elas, na perspectiva inclusiva, não deve haver subdivisões entre ensino regular e especial, e as escolas devem ser estruturadas para atender às necessidades de todos, promovendo a equidade sem discriminação ou segregação. Nessa concepção de inclusão, a escola se adequa às necessidades de todos, e não ao contrário como propõe o modelo integracionista.

O objetivo é transformar as instituições educacionais para que elas atendam às diferenças de maneira inclusiva, considerando crianças e alunos(as), especialmente aqueles que enfrentam dificuldades de aprendizagem, no “desafio de não deixar ninguém para trás”, como traz o subtítulo do livro de Garcez e Ikeda (2021).

Ao longo do tempo tornou-se evidente que reduzir a deficiência a uma visão estritamente biomédica não era suficiente para compreender a complexidade das diferenças individuais e dos contextos sociais. A partir da década de 1960, emergiram movimentos sociais voltados aos direitos das pessoas com deficiência, que passaram a questionar a tradicional associação entre deficiência e doença.

Essa compreensão é reforçada por Lustosa e Figueiredo (2021), ao afirmarem que não é a deficiência que impede que o sujeito aprenda, mas sim as barreiras que se interpõem ao processo educacional. As autoras destacam que a organização escolar, ao privilegiar práticas homogêneas e classificatórias, produz a exclusão daqueles que não se encaixam em padrões preestabelecidos.

Para elas, “a exclusão escolar não pode se respaldar na existência da deficiência como um atributo nem no mito da homogeneidade, porque ela não existe” (Lustosa; Figueiredo, 2021, p. 24). A valorização das diferenças, portanto, deve ser compreendida como elemento constitutivo do humano e base ética do paradigma inclusivo.

Nesse sentido, como destaca Oliveira R. (2013, p. 32), “a escola não pode ser vista e pensada apartada da sociedade”. Precisa ser, acima de tudo, “espaço de alegria”, um lugar de acolhimento e bem-estar, onde as necessidades e interesses de cada pessoa, bem como do coletivo, sejam reconhecidos e respeitados. Essa visão amplia o entendimento da escola como um território vivo, no qual o pertencimento e a escuta das singularidades devem ser princípios orientadores da ação pedagógica.

Garcez e Ikeda (2021) explicam que esses movimentos, impulsionados por princípios de equidade e valorização da diversidade humana, estimularam uma nova abordagem que transcendia a mera adaptação individual, reivindicava transformações estruturais na sociedade, destacando a necessidade de enxergar as pessoas com deficiência não apenas como portadoras de doenças, mas como indivíduos com direitos e potencialidades diversas. Esse movimento promoveu mudança do foco no tratamento para a inclusão efetiva na sociedade.

Assim, a transição do paradigma da integração para o da inclusão trouxe mudanças significativas, especialmente na educação e nas políticas sociais, pois o paradigma da inclusão, diferentemente da integração, fundamenta-se na premissa de que não existe um modelo único e normativo de pessoa. Nesse sentido, como afirma Garcez e Ikeda (2021, p. 31): “O paradigma da inclusão parte da premissa de que não há um modelo único de pessoa: há pessoas diferentes, com diferentes características e necessidades. Assim, a sociedade inclusiva tem como princípio estruturar ações de equidade para garantir a participação de todas elas”.

Já o paradigma da integração exigia que a pessoa com deficiência se adaptasse às

estruturas já existentes, a inclusão propõe o inverso: que as estruturas sociais sejam reformuladas para garantir que todos tenham acesso igualitário a oportunidades.

Garcez e Ikeda (2021) pontuam que essa transformação envolve a remoção de barreiras físicas, institucionais e atitudinais que historicamente limitaram a plena vivência da cidadania por parte das pessoas com deficiência. Essa mudança de perspectiva trouxe impactos significativos, promovendo políticas públicas e práticas educacionais mais inclusivas, as quais buscam garantir a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade

As autoras ressaltam que um dos marcos dessa transformação conceitual foi a implementação da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Em contraste com a Classificação Internacional de Doenças (CID), a qual se apoia majoritariamente em diagnósticos biomédicos, a CIF adota uma perspectiva biopsicossocial mais ampla, considerando a interação entre fatores ambientais, sociais e individuais que influenciam na funcionalidade e na participação social dos indivíduos.

Sobre isso, Diniz (2003, p. 2) afirma que:

O modelo social da deficiência estruturou-se em oposição ao que ficou conhecido como modelo médico da deficiência, isto é, aquele que reconhecia na lesão a primeira causa da desigualdade social e das desvantagens vivenciadas pelos deficientes, ignorando o papel das estruturas sociais para a opressão dos deficientes. Entre o modelo social e o modelo médico há uma mudança na lógica da causalidade da deficiência: para o modelo social, a causa da deficiência está na estrutura social, para o modelo médico, no indivíduo.

Essa mudança de paradigma redefine o papel das políticas públicas, que passam a ter como foco principal a eliminação das barreiras sociais e a valorização da diversidade humana. Ao invés de buscar “corrigir” o indivíduo, o modelo social reivindica transformações nas estruturas sociais, nos sistemas educacionais e nas práticas culturais, promovendo inclusão, cidadania e dignidade às pessoas com deficiência.

A partir da perspectiva do modelo social da deficiência, amplia-se a compreensão desse conceito ao destacar que as limitações vivenciadas por pessoas com deficiência não decorrem exclusivamente de suas condições individuais, mas são fortemente influenciadas pelas barreiras impostas socialmente. Essas barreiras físicas, atitudinais, comunicacionais ou institucionais, podem restringir ou ampliar o acesso a direitos e oportunidades. Assim, conforme argumenta Diniz (2007), a maior parte dos impedimentos enfrentados por essas pessoas resulta da relação entre a deficiência (e suas especificidades) e os obstáculos presentes no ambiente em que estão inseridas.

Corroborando essa ideia, Bampi, Guilhem e Alves (2010, p. 6) afirmam:

O modelo social [...] provocou reviravolta nos modelos tradicionais de compreensão da deficiência ao retirar do indivíduo a origem da desigualdade, experimentada pelos deficientes, e devolvê-la à sociedade. É uma corrente teórica e política que se contrapõe ao modelo médico dominante. O modelo social é uma discussão extensa sobre políticas de bem-estar e de justiça social para os deficientes.

Já Garcez e Ikeda (2021) destacam que, nesse novo paradigma emergente, é essencial a colaboração interdisciplinar entre os campos da saúde, da educação e da assistência social, garantindo que a inclusão se efetive por meio de estratégias integradas e articuladas.

A deficiência passa a ser compreendida não como um desvio da norma, mas como uma expressão da diversidade humana que deve ser acolhida por um ambiente social acessível e equitativo. Essa concepção reforça a importância de medidas que promovam a acessibilidade, a adaptação curricular e a eliminação de barreiras que historicamente excluíram pessoas com deficiência dos espaços de convívio e aprendizado.

Em síntese, a transição dos paradigmas da exclusão à inclusão reflete um avanço na forma como a sociedade percebe e valoriza a diversidade humana. Se em períodos anteriores a deficiência era vista como um impedimento absoluto à participação social, na atualidade compreende-se que a acessibilidade e a equidade são fatores determinantes para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e justa.

Como afirmam Garcez e Ikeda (2021), a inclusão não se restringe à presença física de pessoas com deficiência nos espaços comuns, mas demanda a criação de um ambiente social que valorize suas singularidades e garanta o pleno exercício de seus direitos, promovendo, assim, a justiça social de forma efetiva.

No contexto escolar, Sassaki (2008) destaca que a principal proposta dessa fase é ajustar o sistema educacional às necessidades dos estudantes. A inclusão visa a criar um único modelo de ensino de qualidade para todos, independentemente de terem ou não deficiência ou outras condições atípicas. Segundo o autor, a inclusão deve se fundamentar em princípios como:

A aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo, a valorização da diversidade humana pela sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, o direito de pertencer e não de ficar de fora, o igual valor das minorias em comparação com a maioria. (Sassaki, 2008, s. p.)

Portanto, para o autor, a educação inclusiva vai além da simples capacidade da escola encontrar soluções para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Segundo ele, esse paradigma exige, sobretudo, compromisso coletivo em que todos os envolvidos devem estar dispostos a adaptar-se continuamente às necessidades de cada aluno. Não se trata apenas de acomodar a presença de estudantes com necessidades específicas, mas de um esforço genuíno para garantir que nenhum aluno seja marginalizado ou excluído devido a sua condição,

seja ela permanente ou transitória.

Para que isso aconteça de fato, é essencial que a escola adote postura permanente de valorização da diversidade como um elemento enriquecedor do processo educativo, e que esteja aberta à reflexão constante sobre suas práticas, superando as barreiras estruturais e pedagógicas que ainda limitam a plena participação de todos.

Embora a consolidação do paradigma da inclusão represente um avanço significativo, sua efetivação enfrenta ainda relevantes desafios estruturais e culturais. A persistência de barreiras institucionais e atitudinais capacitistas demonstra que a mudança de concepção, por si só, não garante a transformação da realidade. Para que a inclusão se concretize de maneira plena, é fundamental que as políticas públicas sejam continuamente aprimoradas e que haja um compromisso coletivo na construção de ambientes escolares realmente acessíveis.

A inclusão precisa ser vista como uma responsabilidade compartilhada, na qual a sociedade se reconfigura continuamente para acolher a diversidade humana em todas as suas formas, e promover igualdade de oportunidades e o respeito a todos, conforme Figura 5 a seguir.

Figura 5 – A inclusão



Fonte: Garcez e Ikeda (2021, p. 32)

Essa imagem ilustra o paradigma atual de inclusão descrito pelas autoras Garcez e Ikeda (2021) ao representar um espaço comum onde pessoas com diferentes características e deficiências coexistem e são percebidas e valorizadas em suas singularidades e potencialidades.

Diferentemente dos modelos de exclusão, segregação e integração, a inclusão não cria barreiras ou subdivisões, mas deve garantir que todos compartilhem o mesmo ambiente em equidade de condições. Nesse conceito, como já discutido neste estudo, é a sociedade que deve se adaptar às necessidades de cada indivíduo, eliminando barreiras físicas, sociais e culturais que impeçam a participação de todos em sua plenitude.

Embora avanços significativos tenham sido alcançados, a implementação da inclusão ainda enfrenta desafios. Persistem, como já dito, resistências por parte de alguns educadores, famílias e gestores, que carregam paradigmas tradicionais e preconceitos enraizados.

Contudo, é inegável que a inclusão representa uma mudança radical e necessária, movendo-se, ao longo dos séculos, de um modelo totalmente excludente para um sistema que celebra a diversidade e reconhece que o direito à educação é inalienável para todos.

Faz-se imprescindível, porém, analisar os contextos históricos e políticos que tratam dessa luta sem fazermos juízos de valor simplistas, reconhecendo que cada período desempenhou um papel importante na evolução das concepções até chegarmos ao conceito de inclusão que temos hoje, e sobre as quais este estudo se apoia.

2.3 Os pilares da inclusão: bases teóricas que sustentam o paradigma da inclusão escolar

A compreensão histórica da inclusão educacional, especialmente no contexto da inclusão de crianças com deficiências e necessidades educacionais específicas, exige a constante revisão e atualização dos valores, conceitos e práticas. O objetivo desse movimento é construir uma escola mais humanizada e equitativa, comprometida com o acolhimento da diversidade em suas múltiplas expressões. Esse esforço, no entanto, vai além dos muros da instituição, exigindo mudanças estruturais no sistema educacional e uma transformação profunda na mentalidade social.

Para Mantoan (2003), a inclusão escolar representa um processo de transformação profunda, desafiando práticas estabelecidas e exigindo uma revisão crítica das concepções tradicionais de ensino e aprendizagem. Ela caracteriza a inclusão como parte de uma mudança paradigmática, que abala estruturas consolidadas. A autora afirma:

Uma crise de paradigma é uma crise de concepção, de visão de mundo e quando as mudanças são mais radicais, temos as chamadas revoluções científicas. O período em que se estabelecem as novas bases teóricas suscitadas pela mudança de paradigmas é bastante difícil, pois caem por terra os fundamentos sobre os quais a ciência se assentava, sem que se finquem de todo os pilares que a sustentarão daí por diante. (Mantoan, 2003, p. 11)

Assim, a autora ressalta que o modelo educacional tradicional, em uso há tempos, começa a dar sinais de esgotamento, o que leva à crise de paradigmas atuais. Esse momento abre espaço para transformações profundas, marcando o fim de práticas antigas e o início de novas possibilidades para a educação, a fim de atender à complexidade da realidade atual.

A inclusão escolar, segundo Mantoan (2003), deve ser guiada por uma ética crítica e transformadora, que desafie a normalização e promova um ambiente plural e democrático. Nesse contexto, a escola inclusiva rompe com hierarquias excludentes, ressignificando a identidade das crianças e alunos(as), reconhecendo suas subjetividades e potencialidades. A autora define inclusão como:

A nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já a inclusão é estar com, é interagir com o outro. (Mantoan, 2005, s. p.)

Aqui, Mantoan destaca que a verdadeira inclusão exige uma mudança de postura em relação ao outro, fundamentada na convivência e na interação. A escola/CEI, segundo essa perspectiva, deve ser o local central para o desenvolvimento da diversidade, em que valores, como solidariedade, respeito e justiça social, são cultivados.

Assim, a construção de uma sociedade justa e igualitária, que ofereça oportunidades para todos sem discriminação, começa na escola. Ela defende que a inclusão não deve ser entendida meramente como uma concessão, e sim reconhecida como um direito legítimo e inalienável que reforça o compromisso da educação com a cidadania e a democracia (Mantoan 2005).

A transformação gerada por esse processo impacta profundamente a estrutura da escola, pois provoca uma crise institucional que altera não apenas as práticas pedagógicas, mas também as identidades de professores(as) e crianças/alunos(as). Mantoan (2003, p. 20) ressalta:

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

Na citação acima, a autora afirma que essa crise de identidade escolar é uma característica intrínseca da inclusão, pois exige a ressignificação das práticas pedagógicas e da identidade da criança, que deixa de ser um sujeito fixo para se tornar uma pessoa com múltiplas possibilidades e características singulares.

A verdadeira inclusão escolar implica um equilíbrio entre igualdade e diferença, garantindo os direitos sem apagar as individualidades. O sociólogo brasileiro Santos (2003, p. 56) sintetiza essa ideia ao afirmar que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os

descaracteriza”.

Dessa forma, tanto a igualdade quanto a diferença devem ser respeitadas e valorizadas, sem que uma anule a outra. Santos (2003) sugere que devemos buscar um equilíbrio justo entre essas duas dimensões, a fim de evitar a discriminação e a opressão.

Mantoan (2003) propõe que a inclusão escolar deve ir além da simples adaptação das escolas às necessidades das crianças com deficiência e necessidades educacionais específicas. Ela sugere a eliminação de barreiras arquitetônicas, práticas pedagógicas inclusivas, e uma reorganização dos critérios de avaliação e promoção para garantir o direito à educação para todos(as).

Também defende a formação docente como essencial para o sucesso desse processo. Propõe mudanças curriculares nos cursos de licenciatura para preparar melhor os professores(as) para atuar com a diversidade. Para Mantoan (2003), a inclusão deve começar desde a creche e a educação infantil, garantindo um estímulo precoce e suporte clínico adequado.

No entanto, a autora também aponta a inadequação das escolas para lidar com esse processo de inclusão, afirmando que: “A inclusão pegou as escolas de calças curtas — isso é irrefutável” (Mantoan, 2003, p. 27).

Essa afirmação critica a falta de preparação das instituições educacionais para implementar mudanças significativas, evidenciando que a inclusão, apesar de ser uma urgência, muitas vezes é tratada de maneira improvisada. Aponta que esses espaços, em vez de transformar profundamente as práticas pedagógicas, muitas vezes adaptam de maneira superficial o antigo modelo educacional.

Essa crítica permanece atual, pois, apesar dos avanços nas políticas públicas e nas pesquisas acadêmicas, as escolas e os centros de Educação Infantil ainda enfrentam desafios substanciais para a implementação plena da inclusão escolar.

Sasaki (1999) define a "inclusão social" como um processo contínuo no qual a sociedade se adapta para acomodar a diversidade humana. Ele destaca que a verdadeira inclusão exige não apenas adaptações estruturais, mas também uma mudança de mentalidade por parte de gestores, professores(as) e da comunidade.

O mesmo autor, em 2004, argumenta que a acessibilidade vai além da questão arquitetônica, abrangendo dimensões metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais. A falta de uma abordagem holística de acessibilidade compromete a inclusão real de crianças com deficiência, dificultando sua participação efetiva.

Sasaki (1999) também define a inclusão como um processo no qual a sociedade se

adapta para incluir pessoas com necessidades específicas, ao mesmo tempo em que essas pessoas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Segundo ele, incluir é entender, respeitar e valorizar as diferenças, promovendo o desenvolvimento da autonomia das crianças. Essa abordagem, focada na resolução de problemas, visa a promover a independência e a autoconfiança, elementos essenciais para uma educação verdadeiramente inclusiva.

Importante ressaltar que a criação e implementação de políticas públicas eficazes são fundamentais para garantir que a inclusão escolar se concretize de forma plena e acessível a todos(as). Tais políticas devem não apenas estabelecer diretrizes claras para a inclusão, mas também proporcionar recursos indispensáveis para que as instituições educacionais possam adaptar suas infraestruturas, métodos pedagógicos e capacitação de profissionais.

A formação continuada de professores(as), a oferta de materiais didáticos acessíveis, a adequação de espaços, a reformulação de currículos e a promoção de estratégias que envolvam as famílias e as comunidades são aspectos essenciais para que a inclusão escolar se torne uma realidade de fato. Ao fortalecer o compromisso do Estado com a igualdade de oportunidades, essas políticas públicas asseguram que a educação inclusiva não dependa apenas da boa vontade de cada instituição, mas seja um direito garantido nas redes de ensino público e privado.

A partir dessas considerações sobre a importância de políticas públicas e práticas educacionais inclusivas, é fundamental aprofundarmos a reflexão sobre a concepção de inclusão apresentada por Sasaki (2009), considerado em seu tempo como o “pai da inclusão”. Esse autor traz uma visão crucial para compreendermos a inclusão como um processo contínuo e transformador, tanto para os indivíduos marginalizados quanto para as instituições que devem se adaptar a essa diversidade.

A construção de uma educação inclusiva, conforme discutido, demanda uma compreensão profunda das bases teóricas que fundamentam esse paradigma. Nesse contexto, a perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky oferece um aporte significativo para a aplicação prática desses princípios.

Vygotsky (2007) destaca a importância das interações sociais no processo de aprendizagem, revelando como a mediação entre o sujeito e seu contexto, mediada por ferramentas culturais, pode potencializar o desenvolvimento cognitivo.

Essa teoria, ao destacar o papel essencial da interação social, se torna particularmente relevante no contexto da educação inclusiva, pois oferece uma base sólida para reconfigurar o ambiente educacional de maneira a atender à diversidade de necessidades, incluindo as de indivíduos com deficiências. Assim, é imprescindível compreender como os

conceitos centrais da abordagem vygotskyana fornecem subsídios para práticas pedagógicas que promovem efetivamente a inclusão no ambiente escolar.

Para que a inclusão educacional seja efetiva, é essencial considerar não apenas os aspectos estruturais e normativos, mas também as bases teóricas que sustentam o processo de aprendizagem. A perspectiva sociocultural de Vygotsky (2007) contribui significativamente para essa compreensão, pois evidencia como a interação social e o ambiente educacional influenciam o desenvolvimento das crianças.

Segundo essa abordagem, o aprendizado ocorre de maneira mediada, por meio do contato com pares e adultos mais experientes, que auxiliam a criança na construção do conhecimento. Essa noção é particularmente relevante no contexto da educação inclusiva, uma vez que destaca a importância da interação, do suporte pedagógico e da mediação intencional para potencializar habilidades.

A abordagem sociocultural de Lev Vygotsky (2007), também conhecida como Sociointeracionismo ou Socioconstrutivismo, enfatiza a importância da interação social e do contexto cultural no desenvolvimento da aprendizagem. Segundo essa teoria, a interação social é fundamental para o aprendizado, pois as crianças desenvolvem suas capacidades por meio de atividades realizadas com pessoas mais experientes. Nesse sentido, o autor afirma que sempre que há algum tipo de troca, existe aprendizagem.

Educar é um processo dinâmico e relacional, que não se dá de forma isolada, mas sim por meio da interação constante entre sujeitos e o mundo que os cerca. Freire P. (1981, p. 79), quando diz que: "Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo", sintetiza a visão de que o aprendizado e a formação do indivíduo acontecem em espaço coletivo, onde o conhecimento é construído a partir das experiências compartilhadas.

Nesse contexto, a educação se torna um processo de troca, de mediação entre o sujeito e a realidade social, cultural e histórica em que está inserido. Ao afirmar que os indivíduos constroem saberes em interação, Freire P. (1981) reforça a ideia de que o ato de ensinar e aprender é mutuamente dependente, estabelecendo uma relação dialógica entre educador, educando e a sociedade.

Corroborando essa teoria, os estudiosos vygotskyanos Bock, Furtado e Teixeira (2002, p. 124) dizem:

Para Vigotski, a aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre mediada pelo outro. Não há como aprender e apreender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fornece os significados que permitem pensar o mundo à nossa volta. [...] Para Vigotski, o desenvolvimento é

um processo que se dá de fora para dentro. É no processo de ensino-aprendizagem que ocorre a apropriação da cultura e o conseqüente desenvolvimento do indivíduo.

A perspectiva vygotskyana apresentada por esses autores reforça a importância das interações sociais no processo de aprendizagem, destacando que o desenvolvimento ocorre por meio da mediação do outro. No contexto educacional, essa abordagem evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que incentivem a colaboração, a troca de conhecimentos e a participação ativa das crianças. Reforça também a importância da inclusão de crianças com deficiências e necessidades educacionais específicas nas salas de atividades regulares.

No entanto, para que as interações sejam positivas, faz-se necessário o abandono de métodos de ensino tradicionais que enfatizam a transmissão unidirecional de conteúdos, limitando as oportunidades de socializações significativas. Além disso, o corpo docente das instituições necessita de formação adequada e que a estrutura do espaço favoreça a construção de um ambiente inclusivo, em que todos(as), independentemente de suas particularidades, possam se beneficiar desse processo rico de mediação social entre pares.

Dessa forma, embora a teoria de Vygotsky (2007) ofereça uma base sólida que justifique a importância da inclusão escolar, sua efetivação na prática demanda transformações estruturais, metodológicas e curriculares que garantam ambientes de aprendizagem verdadeiramente dialógicos e acessíveis.

As ferramentas culturais, como a linguagem e os símbolos, desempenham papel central nesse processo, pois constituem os meios pelos quais o conhecimento é construído e compartilhado. Por meio das interações sociais mediadas por essas ferramentas, as crianças internalizam saberes e desenvolvem habilidades cognitivas, evidenciando que o aprendizado ocorre em constante relação com o outro e com o meio.

Sob essa perspectiva sociocultural, o desenvolvimento humano e a aprendizagem são processos indissociáveis, interligados por uma dinâmica dialética que envolve o sujeito e o contexto em que vive. Tal compreensão reforça que o desenvolvimento cognitivo não se dá de forma isolada, mas é resultado das interações entre o indivíduo, a escola, a família e a sociedade, o que destaca a responsabilidade coletiva na promoção de uma educação inclusiva e significativa.

Essa perspectiva é especialmente relevante no contexto da educação inclusiva, pois reforça a necessidade de valorizar a diversidade e as interações no ambiente educacional para promover o desenvolvimento pleno de todos(as) os aprendentes, incluindo aqueles(as) com deficiência.

Oliveira M. (1997), ao analisar a obra de Vygotsky, destaca que a aprendizagem é um processo mediado por interações sociais que ajudam o indivíduo a internalizar conceitos e habilidades culturais.

Essa ideia fundamenta a prática pedagógica inclusiva ao considerar que crianças com deficiência podem avançar em seus processos de aprendizagem em contato com o outro, por meio de mediações apropriadas e em contextos que respeitem sua singularidade. A autora enfatiza que o(a) professor(a) deve atuar como mediador(a) principal, criando pontes entre os conhecimentos prévios das crianças e novos conceitos que serão aprendidos.

Uma das contribuições mais significativas de Vygotsky (2007) para a educação inclusiva é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a diferença entre aquilo que o indivíduo é capaz de realizar de forma independente e o que pode alcançar com o auxílio de um mediador mais experiente, como professores(as), colegas ou outros(as) profissionais de apoio à inclusão escolar.

Oliveira M. (1997) explica que a ZDP é essencial para explicar como toda pessoa, dentro de suas capacidades individuais, pode atingir níveis de aprendizado mais elevados quando existe mediação direcionada e trocas entre pares.

A partir das concepções apresentadas por Clarà (2017), a noção ZDP ganha uma ressignificação ao ser compreendida não apenas como uma relação interpessoal, mas como uma estrutura interna entre significados formados pela criança. Segundo o autor, o desenvolvimento conceitual só ocorre quando a instrução possibilita a formação de significados não espontâneos que se articulam com os significados já formados espontaneamente, criando uma relação estrutural que dá origem à ZDP.

Nesse sentido, a proposição de Oliveira M. (1997), ao enfatizar que a mediação direcionada e as trocas entre pares permitem que todos(as) alcancem níveis mais elevados de aprendizagem, pode ser ampliada à luz dessa nova leitura, pois a mediação só será efetiva se implicar na formação de significados novos para a criança, em um processo ativo de imitação intelectual.

A ZDP, portanto, deixa de ser vista apenas como uma possibilidade criada pela interação social e passa a ser entendida como uma possibilidade de autodesenvolvimento desencadeada pela tensão entre os significados espontâneos e não espontâneos, constituindo um percurso de transformação conceitual sustentado pela instrução (Clarà, 2017).

No contexto da inclusão educacional, essa perspectiva evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que promovam, intencionalmente, a formação de significados não

espontâneos por meio de intervenções planejadas, sensíveis e ajustadas ao estágio de desenvolvimento de cada indivíduo.

Isso implica reconhecer que o aprendizado não se dá apenas por exposição ao conteúdo ou pela convivência com os pares, mas por meio de interações que desafiem a criança a ir além de suas construções espontâneas, criando condições para que ele se aproprie de novos sentidos e saberes. A ZDP, nesse cenário, torna-se um referencial potente para pensar o planejamento de ações pedagógicas inclusivas, baseadas no respeito às singularidades e no potencial de autodesenvolvimento promovido pela mediação qualificada.

No caso de aprendentes com deficiência, as pessoas mediadoras podem atuar como facilitadoras do desenvolvimento, utilizando estratégias adaptadas e tecnologias assistivas para ampliar as possibilidades de aprendizagem, estimular a interação e a colaboração com crianças sem deficiências.

É importante ressaltar o conceito de mediação para Vygotsky (2007). Segundo o autor, a mediação ocorre por meio de ferramentas e signos que auxiliam o indivíduo a internalizar conhecimentos e desenvolver habilidades. Oliveira M. (1997) aprofunda essa ideia ao ressaltar que a mediação ocorre não apenas por meio de instrumentos concretos, mas também a partir de interações interpessoais, as quais se mostram centrais para a construção de uma aprendizagem significativa.

Na educação inclusiva, os mediadores podem ser representados também por materiais didáticos acessíveis, recursos tecnológicos, linguagem de sinais, braile ou até mesmo metodologias pedagógicas que promovam a participação ativa das pessoas com deficiência. Esse processo de mediação evidencia que a aprendizagem pode ser acessível a todos(as), desde que as barreiras sejam minimizadas e o ambiente educacional seja organizado para promover interações significativas.

Além disso, o autor enfatiza que o aprendizado é um fenômeno social e coletivo, o que reforça a importância de práticas pedagógicas inclusivas que promovam a interação entre todas as crianças, independentemente de suas características ou condições (Vygotsky, 2007). Defende que o contato com colegas de diferentes níveis de desenvolvimento e habilidades estimula a aprendizagem mútua e o crescimento coletivo.

Concordando com esse pensamento, Oliveira M. (1997) aponta que a interação entre colegas com diferentes níveis de habilidade é mutuamente enriquecedora, pois promove a troca de experiências, a colaboração e a construção conjunta de conhecimentos.

Nesse mesmo horizonte, Boneti (2006) reforça que o desenvolvimento das crianças ocorre essencialmente nas interações sociais estabelecidas com o outro e com o meio. Para a

autora, o ambiente educacional é um espaço privilegiado para essas trocas, no qual o enfrentamento de desafios, a participação em práticas coletivas e o reconhecimento mútuo constroem não apenas conhecimentos, mas também subjetividades e vínculos sociais.

Escolarizar junto e em conjunto com o outro implica reconhecer que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança acontecem essencialmente a partir das interações que ela estabelece com o outro e com o meio. A escola é um espaço privilegiado para esse desenvolvimento. É pelo enfrentamento do outro, dos desafios, das solicitações do meio que a criança se constitui e constitui o outro como sujeito. O impedimento desse convívio social, que é tão rico, tão desafiador, impede e limita o seu desenvolvimento. (Boneti, 2006, p. 16)

Trazendo essa convicção para o ambiente educacional inclusivo, significa dizer que o ensino deve ser organizado de maneira a promover a cooperação, o trabalho em grupo e o apoio mútuo, reconhecendo que cada criança contribui de maneira única para o aprendizado coletivo.

Dessa forma, a escola precisa assumir não apenas a função de transmissão de conteúdos, mas principalmente a de criar condições em que as interações sociais favoreçam a formação integral do sujeito. Para isso, é necessário que a instituição adote uma postura dialógica e acolhedora, reconhecendo a diversidade como um valor e garantindo que os indivíduos com deficiência tenham acesso às mesmas oportunidades que seus pares.

Isso se alinha diretamente aos princípios da educação inclusiva, que buscam superar práticas segregadoras e garantir que todas crianças e alunos(as), com ou sem deficiência, aprendam juntos em um ambiente comum. Nessa perspectiva, Mantoan (2003, p. 23) afirma:

A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral.

Com essa afirmação, Mantoan (2003) reforça a ideia de que a escola deve ser mais do que um espaço onde conteúdos são apenas transmitidos, mas um local onde as interações sociais entre as crianças, independentemente de suas condições ou deficiências, favoreçam o desenvolvimento integral de todos.

Ao destacar que a escola comum é o ambiente mais adequado para promover a interação entre as crianças de mesma faixa etária, a autora confirma que a convivência com a diversidade é essencial para a formação dos estudantes, pois permite a quebra de barreiras discriminatórias e estimula o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo.

Concordando com autores como Vigotsky (2007), Oliveira M. (1997), Mantoan (2003) e diversos outros estudiosos que refletem sobre a inclusão escolar e entendem a

aprendizagem como um processo construído na interação social e mediado pelo outro, o DCRC (2019) surge como mais uma importante referência que reforça a centralidade da inclusão nas práticas educativas.

Esse documento enfatiza que todas as pessoas, independentemente de suas condições, devem aprender juntas, em contextos comuns e colaborativos, compartilhando experiências com seus pares, e não em ambientes segregados, como salas ou instituições exclusivas.

A diversidade, longe de ser vista como obstáculo, é reconhecida como um valor pedagógico que enriquece os processos de ensino e aprendizagem, convocando as instituições educacionais a adotarem práticas capazes de respeitar e acolher os diferentes ritmos, estilos e modos de aprender presentes entre os indivíduos.

Nesse sentido, a educação inclusiva se apresenta não apenas como uma prática de convivência, mas como uma estratégia pedagógica que contribui para a formação de um ambiente que acolhe e respeita as diferenças, possibilitando que todos(as) aprendam e se desenvolvam na coletividade, promovendo uma verdadeira transformação na sociedade.

A abordagem de Vygotsky (2007) também sustenta a ideia de que o contexto cultural influencia profundamente o desenvolvimento humano. No âmbito da inclusão escolar, isso implica reconhecer que as práticas pedagógicas precisam considerar não apenas as diferenças individuais, mas também as especificidades culturais, sociais e históricas de cada pessoa.

Para exemplificar, podemos citar o fato de que em uma sala de aula inclusiva é essencial respeitar as vivências e experiências de cada criança, adaptando as estratégias de ensino para que todos os indivíduos possam participar de maneira significativa, sem que suas características culturais ou necessidades específicas sejam ignoradas.

Assim, analisando a abordagem sociocultural de Vygotsky (2007), complementadas pelas análises de Oliveira M. (1997), podemos entender que esses autores reforçam a ideia de que a inclusão escolar não se trata apenas de inserir crianças com deficiência no ambiente educacional regular, mas de criar condições para que eles participem ativamente do processo educativo, construindo conhecimentos em colaboração com seus colegas e professores(as).

Nesse sentido, Boneti (2006), apoiada em Booth e Ainscow (2000), destaca que a inclusão escolar deve ser pensada a partir de três dimensões interrelacionadas: cultura inclusiva, política inclusiva e práticas inclusivas.

A cultura inclusiva refere-se aos valores compartilhados que acolhem todos os sujeitos na escola por meio da “criação de uma comunidade escolar segura, acolhedora colaborativa e estimulante, na qual cada sujeito é valorizado” (Boneti, 2006, p. 12)

A política inclusiva assegura que esses valores permeiem as decisões institucionais, bem como “assegura que a inclusão seja o centro do desenvolvimento da escola, permeando todas as políticas para que melhore a aprendizagem e a participação de todo o alunado” (Boneti, 2006, p. 13).

E a prática inclusiva garante que o cotidiano pedagógico favoreça o engajamento e a aprendizagem de todos. “Ela assegura que as atividades de sala de aula e as extra-escolares promovam a participação e o engajamento de todos os alunos. Ela deve considerar o conhecimento e as experiências vividas pelos alunos dentro e fora da escola” (Boneti, 2006, p. 13).

Sem a articulação dessas três dimensões, as políticas públicas correm o risco de permanecer no plano formal, sem produzir mudanças efetivas, dificultando que todos tenham acesso às ferramentas necessárias para seu pleno desenvolvimento.

Essa perspectiva exige um comprometimento institucional e pedagógico para promover práticas que valorizem a diversidade, ofereçam suporte individualizado e assegurem que todos(as) tenham acesso às ferramentas necessárias para seu pleno desenvolvimento.

Portanto, as contribuições destes(as) autores(as) para a educação inclusiva vão além da compreensão teórica, oferecendo diretrizes práticas para transformar a escola em um espaço mais justo, equitativo e efetivamente inclusivo. Ao trazer para a prática essas concepções, é possível avançar na construção de uma educação que respeite as diferenças, potencialize as capacidades individuais e promova a participação de todas as crianças como protagonistas ativas de sua própria aprendizagem.

2.4 Políticas públicas e a trajetória da inclusão escolar a partir dos marcos legais

Para compreender os caminhos trilhados pela inclusão escolar no Brasil, é imprescindível refletir sobre o papel das políticas públicas na configuração do sistema educacional e na garantia de direitos sociais. A inclusão de crianças com deficiência e necessidades educacionais específicas não ocorre de maneira espontânea; ela depende de ações estatais concretas, planejadas e sustentadas por marcos legais e normativos capazes de orientar a atuação das redes de ensino.

Nesse sentido, o debate sobre políticas públicas adquire centralidade, pois permite identificar tanto os avanços quanto às limitações da atuação do Estado frente às demandas por equidade, diversidade e justiça social no campo educacional.

O olhar direcionado à efetivação das metas do Plano Fortaleza 2040 voltadas à inclusão escolar exige uma leitura crítica e contextualizada, que considere as influências históricas, sociais e políticas que moldam as ações governamentais.

Por isso, antes de abordar especificamente o plano municipal, torna-se necessário compreender as concepções teóricas que fundamentam a análise das políticas públicas, bem como reconstruir a trajetória legal da educação especial no Brasil, com destaque para os marcos que possibilitaram a consolidação do paradigma inclusivo.

2.4.1 A construção histórica das políticas públicas no Brasil

A compreensão das políticas públicas enquanto expressão da ação do Estado exige uma leitura que vá além de seu caráter técnico-administrativo. É necessário situá-las historicamente como fruto de processos de centralização do poder e de disputas simbólicas e materiais em torno da legitimidade da autoridade estatal.

Nesse sentido, Bourdieu (2014) propõe o entendimento do Estado como um campo administrativo dotado de estruturas simbólicas e institucionais, onde distintas esferas de influência se articulam para conferir legitimidade às suas ações. Mais do que instâncias de gestão, as políticas públicas representam a materialização da força simbólica do Estado, que, conforme o autor, não se impõe apenas pela coerção física, mas pela capacidade de naturalizar normas sociais e consolidar visões de mundo hegemônicas.

O poder estatal, segundo Bourdieu (2014), não reside exclusivamente na força bruta ou no monopólio da violência, mas também, e sobretudo, na aptidão de construir sentidos e ordenar simbolicamente o espaço social. Por meio da produção de classificações e categorias, o Estado define o que é legítimo ou ilegítimo, normal ou desviante, público ou privado.

Assim, essa lógica simbólica se revela ainda mais eficaz por ser incorporada de maneira tácita nas práticas cotidianas e reforçada por instituições como a escola, o sistema jurídico, a mídia e o próprio discurso político. Para o autor, o Estado é uma “ficção institucional” sustentada por crenças coletivas, cuja eficácia se dá não apenas por sua ação, mas pela legitimidade atribuída aos seus atos.

Esse entendimento revela que as políticas públicas, enquanto produtos estatais, são também representações ideológicas, produzidas e reproduzidas como verdades incontestáveis.

Assim, ao analisar as políticas públicas, é indispensável atentar para os contextos em que são formuladas, os interesses que representam e as disputas que as atravessam.

No caso brasileiro, essa abordagem se faz ainda mais necessária, diante de um histórico marcado por desigualdades estruturais, centralização do poder decisório e baixa sensibilidade às realidades locais.

Nesse contexto, Jaccoud *et al.* (2005) apontam que, no Brasil, as políticas sociais não emergiram originalmente como direitos, mas como favores concedidos pelo Estado, sobretudo em resposta à pobreza operária crescente nas décadas de 1920 e 1930.

A educação, nesse cenário, figura entre os primeiros campos de ação estatal, com sua obrigatoriedade já prevista na Constituição de 1891, mas o reconhecimento de políticas públicas como expressão de cidadania é uma conquista recente, consolidada apenas com a Constituição Federal de 1988, que reposiciona o papel do Estado como a instituição garantidora de direitos sociais.

A saber, o artigo 6º da Constituição Federal de 1988 explicita a centralidade dos direitos sociais ao listar como fundamentais a “educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, e a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988, art. 6º).

Essa disposição legal reafirma o novo papel do Estado, não mais como um simples provedor de benefícios pontuais, mas como responsável pela efetivação de condições estruturantes para o exercício pleno da cidadania. Ao tornar explícita a obrigação estatal de garantir o acesso igualitário de todos os brasileiros a esses direitos, o artigo 6º consolida o princípio de que as políticas públicas devem ser orientadas pela justiça social, pela equidade e pela promoção da dignidade humana.

Na mesma direção, Bacelar (2003) ressalta que, entre as décadas de 1930 e 1980, a lógica predominante das políticas públicas no Brasil foi pautada pela prioridade ao crescimento econômico, relegando as ações sociais a um papel secundário e compensatório. Essa trajetória, segundo a autora, evidencia a ausência histórica de compromisso do Estado brasileiro com os direitos sociais, marcada por uma centralização excessiva e por políticas homogêneas, insensíveis à diversidade regional. Como aponta Bacelar (2003, p. 3): “As políticas sociais e as políticas regionais são meros apêndices, não são o centro das preocupações das políticas públicas”.

Para a autora, essa homogeneidade compromete a efetividade das políticas públicas em contextos marcados por profundas desigualdades regionais e sociais, como é o caso do Brasil. Bacelar (2003, p. 4) argumenta que “o Brasil é um país muito heterogêneo” e, por isso,

as soluções não devem ser uniformes, mas sim formuladas a partir das realidades locais, por meio de estratégias descentralizadas e participativas. Embora sua análise não trate diretamente da educação inclusiva, seus apontamentos contribuem para refletir criticamente sobre os desafios de implementar políticas educacionais que atendam à diversidade presente no território nacional.

Essa crítica dialoga com o processo histórico de construção das políticas de inclusão escolar no País. Conforme veremos, o reconhecimento do direito à educação para pessoas com deficiência não é apenas fruto de ações estatais, mas sim da pressão de movimentos sociais organizados que ressignificaram a compreensão da deficiência e mobilizaram a sociedade civil na luta por uma escola democrática.

Jannuzzi (2006) afirma que, a partir da década de 1970, movimentos sociais protagonizados por pessoas com deficiência e seus familiares desempenharam papel decisivo na mudança de interpretação, ao deslocar a deficiência de uma concepção de condição médica individual para entendê-la como uma questão de direitos humanos. Essa mudança de perspectiva impulsionou a exigência por políticas inclusivas e pressionou o Estado a assumir responsabilidade pela escolarização de pessoas com deficiências que, até então, estavam delegadas a instituições filantrópicas.

Sasaki (2006) reforça essa leitura ao destacar que tais movimentos foram centrais para a consolidação do paradigma da inclusão, compreendendo a deficiência como resultado das barreiras sociais, e não das limitações individuais. Oliveira R. (2013) também ressalta que esse reposicionamento político foi essencial para superar o modelo integrador, propondo uma adaptação do sistema escolar às necessidades dos estudantes, e não o contrário.

2.4.2 A trajetória legal da educação especial e a mudança de paradigmas

Uma importante contribuição para a compreensão histórica da educação especial no Brasil é apresentada por Jannuzzi (2006), que traça uma trajetória desde o período colonial até o início do século XXI, revelando as tensões entre o avanço normativo e a manutenção de práticas excludentes. A autora demonstra que, durante séculos, a educação das pessoas com deficiência foi pautada por uma lógica assistencialista e segregadora, fundamentada inicialmente em um modelo médico e, posteriormente, em critérios de produtividade e adaptação à norma escolar.

A partir dessa perspectiva histórica apresentada por Jannuzzi (2006), nesta seção se examina a trajetória das políticas públicas voltadas à inclusão escolar de pessoas com

deficiência no Brasil. Para isso, são consideradas contribuições teóricas da autora, bem como documentos legais, diretrizes nacionais e internacionais que evidenciam o processo gradual de consolidação do direito à educação inclusiva. Ao longo do texto, é possível identificar avanços normativos importantes, contradições persistentes e os caminhos trilhados para superar práticas excludentes historicamente enraizadas no sistema educacional.

Dando continuidade à análise de Jannuzzi (2006), a autora afirma que, mesmo com a criação de legislações como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 4.024/1961, a educação especial permaneceu à margem da política educacional nacional. Essa LDB, ainda que de forma vaga, mencionava a possibilidade de atendimento educacional aos “excepcionais”, sugerindo sua integração à escola regular “quando possível” e prevendo “serviços especiais” como alternativa. Segundo Jannuzzi (2006), tal formulação reforçava uma lógica segregadora, ao não afirmar a inclusão como princípio normativo, mas sim como exceção condicionada.

A autora também menciona a Constituição Federal de 1967, acompanhada da Emenda Constitucional n.º 1 de 1969, como documentos que traziam referências indiretas à assistência às pessoas com deficiência, mas que ainda não garantiam plenamente o direito à educação como parte de uma política universal, equitativa e integrada ao ensino comum.

Além dessas legislações, Jannuzzi (2006) destaca a criação de instituições específicas, como o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, primeiro órgão federal voltado à formulação de políticas públicas para o ensino de pessoas com deficiência e superdotação, no entanto, não consolidou uma política pública que garantisse o acesso universal à educação com base no reconhecimento das particularidades dos processos de aprendizagem.

Segundo a autora, em 1985, criou-se a Coordenação Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), com o objetivo de promover a integração dessas pessoas na sociedade. No entanto, mesmo com esses avanços institucionais, ela argumenta que a educação especial continuou estruturando-se como um sistema paralelo ao ensino regular, sem efetiva articulação com as diretrizes gerais da política educacional brasileira.

A obra de Jannuzzi evidencia, assim, que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva no Brasil exige a superação de heranças históricas que naturalizaram a exclusão sob o pretexto da normalização.

Continuando esse processo de mobilização social, organizações como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e outras entidades civis passaram a atuar não apenas como espaços de acolhimento, mas também como importantes centros de articulação

política e reivindicação de direitos (Jannuzzi, 2006). Ao longo do tempo, essas instituições fortaleceram as demandas por acesso à escola comum, pelo reconhecimento da diversidade como valor educativo e pela garantia do direito à convivência e à aprendizagem.

A Constituição de 1988 inaugura um novo marco legal para a educação ao estabelecer, no art. 205, que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa” (Brasil, 1988, art. 205). Essa prerrogativa é complementada pelo art. 206, inciso I, que assegura a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (*ibidem*, art. 206) como um dos princípios do ensino, reforçando o compromisso com a equidade educacional.

Já o art. 208, inciso III, e o inciso VII, respectivamente, estabelecem como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (*ibidem*, art. 208) e garantem a oferta desse atendimento ao educando, apontando para um novo modelo educacional inclusivo que busca superar práticas excludentes e assegurar o direito à aprendizagem para todos.

Porém, como pondera Jannuzzi (2006), a expressão, “preferencialmente” na rede regular de ensino, presente nesse artigo, revela uma ambiguidade normativa que tem gerado debates significativos no campo da educação inclusiva. Embora represente um avanço ao reconhecer o direito das pessoas com deficiência à escolarização no ensino regular, o uso do termo “preferencialmente” abre margem para interpretações que podem sustentar a permanência de práticas segregadoras, legitimando a exclusão sob a justificativa de inviabilidade ou despreparo institucional.

Tal formulação, ao invés de afirmar de maneira categórica a obrigatoriedade da inclusão, permite que a exceção se torne regra, especialmente em contextos marcados por falta de investimento, formação docente inadequada e resistências culturais.

Nesse sentido, é preciso questionar criticamente até que ponto essa linguagem normativa realmente tensiona o sistema educacional a se adaptar à diversidade ou se apenas reforça a continuidade de um modelo dual, em que a educação especial permanece como resposta paralela à deficiência, e não como parte indissociável da política educacional para todos.

Essa ambiguidade se torna ainda mais evidente quando contrastada com os compromissos internacionais firmados pelo Brasil, que assumem uma postura mais enfática em favor da inclusão plena, e dispostas a romper com práticas históricas excludentes.

Somente a partir da década de 1990, alguns marcos fortaleceram o discurso da inclusão, mas os desafios estruturais (como a persistente dualidade entre o ensino comum e o

especializado, e a pressão por desempenho produtivo) continuam exigindo um reposicionamento político e pedagógico das práticas escolares.

Segundo o Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFort (Fortaleza, 2024), a década de 1990 representa um período de avanços significativos na consolidação da educação inclusiva no Brasil.

Destaca-se, nesse contexto, a promulgação da Lei n.º 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – que reforça os dispositivos legais já existentes ao estabelecer que é dever dos pais ou responsáveis efetivar a matrícula de seus filhos ou dependentes na rede regular de ensino.

No plano internacional, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, juntamente à Declaração Mundial de Educação para Todos, teve papel significativo na orientação das políticas educacionais brasileiras, ao destacar a elevada taxa de exclusão escolar e recomendar mudanças nos sistemas de ensino que assegurassem o acesso, a permanência e a aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens de forma igualitária e sem discriminação.

No ano de 1994, destaca-se a Declaração de Salamanca, promovida pela UNESCO, que defende a escola comum como espaço privilegiado de aprendizagem para todos, reforçando a ideia de que “escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (Unesco, 1994, p. 1).

Essa mesma declaração reconhece que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” e que os sistemas educacionais devem ser desenhados para considerar essa diversidade (*ibidem*, p. 1). E afirma que “o currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa”, exigindo práticas pedagógicas ajustadas às realidades singulares dos estudantes (*ibidem*, p. 8).

Conforme destaca o DCRFort (Fortaleza, 2024), também em 1994, a Conferência Mundial de Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade consolidou um marco importante ao defender que as escolas comuns devem constituir o espaço privilegiado “para combater as atitudes discriminatórias, devendo todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, raciais, étnicas, bem como as minorias” (*ibidem*, p. 23)

No entanto esse documento relembra que, no mesmo período, a Política Nacional de Educação Especial ainda orientava práticas baseadas na “integração institucional”, restringindo o acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular àqueles considerados

aptos a acompanhar o currículo nas mesmas condições dos estudantes ditos normais, perpetuando uma lógica excludente baseada na adaptação do aluno à escola, e não da escola ao aluno.

No âmbito nacional, esse compromisso se materializa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/1996, que estabelece a educação especial como modalidade transversal a todas as etapas da Educação Básica, devendo ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino (art. 58). E em seu art. 59:

Preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; além disso, assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental em virtude de suas deficiências e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (Brasil, 1996, p. 23).

No plano jurídico internacional, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (Brasil, 2001), promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956/2001, reafirma que “as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas, e que estes direitos emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (Brasil, 2001, s. p.).

Acompanhando esse processo de avanços as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, consolidam a ideia de que a responsabilidade pela inclusão recai sobre a escola comum, ao determinar que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001, art. 2º).

Ainda em 2001, segundo o DCRFort (Fortaleza, 2024), o Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/2001) definiu metas e diretrizes voltadas à garantia do atendimento educacional a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O documento reconheceu, entretanto, a existência de importantes lacunas, especialmente no que se refere à oferta de matrículas em classes comuns do ensino regular, à formação de professores(as), à acessibilidade arquitetônica das instituições educacionais e à disponibilização adequada do AEE.

O mesmo documento ressalta que, nesse mesmo ano, o Decreto n.º 3.956 promulgou, no Brasil, a Convenção da Guatemala (2001), reafirmando que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que todas as

demais. O texto também caracterizou como discriminação qualquer forma de distinção ou exclusão que comprometa ou inviabilize o exercício desses direitos em igualdade de condições.

Em 2002, conforme registrado também no DCRFort (2024), a Resolução CNE/CP n.º 1 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estabeleceu que a formação inicial de professores deveria incluir conteúdos voltados à atenção à diversidade e às especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial. Nesse mesmo ano, a Lei n.º 10.436 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação, e a Portaria n.º 2.678 regulamentou o uso, o ensino e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

Ainda segundo o mesmo documento, a partir de 2003, o Ministério da Educação lançou o Programa Educação Inclusiva, com o objetivo de apoiar a formação de gestores e educadores para promover sistemas educacionais inclusivos

O DCRFort traz também, que em 2004, o Ministério Público Federal publicou diretrizes reafirmando o direito de estudantes com deficiência à escolarização em classes comuns, e o Decreto n.º 5.296 estabeleceu normas e critérios voltados à promoção da acessibilidade física e atitudinal nas instituições de ensino.

Em 2005, o Decreto n.º 5.626 regulamentou a educação bilíngue para surdos e a formação de profissionais de Libras. Nesse ano, também foram criados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos incorporou temáticas sobre deficiência na Educação Básica e no ensino superior (DCRFor, 2024).

Em 2007, o documento registra que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) priorizou a formação docente, salas de recursos, acessibilidade e acompanhamento do acesso à escola por beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC). O Decreto n.º 6.094, que institui o Compromisso Todos pela Educação, reforçou a criação de sistemas inclusivos em todos os níveis de ensino, garantindo igualdade de condições no acesso e na permanência de estudantes com deficiência.

Nesse mesmo percurso normativo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 1) consolida um marco na virada paradigmática do modelo integrador para o modelo inclusivo, ao reconhecer a diversidade como um valor:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Essa política também propõe a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência no ensino regular, por meio de serviços como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser complementar ou suplementar à escolarização comum (Brasil, 2008).

Segundo o documento, a garantia à educação constitui um direito social incondicional, devendo ser assegurada a todas as pessoas independentemente de quaisquer circunstâncias (Brasil, 2008). Isso implica um reposicionamento das redes de ensino que devem se adaptar para atender a todos(as).

Ainda em 2008 o Decreto n.º 6.571 regulamenta o financiamento do AEE, prevendo inclusive o duplo cômputo de matrículas para fins de repasse do FUNDEB, e aponta a obrigatoriedade da oferta desse serviço no contraturno escolar. Esse instrumento legal, aliado à Resolução n.º 4/2009 e à Resolução n.º 4/2010, fortalece a instituição do AEE como um direito do estudante e um dever do Estado, promovendo a participação efetiva dos estudantes na escola comum, com acessibilidade, apoio pedagógico e articulação entre profissionais.

Conforme aponta o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (Brasil, 2024, p. 28), a Lei n.º 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, não apenas consolida um conjunto de direitos para esse público, como também, em seu art. 7º, proíbe expressamente a recusa de matrícula de pessoas com qualquer tipo de deficiência, prevendo sanções ao gestor escolar ou à autoridade que adotar tal prática discriminatória.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n.º 13.005/2014, também se insere nesse percurso, com destaque para a Meta 4, que busca universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, o acesso à Educação Básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino. Contudo, continua a usar o termo "preferencialmente" o que abre margem para interpretações ambíguas, podendo comprometer a efetiva implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei n.º 13.146/2015, consolida o entendimento da deficiência sob a perspectiva social e assegura o direito à educação inclusiva em todos os níveis, criminalizando a recusa de matrícula de estudantes com deficiência e exigindo a adoção de medidas individualizadas para garantir sua permanência e aprendizagem com qualidade. Nesse sentido, ela é fundamental para respaldar a análise que esta pesquisa propõe, ao confrontar os dispositivos legais com as práticas institucionais observadas.

Ainda em 2015, segundo o DCRFor (2024), foi promulgada a Declaração de Incheon, que integrou a Agenda 2030 para a Educação ao reafirmar o compromisso global de que ninguém deve ser deixado para trás, defendendo uma educação fundamentada nos direitos humanos, na justiça social e na dignidade da pessoa humana.

A recente promulgação da Lei n.º 14.880/2024 representa um avanço importante no fortalecimento do marco legal da inclusão escolar ao instituir a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos (Atenção Precoce). Inserida como alteração à Lei n.º 13.257/2016, que estabelece o Marco Legal da Primeira Infância, essa legislação reconhece a importância da intervenção educacional desde os primeiros anos de vida, especialmente para crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, síndromes genéticas, malformações congênitas ou nascidas em condições de risco. A proposta visa a articular serviços multiprofissionais e intersetoriais, em parceria preferencial com os setores da saúde e da assistência social, para promover o desenvolvimento físico, cognitivo, social, psicoafetivo e cultural, priorizando práticas inclusivas e lúdicas.

Além disso, a lei determina prioridade absoluta para esse público nos serviços, apoios e recursos educacionais, estabelecendo a obrigatoriedade de espaços adequados, com infraestrutura, materiais acessíveis e profissionais qualificados para o trabalho especializado.

Ao reconhecer que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode, e deve, começar desde a primeira infância, essa legislação amplia o alcance do direito à educação inclusiva e reforça a responsabilidade do Estado em garantir condições efetivas para o desenvolvimento integral das crianças, alinhando-se aos princípios da LBI e às metas do Plano Nacional de Educação.

Nesse sentido, sua implementação representa não apenas um avanço legal, mas uma oportunidade de promover uma cultura de inclusão desde os primeiros vínculos sociais e educativos da criança. Esse conjunto de legislações e pactos internacionais evidencia uma mudança no lugar ocupado pelas pessoas com deficiência nas políticas públicas brasileiras: de destinatárias passivas da assistência, passam a ser reconhecidas como sujeitos ativos de direitos. Com isso, a educação inclusiva deixa de ser uma alternativa e se torna um imperativo legal e ético, diretamente relacionado ao escopo da presente pesquisa.

Nesse contexto, torna-se fundamental analisar como esse arcabouço normativo e os princípios que o sustentam se materializam nas políticas públicas locais. É a partir dessa premissa que a próxima seção se debruça sobre o Plano Fortaleza 2040, documento estratégico que orienta o planejamento a curto, médio e longo prazo da capital cearense. O foco recai sobre suas metas relacionadas à inclusão escolar de crianças com deficiência, buscando compreender

até que ponto essas diretrizes estão alinhadas aos compromissos nacionais e internacionais assumidos pelo Brasil e como vêm sendo implementadas na realidade de um Centro de Educação Infantil público da rede municipal de Fortaleza.

2.5 O Plano Fortaleza 2040: olhando para o futuro hoje

O Plano Fortaleza 2040 é um planejamento para a cidade que apresenta um conjunto de diretrizes estratégicas elaboradas para orientar o desenvolvimento do município de Fortaleza, a partir do cumprimento de metas traçadas a serem atingidas em curto, médio e longo prazo (até 2040). Esse planejamento foi entregue à sociedade fortalezense em dezembro de 2016, contou com ampla participação da população durante sua elaboração, cujo objetivo principal consiste em promover “a transformação de Fortaleza em uma cidade mais acessível, justa e acolhedora”. (Fortaleza, 2016, s. p.)

Constitui-se como um importante instrumento de planejamento estratégico e participativo voltado à integração entre o desenvolvimento territorial, social e econômico da capital cearense. Essa iniciativa surgiu como resposta aos desafios de um crescimento urbano marcado por fragmentações, demandando, assim, uma nova abordagem que conciliasse as ações imediatas com uma visão de longo prazo construída coletivamente. A seguir, a sua definição trazida pelo *site* oficial do Plano:

O Plano Fortaleza 2040 é uma nova forma de planejar a Cidade com cidadania. A Prefeitura e a sociedade entram em consenso sobre um futuro comum para a Cidade e, juntas, apontam as soluções, que farão de Fortaleza um lugar bom de morar para todos. O que for planejado será considerado pelo prefeito e por seus sucessores, na hora de decidir o que fazer com o dinheiro público, para esta e para as futuras gerações. (Fortaleza, 2016, s. p.)

O processo de elaboração do Plano foi estruturado em três fases principais. A primeira etapa teve como foco compreender o cenário atual da cidade, denominada “Fortaleza Hoje”. Nessa fase, foi promovido um amplo diagnóstico participativo que mobilizou mais de quatro mil pessoas e envolveu 524 instituições representativas dos diferentes bairros da cidade, por meio de articulação das Secretarias Regionais sob a coordenação Iplanfor para construção de uma compreensão sobre a cidade que temos.

A segunda fase centrou-se na construção de uma perspectiva de futuro, e foi nomeada como “A Fortaleza que Queremos”. Esse momento foi dedicado ao debate sobre os desejos e expectativas da população em relação ao desenvolvimento da cidade até o ano de 2040. Diversos setores da sociedade civil e organizada participaram, expressando suas visões

sobre as condições atuais e as transformações desejadas até chegar à construção coletiva de um consenso sobre a cidade que queremos.

Por fim, a terceira fase, intitulada “Visão de Futuro e Plano de Ação”, teve como objetivo consolidar as diretrizes estratégicas e validar os objetivos definidos nas etapas anteriores a partir do planejamento das ações para a construção da cidade desejada. Para isso, foram realizados Fóruns Temáticos, Setoriais e Territoriais nos meses de outubro e novembro de 2015, seguidos pela formação de grupos de trabalho responsáveis por aprofundar e qualificar as propostas apresentadas, e pela articulação entre os dados produzidos pela equipe técnica e as contribuições oriundas dos diferentes grupos setoriais, governamentais e dos bairros.

O *site* também explica os porquês que fazem esse Plano ser necessário. Ressalta que a necessidade de um planejamento estratégico para Fortaleza emerge da constatação de que, até então, a cidade não dispunha de uma proposta integrada de desenvolvimento econômico, social e urbanístico. Relembra também que os sucessivos planos e ações governamentais anteriores, embora pontuais, mostraram-se insuficientes para enfrentar de forma efetiva as profundas desigualdades que marcam o território urbano. Assim, afirma que, nesse contexto, tornou-se evidente a urgência de se promover estudos mais aprofundados sobre a realidade local, com o objetivo de compreender suas múltiplas complexidades e, a partir disso, construir soluções viáveis e sustentáveis.

Afirma também que, para que esse processo fosse legítimo e eficaz, seria fundamental garantir a participação ativa da sociedade em diálogo com o poder público, em todas as suas esferas. E finaliza destacando que somente por meio de uma construção coletiva pactuada entre sociedade e poder público seria possível formular estratégias que refletissem os anseios da população e apontassem caminhos mais justos e equilibrados para o futuro da cidade. Segundo o *site* oficial do Plano Fortaleza 2040, todo o planejamento foi coordenado pelo Iplanfor, com a execução técnica FCPC/UFC.

Em sua concepção, esse plano propõe um modelo de gestão e governança de forma a garantir que essa seja uma política pública de Estado, a ser adotada por todas(os) as(os) gestoras(es) da Cidade, até 2040. Assim sendo, o plano encontra-se estruturado em seis módulos a serem trabalhados durante períodos de quatro anos, alinhados ao cronograma das seis gestões do Executivo Municipal: 2017–2020, 2021–2024, 2025–2028, 2029–2032, 2033–2036 e 2037–2040.

O Plano Fortaleza 2040 é uma nova forma de planejar a Cidade com cidadania. A Prefeitura e a sociedade entram em consenso sobre um futuro comum para a Cidade e, juntas, apontam as soluções, que farão de Fortaleza um lugar bom de morar para todos. O que for planejado será considerado pelo prefeito e por seus sucessores, na

hora de decidir o que fazer com o dinheiro público, para esta e para as futuras gerações. (Fortaleza, 2025, s. p.)

Importante destacar que o Plano Fortaleza 2040 se desdobra em instrumentos concretos de planejamento que visam a orientar de maneira articulada as diversas dimensões do desenvolvimento urbano. Os componentes desse plano estratégico são: o Plano Mestre Urbanístico, o Plano de Mobilidade e o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social.

Cada um desses eixos cumpre um papel fundamental na construção de uma cidade mais inclusiva, funcional e sustentável, contribuindo para a materialização da visão de futuro construída coletivamente. A ideia é que a integração entre esses três planos permita que Fortaleza avance de forma coordenada na superação das desigualdades históricas e na promoção de um crescimento urbano que respeite as especificidades territoriais e os direitos da população.

No Plano Fortaleza 2040, a educação é tratada como pilar essencial para o desenvolvimento sustentável e inclusivo da cidade. O documento destaca uma visão ampla e transformadora da Educação Pública, reconhecendo seu papel na formação integral dos sujeitos e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Nesse sentido, o plano apresenta a seguinte concepção de instituição educacional, que norteou a elaboração de metas para o setor:

Este Plano tem como uma das grandes linhas de atuação, em primeiro lugar, a concepção da instituição educacional municipal de qualidade que queremos: competente no desenvolvimento da sua função social, comprometida com o direito de aprender da criança/aluno e que desenvolva uma dinâmica curricular que a torne atrativa, além de integrada ao contexto cultural, voltada para a construção de valores e habilidades/competências indispensáveis ao educando na vivência do século XXI, aberta ao desenvolvimento da cultura digital e focada na convivência harmoniosa entre as pessoas – fomentadora da cultura de paz. (Fortaleza, 2025, s. p.).

A citação acima apresenta uma visão bem fundamentada e atual do conceito de Educação Pública, que deve ser centrada na aprendizagem significativa, na formação integral dos estudantes e na construção de uma escola responsiva aos desafios do século XXI.

Essa concepção bem definida é crucial, pois o conhecimento do ponto de partida, da situação atual e dos objetivos futuros que se pretende alcançar oferece base sólida para entender a trajetória percorrida, reconhecer os progressos alcançados e os obstáculos remanescentes, e planejar intervenções mais eficientes e alinhadas com o contexto, sabendo-se qual a escola que se quer. Ter esse horizonte claramente delineado fortalece as políticas educacionais, direciona a tomada de decisões estratégicas, inspira a prática pedagógica e intensifica o compromisso com uma Educação Pública que seja, simultaneamente, de qualidade, inclusiva e transformadora. Essa clareza de propósito é fundamental para assegurar que a instituição escolar cumpra efetivamente seu papel social, estimule o desenvolvimento de

competências e valores essenciais para a vida em sociedade, e se estabeleça como um ambiente de construção de conhecimento, exercício da cidadania e promoção de uma cultura de paz.

A partir dessa concepção adotada e para alcançá-la nos CEIs municipais de Fortaleza, foram definidas as metas, dentre elas, apresentam-se a seguir as relacionadas à Educação Inclusiva, o foco desta pesquisa.

A Figura 6, abaixo, foi retirada do Plano Fortaleza 2040, Volume 5 – Desenvolvimento da Cultura e do Conhecimento – e foi recortado de modo a contemplar apenas as metas voltadas para melhoria da inclusão escolar, objetos de interesse desta pesquisa.

2.5.1 Desenvolvimento da Educação Infantil

Figura 6 – Linha de Ação ED.2 – Desenvolvimento da Educação Infantil

Quadro 2 – Linha de Ação ED.2 – Desenvolvimento da Educação Infantil						
Nº	AÇÃO	META	INDICADORES	PRAZO	LOCAL	EXECUTOR
ED.2.5	Formação continuada para todos os profissionais que atuam na educação infantil (EI), atendendo ao redimensionamento das concepções pedagógicas adotadas.	100% dos profissionais	Percentual de profissionais da EI em Formação Continuada	2024	Em todas as Regionais	SME/ Coei
Ações relacionadas: CA.4.4						
ED.2.6	Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação infantil com o uso de tecnologias adequadas a todas as deficiências	100%	Percentual de crianças atendidas	2040	Em todas as Regionais	SME/ Coei e Coef (Ceesp)
Ações relacionadas: PD.3.2, PD.3.6						
ED.2.7	Reformulação do programa de formação de professores que atuam no AEE	100%	Percentual de professores em formação	2040	Em todas as Regionais	SME/ Coef (Ceesp)
Ações relacionadas: PD.3.2						
ED.2.8	Criação de Núcleos Multiprofissionais de Atendimento à criança com deficiência, de forma intersetorial	18	Número de núcleos multiprofissionais criados	2020: 6 2024: 12 2040: 18	Em todas as Regionais	SME/ Cogest/ Ceesp/ SMS/ Setra
Ações relacionadas: PD.3.1						
ED.2.9	Adequação dos Centros de Educação Infantil garantindo a acessibilidade universal às crianças com deficiência	100%	Percentual de centros de educação infantil com acessibilidade	2020: 50% 2024: 100%	Em todas as Regionais	SME/ Coinf
Ações relacionadas: PD.3.3						

Fonte: Fortaleza (2016, p. 50-51)

O Plano Fortaleza 2040 apresenta um conjunto de metas e ações voltadas ao

fortalecimento da Educação Infantil inclusiva, com foco específico no atendimento às crianças com deficiência. Essas ações integram o Quadro ED.2 (acima) e estão organizadas com metas, indicadores de monitoramento, prazos definidos, regiões de implementação e órgãos responsáveis por sua execução.

O objetivo central é garantir o direito à educação desde os primeiros anos de vida, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem de forma equitativa.

Entre as metas que visam ao desenvolvimento da Educação Infantil, do Plano Fortaleza 2040, destaca-se a ação ED.2.5, a qual prevê a formação continuada de todos(as) os(as) profissionais que atuam na Educação Infantil, com o objetivo de redimensionar as concepções pedagógicas adotadas e promover práticas mais inclusivas.

Essa ação está diretamente vinculada à política pública expressa na CA.4.4, voltada à qualificação permanente dos educadores, reconhecendo que a formação docente é o alicerce para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e para a efetivação da inclusão desde os primeiros anos escolares.

A meta é alcançar 100% dos profissionais até 2024, o que reforça o compromisso do município com a valorização do magistério e com a consolidação de uma cultura pedagógica inclusiva.

Outra ação destacada é a ED.2.6, que prevê a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) já na Educação Infantil, utilizando tecnologias adequadas a todas as deficiências. Essa medida busca garantir que crianças com diferentes tipos de impedimentos tenham o suporte necessário desde o início de sua trajetória escolar.

Essa ação está diretamente vinculada às políticas públicas de valorização profissional e de inovação tecnológica, por meio das ações estruturantes PD.3.2 e PD.3.6 do próprio Plano Fortaleza 2040. A PD.3.2 trata da formação e valorização dos profissionais da educação, enquanto a PD.3.6 orienta o uso de tecnologias digitais e assistivas como instrumentos pedagógicos de inclusão.

Ou seja, o sucesso do AEE depende tanto da formação continuada dos profissionais envolvidos quanto da disponibilização de recursos tecnológicos adaptados às necessidades dos estudantes com deficiência.

A ação ED.2.7 complementa esse esforço, ao propor a reformulação do programa de formação dos professores que atuam no AEE. Tem como meta garantir que esses profissionais estejam em constante processo formativo, com base nas demandas da prática inclusiva.

Essa iniciativa também está alinhada à ação PD.3.2, fortalecendo a diretriz de

política pública voltada ao aperfeiçoamento contínuo dos docentes, reconhecendo-os como sujeitos estratégicos na implementação das metas de inclusão escolar.

Já a ED. 2.8 propõe a criação de Núcleos Multiprofissionais de Atendimento à criança com deficiência, com uma abordagem intersetorial. Esses núcleos devem integrar profissionais da educação, saúde e assistência social, trabalhando de forma articulada para atender às demandas de desenvolvimento, aprendizagem e cuidado das crianças.

Essa ação está diretamente relacionada à política pública expressa na PD. 3.1, que promove a intersetorialidade como princípio estruturante da atuação do poder público. A articulação entre diferentes setores como educação, saúde e assistência, é reconhecida no Plano Fortaleza 2040 como condição essencial para o atendimento integral das crianças com deficiência, ampliando a noção de inclusão para além do espaço escolar.

Por fim, a ação ED. 2.9 trata da adequação dos Centros de Educação Infantil, com o compromisso de garantir acessibilidade universal a todas as crianças com deficiência. Estabelece como meta que 100% das unidades estejam acessíveis até 2024.

Essa ação está respaldada na diretriz da PD. 3.3, que trata da promoção da acessibilidade física e comunicacional nos espaços públicos e equipamentos sociais. A política pública aqui envolvida reconhece a acessibilidade como direito e dever do Estado, articulando urbanismo, educação e inclusão no planejamento das infraestruturas escolares.

Essas quatro ações estão previstas para serem executadas em todas as regionais administrativas de Fortaleza, e envolvem a atuação de diversos órgãos públicos, como a SME, COEI, COEF, CEESP, COGEST, SETRA e SMS.

Essa configuração institucional evidencia a articulação entre diferentes políticas públicas setoriais, reforçando a ideia de que a inclusão escolar de crianças com deficiência não se limita à ação pedagógica, mas exige planejamento intersetorial e gestão pública integrada.

Portanto, as ações da linha ED.2 revelam como o Plano Fortaleza 2040 articula políticas públicas educacionais, urbanísticas, de saúde e de assistência social na promoção de uma cidade mais inclusiva. Tais diretrizes estão alinhadas ao marco legal da inclusão, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI – Lei n.º 13.146/2015), e constituem um esforço de planejamento estratégico para a efetivação dos direitos das crianças com deficiência desde a primeira infância.

Esse conjunto articulado de ações demonstra o compromisso – teórico – do Plano Fortaleza 2040 com a construção de uma cidade mais inclusiva desde a primeira infância, reconhecendo as especificidades das crianças com deficiência e promovendo o atendimento às suas necessidades de forma integral, contínua e democrática.

2.5.2 Ações integradas e os possíveis entraves para a efetivação da inclusão educacional na prática

A leitura atenta das diretrizes e ações previstas no Plano Fortaleza 2040 revela um esforço institucional relevante para consolidar políticas públicas voltadas à inclusão escolar de crianças com deficiência. No entanto, mesmo reconhecendo a abrangência do planejamento e sua conexão com marcos legais nacionais e internacionais, é fundamental lançar um olhar crítico sobre sua implementação, especialmente no que se refere à distância entre os compromissos assumidos no papel e as condições reais das instituições educacionais da rede pública de Fortaleza. É importante refletir sobre o caráter muitas vezes idealizado das metas propostas, cuja execução depende não apenas de vontade política, mas de continuidade administrativa, alocação orçamentária adequada e mecanismos eficazes de monitoramento e participação social.

A formulação de metas, como a universalização do AEE às crianças da Educação Infantil até 2040 e a adequação arquitetônica de 100% das escolas até 2024, por exemplo, embora desejável, parece desconsiderar obstáculos estruturais históricos, como o subfinanciamento da educação, a precarização do trabalho docente e as limitações na gestão pública, especialmente em contextos de desigualdade profunda como o de Fortaleza.

Além disso, a proposta de integração entre diferentes setores (educação, saúde e assistência social), embora coerente com os princípios da intersetorialidade, enfrenta desafios concretos de articulação entre políticas setoriais que, na prática, muitas vezes operam de forma fragmentada. O mesmo se aplica à formação continuada dos profissionais da educação, cuja efetividade está diretamente relacionada às condições objetivas de trabalho e à valorização desses sujeitos, que ainda enfrentam jornadas exaustivas, ausência de apoio institucional e escassez de tempo para o estudo e a reflexão crítica sobre suas práticas.

Outro ponto que merece atenção é a ausência de mecanismos mais claros para garantir que a escuta da comunidade escolar, especialmente de famílias e profissionais que convivem diariamente com os desafios da inclusão, seja efetivamente incorporada no processo de tomada de decisões. A escuta foi central na fase inicial do Plano, mas corre o risco de ser diluída ou esvaziada se não houver instâncias permanentes de participação ao longo de sua implementação. A gestão democrática e participativa, embora valorizada no discurso do Plano Fortaleza 2040, precisa ser materializada em práticas cotidianas de diálogo e corresponsabilidade.

Portanto, é necessário reconhecer que um plano com metas bem definidas e

linguagem tecnicamente refinada não é, por si só, garantia de inclusão efetiva. A inclusão escolar exige rupturas culturais, compromisso político contínuo e, sobretudo, sensibilidade para compreender a diversidade como potência e não como desafio a ser contornado.

É nesse campo de tensões, entre o ideal e o possível, entre o previsto e o vivido, que se inscreve a análise crítica das políticas públicas, especialmente quando o que está em jogo são os direitos de crianças com deficiências historicamente excluídas do acesso pleno à educação. É justamente nesse contexto de tensionamentos entre o planejamento estratégico e sua materialização concreta que se insere esta pesquisa.

A investigação parte do entendimento de que avaliar políticas públicas não se restringe à mensuração de resultados numéricos, mas exige uma escuta qualificada dos sujeitos diretamente envolvidos, de modo a revelar avanços, lacunas e possibilidades de transformação. Assim, este trabalho pretende contribuir para o aprimoramento das políticas de inclusão a partir de uma perspectiva crítica, situada e comprometida com o direito à educação para todos(as).

Antes de apresentar os dados orçamentários, cabe um esclarecimento sobre o papel dessa dimensão financeira na análise das políticas públicas. Embora a distribuição orçamentária e o cronograma de execução das ações sejam elementos essenciais para compreender a viabilidade e a efetividade das metas propostas, especialmente no que se refere à Educação Infantil e à inclusão escolar, esta pesquisa não se debruça especificamente sobre a análise dos investimentos. Reconhece-se, contudo, que a alocação de recursos é um indicador importante do compromisso político e institucional com a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Dessa forma, a inserção dos dados a seguir tem caráter ilustrativo e contextual, servindo para situar o leitor quanto ao planejamento municipal e às metas de financiamento previstas no Plano Fortaleza 2040.

Figura 7 – Distribuição Orçamentária e Cronograma de Execução das Ações da Linha ED.2 – Educação Infantil no Plano Fortaleza 2040

Nº	NOME	ORÇAMENTO 2016	ORÇAMENTO 2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
ED.25	Reformulação do programa de Formação Continuada para todos os professores que atuam na educação infantil (E)	6.720.000,00	4.711.140,00	2.019.975,00	30,0%	30,0%				
ED.26	Atendimento Educacional Especializado na educação infantil com o uso de tecnologias adaptadas a todos as deficiências	16.459.753,00	14.540.410,00	1.675.995,36	30,0%	30,0%	30,0%	10,0%	10,0%	10,0%
ED.27	Reformulação do programa de Formação de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado	1.292.748,25	594.084,21	698.084,00	30,0%	30,0%	30,0%	10,0%	10,0%	10,0%
ED.28	Criação de Núcleos Multiprofissionais de Atendimento à criança com deficiência, de forma itinerante	1.531.746,00	1.057.524,65	451.224,65	30,0%	30,0%				30,0%
ED.29	Adequação arquitetônica dos Centros de Educação Infantil visando a acessibilidade às crianças com deficiência	5.162.042,00	4.389.086,40	774.546,40	30,0%	30,0%				

Fonte: Fortaleza (2016)

A Figura 7 sistematiza a distribuição orçamentária e temporal das ações previstas no Plano Fortaleza 2040 para a promoção da inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). As ações listadas, codificadas como ED. 2.5 a ED. 2.9, envolvem desde a reformulação de programas de formação continuada para professores até adequações arquitetônicas nos Centros de Educação Infantil (CEIs). Os dados permitem observar a priorização do investimento público em determinadas metas, revelando como a política educacional do município projeta o avanço da inclusão ao longo do tempo.

A ação ED. 2.6, que trata do AEE com uso de tecnologias adequadas, possui o maior orçamento total, com R\$ 16.159.353,60 destinados, dos quais, aproximadamente, 90% estão alocados como investimento e apenas 10% como custeio. Essa distribuição sugere um foco inicial na aquisição e implementação de recursos tecnológicos. A execução dessa meta está planejada em etapas, com 30% entre 2017 e 2020, 20% entre 2021 e 2024, e os 50% restantes distribuídos em períodos posteriores até 2040. Esse escalonamento pode indicar a complexidade da ação, demandando fases para implantação, formação e acompanhamento.

Já a ação ED. 2.5, voltada à formação continuada para profissionais da Educação Infantil, também apresenta um orçamento elevado (R\$ 6.733.064,00), dividido de forma mais equilibrada entre investimento e custeio, o que denota não apenas gastos com estrutura, mas com processos formativos contínuos. A execução está planejada em duas grandes fases: 50% no quadriênio 2017–2020 e 50% em 2021–2024, o que sinaliza uma proposta de impacto mais imediato para qualificação docente.

As ações ED. 2.7 e ED. 2.8, embora com orçamentos bem menores, concentram sua execução entre 2017 e 2024. A primeira trata da reformulação da formação dos professores do AEE e a segunda da criação de Núcleos Multiprofissionais, ambas com valores em torno de R\$ 1,3 milhão e R\$ 1,5 milhão respectivamente. Apesar dos valores reduzidos, essas ações são estruturantes para garantir atendimento especializado e apoio técnico-pedagógico nas unidades educacionais.

Por fim, a ação ED. 2.9, referente à adequação arquitetônica dos CEIs, apresenta um orçamento de R\$ 5.163.662,47, com 100% da execução concentrada entre 2017 e 2020. Isso indica um esforço inicial do plano para garantir a acessibilidade física nos espaços escolares, pressuposto básico para qualquer proposta de inclusão.

A leitura crítica dessa tabela evidencia que, apesar do esforço orçamentário inicial e de metas abrangentes, o escalonamento das ações ao longo de mais de duas décadas pode comprometer a urgência das transformações exigidas pela inclusão escolar. A fragmentação

temporal de metas, como o AEE, e a formação de professores também revela uma possível descontinuidade nas políticas públicas, o que exige atenção redobrada para o monitoramento e a reavaliação constante dessas metas frente à realidade educacional do município.

Esses dados são apresentados com o intuito de situar o leitor quanto à existência de previsões orçamentárias e temporais específicas para o cumprimento de cada uma das metas analisadas, demonstrando que o Plano Fortaleza 2040 contempla recursos destinados à efetivação das ações voltadas à inclusão escolar.

No entanto, esta pesquisa não se aprofunda na dimensão financeira do plano, uma vez que seu foco recai sobre a análise qualitativa da implementação das metas no cotidiano da instituição investigada. O objetivo, portanto, é compreender como tais metas se materializam na realidade educacional, mais do que examinar a execução orçamentária em si.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, aprofundamo-nos nos caminhos metodológicos escolhidos para a realização desta pesquisa. Descrevemos, de forma clara e sistemática, o percurso trilhado pela pesquisadora para alcançar os objetivos propostos e assim responder à questão norteadora deste estudo.

Detalhamos a seguir os métodos, técnicas e procedimentos adotados, incluindo a forma de coleta, análise e interpretação dos dados, bem como a justificativa das escolhas feitas em cada etapa do processo investigativo. Mais do que um roteiro técnico, a metodologia expressa o compromisso com a rigorosidade científica, conferindo transparência, credibilidade e reprodutibilidade à pesquisa.

Ao explicitar como os dados foram produzidos e tratados, esta metodologia cumpre uma função essencial não apenas para a execução do trabalho em si, mas para sua inserção no campo acadêmico, fortalecendo o diálogo entre estudos e o avanço do conhecimento científico.

Nos tópicos a seguir, é apresentada, de forma detalhada, a abordagem metodológica deste trabalho, evidenciando o delineamento da pesquisa, o perfil dos participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos adotados para análise dos dados.

3.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza, segundo a sua natureza, como uma pesquisa básica, pois busca compreender, de forma crítica e aprofundada, os fenômenos relacionados à inclusão escolar de crianças com deficiência, gerando conhecimentos novos e úteis para o avanço da ciência, sem propor intervenções diretas (Prodanov; Freitas, 2013). A intenção é contribuir para o debate sobre os avanços e desafios das políticas públicas de inclusão, com foco no Plano Fortaleza 2040.

A pesquisa básica, segundo Gil (2008), tem como objetivo principal a geração de conhecimento científico voltado para a compreensão de fenômenos em áreas mais amplas e teóricas, sem preocupação imediata com sua aplicação prática. Quanto aos seus objetivos, esta pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, conforme a classificação proposta por Prodanov e Freitas (2013), pois buscará tanto explorar as percepções das professoras quanto descrever avanços e retrocessos na inclusão de crianças com deficiências em uma instituição de educação infantil da rede municipal de Fortaleza, a partir da análise do discurso das entrevistadas.

Inicialmente, a pesquisa assume um caráter exploratório, pois busca proporcionar um entendimento mais amplo sobre a temática abordada, facilitando a delimitação do problema, a definição dos objetivos e a construção de hipóteses.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa exploratória tem planejamento flexível e pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com especialistas e análise de exemplos que contribuam para a compreensão do tema. Nesse sentido, são realizadas revisões de literatura e entrevistas com profissionais da área, permitindo a construção de um arcabouço consistente teórico e prático.

Além disso, a pesquisa apresenta uma dimensão descritiva, pois se propõe a registrar e analisar os fatos observados sem interferência do pesquisador. Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa descritiva busca descrever características de um fenômeno, sua frequência, natureza e relações com outros fatores, utilizando técnicas padronizadas de coleta de dados, como as entrevistas. Nessa perspectiva, a análise dos dados ocorre de forma indutiva, priorizando o processo e seu significado em vez da simples comprovação de hipóteses previamente formuladas (Prodanov; Freitas, 2013).

Ao adotar tanto a abordagem exploratória quanto a descritiva, a pesquisa permite uma análise abrangente do fenômeno estudado, conciliando a necessidade de um entendimento inicial com a descrição minuciosa das suas manifestações e implicações. Essa estratégia metodológica garante rigor científico e favorece a obtenção de resultados relevantes para a área de estudo.

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos educacionais, especialmente aqueles relacionados à inclusão escolar, não podem ser reduzidos a dados numéricos. Essa perspectiva permite captar as percepções, significados e concepções construídas pelos sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar, possibilitando uma compreensão mais ampla e contextualizada da realidade. A abordagem qualitativa não se baseia, portanto, na quantificação dos dados nem na mensuração de variáveis, mas na compreensão dos processos e na descrição detalhada da realidade investigada. Os dados são coletados diretamente no ambiente em que os fenômenos ocorrem, sem manipulação deliberada da pesquisadora, o que exige um trabalho de campo aprofundado.

A análise qualitativa permite flexibilidade na construção do conhecimento, pois considera a complexidade e a subjetividade das interações sociais, ao mesmo tempo em que se orienta por um referencial teórico que direciona a coleta, interpretação e sistematização das informações. Assim, essa abordagem não busca apenas resultados, mas a compreensão aprofundada dos processos que os envolvem (Minayo, 2014).

A coleta de dados é conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas, visando a garantir compreensão ampla e profunda das experiências e percepções dos sujeitos da pesquisa. Esse formato permite que a pesquisadora direcione as conversas para temas específicos, e oferece também flexibilidade para que os respondentes compartilhem suas vivências e pontos de vista de maneira espontânea, enriquecendo a análise com elementos que porventura não estejam previstos inicialmente.

Simultaneamente, é necessária a análise aprofundada do Plano Fortaleza 2040 e demais documentos e leis que respaldam e normatizam a Inclusão Escolar de crianças com deficiência nas salas de ensino regular, o que permite compreender as políticas educacionais e sua implementação no contexto da instituição pesquisada. Essa análise é crucial para identificar a forma como as práticas e desafios observados no campo se alinham ou contrastam com as diretrizes e objetivos formais estabelecidos.

O cruzamento desses documentos com os dados coletados em campo possibilita um olhar crítico sobre a real implementação das políticas educacionais inclusivas traçadas no referido Plano, a partir da percepção de professoras da instituição em questão.

3.2 Cenário e recorte temporal

O cenário desta pesquisa é um Centro de Educação Infantil (CEI) pertencente à Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, localizado no Distrito de Educação IV. Os Distritos de Educação constituem unidades administrativas da Secretaria Municipal da Educação (SME) responsáveis pela gestão descentralizada das escolas, pelo acompanhamento pedagógico e pela implementação das políticas educacionais em seus territórios, de modo a garantir maior proximidade entre a gestão pública e as demandas locais.

A escolha desse CEI como campo de pesquisa justifica-se pelo fato de ele integrar uma escola patrimonial de grande porte, que se destaca na Rede Municipal de Fortaleza pelo número expressivo de alunos e crianças com deficiência e necessidades educacionais específicas. Essa característica torna o espaço particularmente relevante para a análise proposta, pois permite observar de forma mais consistente como as metas de inclusão escolar do Plano Fortaleza 2040 se materializam em um contexto real, no qual as demandas por acessibilidade, atendimento especializado e práticas pedagógicas inclusivas são cotidianas e complexas. Além disso, outro fator que reforça a escolha dessa instituição é o fato de a escola possuir mais de 40 anos de funcionamento, representando um espaço tradicional da rede municipal e carregado de significados históricos, pedagógicos e comunitários. Nos anos de 2023 e 2024, a escola passou

por uma ampla reforma estrutural, voltada à modernização de seus espaços e à melhoria das condições físicas para o ensino fundamental; entretanto, as intervenções não contemplaram o prédio do CEI, que permaneceu com estrutura mais antiga e limitações físicas significativas.

Essa discrepância entre os espaços reformados e o Centro de Educação Infantil oferece um cenário especialmente relevante para refletir sobre as condições concretas de implementação das metas de inclusão, permitindo analisar como as políticas públicas se traduzem, ou não, em melhorias efetivas para o público da primeira infância. Porém, o foco deste estudo se restringe à realidade do CEI, entendido como um microcosmo representativo das políticas e práticas inclusivas em desenvolvimento no município. Essa delimitação se justifica pelo fato de a pesquisa concentrar-se especificamente nas metas do Plano Fortaleza 2040 voltadas à inclusão escolar na etapa da Educação Infantil.

O Centro de Educação Infantil em estudo integra uma escola patrimonial, que possui um total de 703 crianças/alunos(as) matriculados(as), sendo, destes(as), 76 atendidos(as) no CEI, foco desta investigação.

A Figura 8 apresentada a seguir foi extraída do Sistema de Gestão Escolar (SGE), plataforma oficial utilizada por todas as instituições da rede municipal de Fortaleza para o registro de matrículas, acompanhamento do fluxo escolar e monitoramento dos dados educacionais.

Figura 8 – Distribuição de crianças/alunos(as) com necessidades educacionais específicas por turno e etapa de ensino

Integral Das 07:00 às 17:00			Manhã Das 07:00 às 11:00			Tarde Das 13:00 às 17:00		
Turmas	Nº de Alunos	Nº de Alunos com N/E	Turmas	Nº de Alunos	Nº de Alunos com N/E	Turmas	Nº de Alunos	Nº de Alunos com N/E
INFANTIL I A	16	1	1º ANO A	21	2	1º ANO A	18	2
INFANTIL II A	20	0	2º ANO A	27	6	1º ANO B	17	4
INFANTIL III A	20	2	2º ANO B	27	6	2º ANO A	28	4
INFANTIL III B	20	3	3º ANO A	33	7	3º ANO A	33	4
			3º ANO B	32	2	1º ANO C	19	4
4	76	6	4º ANO A	33	4	4º ANO D	32	3
			4º ANO B	33	4	4º ANO A	33	5
			1º ANO B	22	2	4º ANO B	29	4
			5º ANO A	32	7	5º ANO A	32	5
			5º ANO B	33	5	5º ANO B	33	6
			5º ANO C	33	6	4º ANO C	27	4
			11	326	51	11	301	45
Total de Alunos	76	6	Total de Alunos	627	96			

Fonte: Sistema de Gestão Escolar (2025)

As informações apresentadas foram extraídas diretamente desse sistema e disponibilizadas pela secretaria da escola pesquisada, assegurando a veracidade e a atualidade dos dados considerados nesta análise. A unidade atende um público heterogêneo, composto por crianças e estudantes com e sem deficiências.

Como demonstra a Figura 9, a seguir, a escolha dessa escola é estratégica, pois concentra um número expressivo de crianças/alunos(as) com deficiências e necessidades educacionais específicas, a saber: 102 estudantes no total, o que representa cerca de 14,5% do corpo discente. Esse quantitativo é referente ao dia 16 de junho de 2025, contudo, como as matrículas e transferências ocorrem de forma contínua conforme a demanda, esse número pode oscilar um pouco para mais ou para menos ao longo do ano letivo.

Figura 9 – Quantidade total de crianças/alunos(as) com necessidades educacionais específicas matriculadas na turma de AEE da instituição

Atendimento Educação Especial	
Turmas	Nº de Alunos
A - ALTERNATIVO	18
A - MANHÃ	7
A - TARDE	4
B - ALTERNATIVO	18
B - MANHÃ	2
B - TARDE	11
C - ALTERNATIVO	10
C - MANHÃ	4
C - TARDE	4
D - MANHÃ	4
D - TARDE	3
E - MANHÃ	4
E - TARDE	3
F - MANHÃ	2
F - TARDE	2
G - MANHÃ	2
G - TARDE	1
H - MANHÃ	4
H - TARDE	0
Total	103

Fonte: Sistema de Gestão Escolar (2025)

O CEI atende crianças da etapa da Educação Infantil (creche com turmas do Infantil I ao Infantil III, em tempo integral) e alunos(as) do ensino fundamental (do 1º ao 5º ano, em turmas parciais nos turnos manhã e tarde).

Entre os estudantes atendidos pelo AEE, aproximadamente 90% têm diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), enquanto os demais são identificados com deficiência intelectual ou física.

O recorte temporal adotado nesta pesquisa contempla os dois últimos ciclos de gestão municipal em Fortaleza: o período de 2017 a 2020, sob a administração do então prefeito Roberto Cláudio Rodrigues Bezerra, e o quadriênio de 2021 a 2024, sob a gestão do prefeito José Sarto Nogueira Moreira. Essa delimitação temporal não é aleatória, mas estratégica, pois compreende os primeiros anos de implementação do Plano Fortaleza 2040.

Ao considerar esses dois ciclos de gestão, o objetivo é avaliar de forma mais consistente como as metas e diretrizes do Plano Fortaleza 2040, especificamente aquelas voltadas à promoção da educação inclusiva, vêm sendo efetivamente traduzidas em políticas públicas e práticas educacionais no município.

A escolha desse intervalo permite observar desde os primeiros momentos até os dias atuais, como tem ocorrido a execução e consolidação de ações voltadas à inclusão escolar, possibilitando uma análise mais completa sobre os avanços, desafios e possíveis lacunas no cumprimento dos objetivos propostos, a partir da realidade do CEI investigado.

Esse recorte temporal é especialmente relevante para este estudo, pois permite comparar as metas de curto prazo (até 2024) estabelecidas no Plano, com as políticas implementadas de fato.

Ao observar esse período, busca-se compreender não apenas a aderência das ações governamentais às diretrizes do planejamento estratégico, mas também a coerência entre os discursos institucionais sobre inclusão e as transformações reais no cotidiano escolar. Assim, o estudo ganha profundidade e atualidade ao analisar um intervalo de tempo suficientemente abrangente para identificar tendências, continuidades e rupturas no campo da educação inclusiva em Fortaleza.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são professoras efetivas do Centro de Educação Infantil investigado, todas com dez anos ou mais de experiência na Rede Municipal de Fortaleza. A escolha por esse grupo se fundamenta na compreensão de que uma trajetória profissional extensa na rede permite analisar, de forma mais consistente, as transformações ocorridas nas práticas pedagógicas e nas políticas de inclusão, possibilitando identificar avanços, retrocessos e permanências ao longo do tempo.

Dentro desse recorte, foram identificadas sete professoras que atendem aos critérios estabelecidos, compondo o grupo participante desta pesquisa, sendo seis professoras de sala de aula regular (principal responsável pelo processo educativo cotidiano e pela condução

pedagógica da turma), e uma professora do AEE (que atua de forma complementar e suplementar, oferecendo suporte especializado, orientações e recursos para eliminar barreiras à aprendizagem).

A seleção desses sujeitos visou a garantir profundidade na análise e coerência com a abordagem qualitativa adotada, valorizando as experiências acumuladas e os saberes construídos ao longo de suas trajetórias profissionais.

Acredita-se que, ao longo de suas carreiras, essas docentes vivenciaram diferentes fases e orientações das políticas públicas educacionais, o que lhes confere a possibilidade de possuir uma visão crítica e contextualizada sobre a implementação das metas de inclusão escolar do Plano Fortaleza 2040, especialmente na etapa da Educação Infantil.

A inclusão dessas professoras também se justifica pelo envolvimento direto que elas mantêm com o atendimento às crianças com deficiência e necessidades educacionais específicas, atuando tanto na organização das rotinas quanto na condução das práticas pedagógicas inclusivas do CEI.

Suas percepções são, portanto, essenciais para compreender como as metas do Plano Fortaleza 2040 se traduzem, ou não, em ações concretas dentro do cotidiano escolar. Essa escolha intencional dos sujeitos possibilita um olhar qualitativo e aprofundado sobre o alcance e os limites das políticas de inclusão, a partir das experiências, saberes e interpretações de quem está diretamente implicado na efetivação dessas práticas no contexto da Educação Infantil.

3.4 Técnicas de coleta de dados

A principal técnica de pesquisa adotada neste estudo é a entrevista semiestruturada, escolhida por possibilitar uma escuta sensível e aprofundada das percepções das professoras participantes. Essa técnica favorece a coleta de dados ricos em significados, articulando dimensões subjetivas, práticas e contextuais do cotidiano do CEI.

A pesquisa bibliográfica e a análise documental assumem um papel complementar e de sustentação teórica, servindo como base para a interpretação crítica das informações obtidas nas entrevistas. A pesquisa bibliográfica reúne e analisa referenciais teóricos e estudos sobre inclusão escolar e políticas públicas, enquanto a análise documental permite examinar os textos normativos, planos e registros institucionais que orientam a prática inclusiva na rede municipal, como foco no Plano Fortaleza 2040.

Dessa forma, ao integrar essas técnicas, o estudo constrói um arcabouço metodológico coerente e articulado, em que a entrevista semiestruturada constitui o eixo central

da investigação, e as análises teórica e documental oferecem o suporte necessário para contextualizar e interpretar os dados de forma crítica, consistente e alinhada à complexidade das políticas de inclusão escolar.

3.4.1 Entrevistas semiestruturadas

Considerando a natureza qualitativa desta pesquisa, bem como o seu objetivo geral que é: avaliar a implementação das metas do Plano Fortaleza 2040 voltadas à inclusão escolar de crianças com deficiências e necessidades educacionais específicas, a partir das percepções de professoras de um Centro de Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza, confrontando suas falas com o previsto no Plano, a fim de identificar avanços, desafios e o grau de efetivação dessas metas no cotidiano institucional, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas como principal instrumento de coleta de dados.

Segundo Minayo (2001, p. 57):

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Ao destacar que a entrevista vai além de uma simples conversa, a autora ressalta seu caráter intencional e direcionado, pautado por objetivos definidos pelo(a) pesquisador(a). Esse processo permite acessar não apenas informações concretas, mas também elementos simbólicos e subjetivos que compõem a vivência dos sujeitos envolvidos.

Como aponta a própria Minayo (2001, p. 57), “através desse procedimento, podemos obter dados objetivos e subjetivos”, o que reforça a riqueza desse recurso na compreensão aprofundada das realidades investigadas.

Ainda sobre esse assunto, trazendo o conceito de entrevista semiestruturada com o qual esta pesquisa trabalha, a autora afirma:

Em geral, as entrevistas podem ser estruturadas e não-estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, toma-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não-estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as estruturadas que pressupõem perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semiestruturadas. (Minayo, 2001, p. 28)

Portanto, esse tipo de entrevista, conforme a autora, permite a construção de um diálogo investigativo que articula questões previamente elaboradas com a abertura à escuta de

narrativas espontâneas, respeitando o ritmo, a linguagem e os sentidos atribuídos pelos entrevistados aos temas discutidos.

Essa abordagem revela-se especialmente adequada nesta investigação, a qual busca compreender os processos e sentidos envolvidos na efetivação de políticas públicas inclusivas dentro de um CEI da rede municipal de Fortaleza.

O contato com essas interlocutoras permitiu apreender, a partir de suas vozes, como as políticas públicas educacionais são vivenciadas na prática e quais significados lhes são atribuídos, conforme propõe a abordagem dialógica de Bakhtin (2003), para quem a escuta ativa e o reconhecimento do outro são essenciais à construção do conhecimento.

O roteiro de entrevistas (que se encontra nos apêndices deste trabalho) foi elaborado à luz da questão norteadora da pesquisa: “Em que medida as metas do Plano Fortaleza 2040 voltadas à inclusão escolar de crianças com deficiências e necessidades educacionais específicas estão sendo efetivamente implementadas no contexto de um Centro de Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza, segundo as percepções das professoras?”, e levou em consideração também os objetivos específicos da investigação.

As perguntas foram organizadas em torno dos seguintes eixos temáticos (que coincidem com as metas traçadas no Plano Fortaleza 2040, sobre a inclusão escolar de crianças com deficiências e necessidades educacionais específicas): formação de professores da sala de aula regular; AEE na Educação Infantil com o uso de tecnologias adequadas a todas às deficiências; reformulação do programa de formação continuada de professores do AEE; criação de núcleos multiprofissionais intersetoriais de atendimento à criança com deficiência; adequação arquitetônica dos CEIs garantindo acessibilidade universal.

A escuta dos sujeitos envolvidos diretamente na implementação das políticas de inclusão é, portanto, condição indispensável para avaliar a efetividade dessas políticas no chão da escola. Como argumenta Arroyo (2000), é a partir das experiências vividas pelos sujeitos que se torna possível compreender o sentido real das políticas públicas e os impactos que elas geram na vida concreta das pessoas.

As entrevistas foram realizadas presencialmente, durante o mês de agosto do ano de 2025, em ambiente reservado na instituição, em horários previamente acordados com as participantes. As falas foram registradas por meio de gravação de áudio, mediante autorização das participantes, e posteriormente transcritas de forma integral para a etapa de análise, sendo realizadas apenas correções pontuais de vícios de linguagem excessivamente repetitivos, que não acrescentavam sentido ao conteúdo das falas, preservando-se, contudo, a essência, a intencionalidade e o significado das narrativas das participantes.

Por fim, a utilização das entrevistas semiestruturadas como estratégia metodológica nesta pesquisa visa à construção de uma compreensão aprofundada, situada e crítica da implementação das metas de inclusão escolar previstas no Plano Fortaleza 2040, a partir da escuta das vozes das professoras. Espera-se, assim, contribuir para o debate sobre a efetivação do direito à educação inclusiva e para o fortalecimento das políticas públicas voltadas à garantia desse direito.

3.5 Tratamento e interpretação dos dados: a análise de conteúdo segundo Bardin

A análise dos dados encontrados foi realizada utilizando a análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (1977), a qual permite identificar, categorizar e interpretar os principais elementos presentes nos discursos dos participantes da pesquisa, nos documentos e nas práticas relacionadas às metas de inclusão escolar do Plano Fortaleza 2040. Esse método possibilita a compreensão aprofundada das mensagens explícitas e implícitas, promovendo a organização sistemática dos dados em categorias que refletem os temas centrais da pesquisa.

A saber, Bardin (1977, p. 42) define metodologia de análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977) foi escolhida por transcender a mera descrição das respostas coletadas em entrevistas, configurando-se como um processo minucioso de organização e interpretação dos dados. Ao aplicar essa metodologia, a pessoa pesquisadora se dedica a uma exploração profunda do material, buscando desvendar padrões, tendências e correlações que, à primeira vista, podem permanecer ocultos.

O rigor da análise de conteúdo está na sua capacidade de revelar significados implícitos nas falas das pessoas entrevistadas. Por meio da categorização e codificação sistemática das respostas, a pesquisadora identifica temas recorrentes, nuances de sentido e relações entre os elementos do discurso, alcançando uma compreensão mais profunda das percepções, crenças e valores das participantes.

A organização sistemática das respostas é etapa essencial do processo. Ao classificar e agrupar as informações coletadas, constrói-se uma estrutura que facilita a identificação de padrões e tendências. Conforme Bardin (1977), essa organização pode incluir

a criação de categorias temáticas, a definição de palavras-chave e a análise da frequência de determinadas expressões.

A análise de conteúdo busca ainda evidenciar correlações entre diferentes elementos do discurso. A partir do exame das respostas, podem-se identificar associações significativas, contradições e diferentes perspectivas sobre o mesmo tema, o que contribui para uma compreensão crítica da efetividade das políticas de inclusão.

De acordo com Bardin (1977), a identificação de padrões nos discursos é fundamental para compreender percepções e desafios compartilhados por um grupo. Esses padrões refletem vivências e compreensões coletivas, revelando tanto convergências quanto dificuldades enfrentadas.

A relevância dessa identificação está em possibilitar uma análise que ultrapassa a dimensão literal das falas, permitindo compreender significados, experiências e valores expressos pelas entrevistadas.

Conforme Bardin (1977), a análise de conteúdo possibilita; identificar regularidades e aspectos recorrentes nos dados, fundamentais para compreender a implementação das metas de inclusão escolar; organizar as informações em categorias temáticas, favorecendo a comparação entre as metas propostas e as práticas observadas; explorar contradições e lacunas presentes nos discursos e nas ações, o que contribui para uma visão crítica sobre os avanços e desafios da inclusão; e contextualizar as percepções das participantes, interpretando os sentidos que atribuem às ações inclusivas e ampliando a compreensão sobre suas experiências no campo educacional.

Essa técnica, portanto, não apenas sistematiza os dados, mas também propicia uma leitura interpretativa que considera dimensões subjetivas e sociais. Aplicada a esta pesquisa, a análise de conteúdo permitirá delinear um panorama abrangente das percepções das professoras sobre a implementação das metas do Plano Fortaleza 2040, contribuindo para o fortalecimento da educação inclusiva de crianças com deficiências e necessidades educacionais específicas.

3.5.1 Fases da Análise de Conteúdo

A Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Laurence Bardin (1977), organiza-se em três fases principais: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Essas etapas, para Bardin (1977), embora descritas de modo cronológico, não se sucedem obrigatoriamente nessa ordem, ainda que mantenham estreita relação entre si. Cada

uma delas desempenha um papel essencial na organização, categorização e interpretação dos dados, garantindo rigor metodológico e profundidade analítica ao estudo.

A primeira fase, denominada pré-análise, corresponde ao momento de organização e preparação do material. Bardin (1977, p. 95) a descreve como “a fase de organização propriamente dita”, em que se busca tornar operacionais as ideias iniciais da pesquisa. Essa etapa consiste em um período de intuições, cujo objetivo é sistematizar as ideias iniciais e elaborar um plano de análise flexível, mas preciso. (Bardin, 1977)

Durante a pré-análise, o pesquisador realiza uma leitura flutuante, ou seja, uma leitura livre e atenta dos materiais coletados, buscando identificar impressões, recorrências e possíveis categorias temáticas. Nessa fase, definem-se também o *corpus* da pesquisa, as regras de inclusão e exclusão dos documentos e as primeiras hipóteses que orientarão a interpretação. Para Bardin (1977), essa etapa compreende três missões principais: “a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentarão a interpretação final”.

A segunda fase é a exploração do material, considerada a etapa mais técnica e operacional da análise. Trata-se do momento em que o pesquisador realiza o processo de codificação, decompondo o texto em unidades de registro (palavras, frases, ideias ou temas) que sejam significativas para o problema investigado. Bardin (1977, p. 101) explica que essa etapa consiste na “administração sistemática das decisões tomadas” na fase anterior, exigindo rigor e coerência para que as categorias sejam aplicadas de forma consistente ao material empírico.

Durante a exploração, as unidades de registro são agrupadas em categorias temáticas ou analíticas, o que permite evidenciar frequências, regularidades e contradições. A autora enfatiza que essa fase não se resume à simples codificação, mas implica um esforço de interpretação inicial, em que o pesquisador começa a perceber o sentido das mensagens e a construir significados a partir dos dados.

Por fim, a terceira fase compreende o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Nesse estágio, os dados organizados e categorizados são submetidos a um processo de síntese e reflexão, em que se busca extrair significados e implicações a partir das informações obtidas. Conforme Bardin (1977, p. 101), “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos”, operando-se classificações e inferências que permitam uma leitura analítica do conteúdo.

É nessa fase que o pesquisador interpreta os resultados à luz do referencial teórico, relacionando-os aos objetivos e às hipóteses iniciais. Bardin (1977) destaca que essa etapa visa

a fazer emergir os significados latentes, ultrapassando o conteúdo manifesto, permitindo uma compreensão mais profunda das mensagens e das realidades subjacentes ao discurso.

Em síntese, as três fases descritas por Bardin (1977) configuram um processo contínuo e articulado, em que o pesquisador transita entre a descrição e a interpretação, buscando compreender o sentido das comunicações de forma rigorosa, contextualizada e teoricamente fundamentada. Assim, para a autora, a análise de conteúdo constitui um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas voltadas à descrição e à interpretação das mensagens, permitindo identificar significados explícitos e implícitos nas falas e compreender as condições em que foram produzidas.

3.5.2 Aplicação da Análise de Conteúdo nesta pesquisa

A Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977) foi adotada como principal método para o tratamento e interpretação dos dados provenientes das entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras do Centro de Educação Infantil investigado. A escolha dessa técnica justifica-se por sua capacidade de revelar significados explícitos e implícitos nas falas, permitindo compreender como as metas de inclusão do Plano Fortaleza 2040 são percebidas e vivenciadas no cotidiano escolar.

Na fase de pré-análise, as entrevistas foram transcritas e submetidas a uma leitura flutuante, com o intuito de identificar ideias recorrentes e construir o corpus de análise. A partir desse movimento inicial, definiram-se os critérios de seleção do material e as categorias temáticas preliminares, orientadas pelos objetivos do estudo e pelos referenciais teóricos da inclusão escolar.

A etapa de exploração do material envolveu a codificação e organização das falas em unidades de registro, agrupadas em categorias que expressavam percepções, experiências e desafios relacionados à inclusão de crianças com deficiência e necessidades educacionais específicas. Esse processo possibilitou evidenciar padrões de sentido, convergências e contradições nas narrativas das participantes.

Por fim, na fase de tratamento e interpretação dos resultados, as categorias foram analisadas à luz do referencial teórico e confrontadas com as diretrizes do Plano Fortaleza 2040, com a legislação educacional vigente e com as orientações da SME/COEI). Essa etapa permitiu extrair significados mais amplos das falas e compreender de que forma as políticas de inclusão se materializam na prática pedagógica, evidenciando tanto os avanços quanto as lacunas existentes na efetivação das metas municipais.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ENCONTRADOS

Este capítulo apresenta a análise e interpretação dos dados coletados durante a pesquisa, a partir das entrevistas realizadas com seis professoras da Educação Infantil da sala de atividades regular, e com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Centro de Educação Infantil onde o estudo foi desenvolvido.

A análise foi conduzida à luz dos objetivos deste estudo, que buscam avaliar como as metas de inclusão escolar previstas no Plano Fortaleza 2040 têm sido implementadas no contexto de um CEI de Fortaleza.

A análise foi conduzida com base na proposta metodológica da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), permitindo identificar, nas falas das participantes, unidades de sentido e categorias temáticas que expressam o modo como as políticas públicas se traduzem em suas práticas e no cotidiano da instituição.

Essa etapa da pesquisa busca interpretar os conteúdos presentes nos discursos das professoras não apenas como relatos individuais, mas como possíveis representações de uma realidade compartilhada pelos(as) professores(as) da educação infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza.

As falas apresentadas a seguir estão organizadas conforme os objetivos específicos definidos neste estudo, permitindo uma leitura crítica sobre as condições de formação docente, os desafios do trabalho pedagógico inclusivo e o papel das políticas públicas na efetivação do direito à educação inclusiva. Desse modo, este capítulo constitui um espaço de diálogo entre teoria e prática, em que as experiências das professoras ganham centralidade na reflexão sobre a implementação da inclusão escolar no contexto investigado.

Para preservar o anonimato das participantes e garantir o cumprimento dos princípios éticos da pesquisa, as professoras foram identificadas pela letra P, seguida da inicial de seus respectivos nomes, a saber P.A., P.C., P.D., P.G., P.R., e P.S..

Já a professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado foi identificada pela letra P, seguida também da letra inicial de seu nome e da sigla AEE, resultando em P.S./AEE. Dessa forma, essa codificação visa a manter o sigilo das identidades, ao mesmo tempo em que possibilita à pesquisadora situar mais facilmente as falas durante a análise dos dados.

4.1 Apresentação dos dados coletados

A análise dos dados coletados foi conduzida conforme a estrutura dos blocos que compõem o roteiro da entrevista. Para o entendimento do(a) leitor(a), é importante ressaltar que alguns desses blocos correspondem aos objetivos específicos e às metas do Plano Fortaleza 2040 avaliadas neste trabalho, o que permitiu estabelecer uma relação analítica entre as falas das participantes e as ações previstas no referido plano. Assim, as entrevistas foram analisadas na seguinte sequência:

- Identificação dos sujeitos;
- ED.2.5 – Formação continuada dos(as) profissionais da Educação Infantil;
- ED.2.6 – Atendimento Educacional Especializado e uso de tecnologias;
- ED.2.7 – Reformulação do programa de formação de professores do AEE;
- ED.2.8 – Criação de núcleos multiprofissionais de atendimento;
- ED.2.9 – Adequação dos Centros de Educação Infantil e acessibilidade universal.

Essa sequência orienta a exposição e interpretação dos resultados, garantindo coerência entre os dados empíricos e os objetivos específicos definidos no estudo.

4.1.1 Identificação dos sujeitos

Analisar os dados de identificação das sete professoras participantes permite compreender o perfil formativo, a trajetória profissional e a inserção institucional dessas docentes, evidenciando aspectos relevantes para a interpretação das falas delas no contexto da inclusão escolar.

No que se refere à formação acadêmica, observa-se que todas possuem graduação em áreas da Educação, predominantemente em Pedagogia, o que revela coerência com o campo de atuação na Educação Infantil e na Educação Especial.

Além disso, percebe-se que há significativo investimento em formação contínua, com presença de especializações em Psicopedagogia, Educação Infantil, Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como de mestrados em andamento nas áreas de Saúde Pública e Linguística.

Essa diversidade de formações reflete um grupo de professoras que busca constantemente o aprimoramento teórico e prático, o que pode influenciar a profundidade e a qualidade do conteúdo expresso nas falas analisadas, uma vez que o discurso é sempre atravessado pelas experiências e saberes acumulados.

O tempo de atuação no município de Fortaleza varia entre 11 e 24 anos, com média aproximada de 16 anos, indicando um grupo com ampla experiência e vivência consolidada na rede pública. Na Educação Infantil, a média de tempo é de 13 anos, revelando vínculos duradouros com essa primeira etapa da Educação Básica.

Essa longa trajetória profissional é um elemento importante na análise qualitativa, pois destaca que a consistência das falas é mais fundamentada quando emitida por sujeitos com trajetória consolidada, capazes de identificar continuidades e rupturas nas políticas e práticas institucionais ao longo do tempo.

Quanto ao tempo de atuação no Centro de Educação Infantil (CEI) pesquisado, as professoras permanecem, em média, há cerca de oito anos na mesma instituição, o que demonstra estabilidade e familiaridade com o contexto educacional.

Essa permanência prolongada favorece uma compreensão mais profunda sobre a cultura organizacional, as condições de trabalho e a efetivação das políticas de inclusão, uma vez que as docentes vivenciam, de forma contínua, as transformações ocorridas no CEI e podem avaliar, com base em sua experiência, os avanços e desafios da implementação das metas do Plano Fortaleza 2040.

Destaca-se, ainda, a presença de uma professora com atuação no Atendimento Educacional Especializado (P.S./AEE), cuja formação específica em AEE e Educação Inclusiva acrescenta um olhar técnico e diferenciado sobre o processo inclusivo, ampliando a pluralidade de perspectivas dentro do *corpus* de análise.

Essa diversidade funcional enriquece a investigação, pois permite o confronto de percepções entre o trabalho realizado nas salas regulares e aquele desenvolvido no espaço do AEE, contribuindo para uma leitura mais abrangente sobre as práticas e as articulações necessárias à efetivação da inclusão escolar.

Em síntese, a análise da identificação das professoras sujeitos da pesquisa evidencia que o grupo de professoras entrevistadas é composto por profissionais experientes, qualificadas e com vínculos institucionais estáveis. Esses elementos conferem consistência, confiabilidade e densidade interpretativa, permitindo que as próximas etapas da análise se desenvolvam sobre bases sólidas, sustentadas por vozes representativas do cotidiano da Educação Infantil inclusiva no município de Fortaleza.

4.1.2 ED.2.5: Formação continuada das profissionais da Educação Infantil

Esta subseção busca compreender como as professoras percebem as ações de

formação continuada promovidas pela rede municipal e seus impactos nas práticas pedagógicas inclusivas.

As análises a seguir referem-se às respostas das professoras dadas as seguintes perguntas:

1. Você tem participado de formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação regularmente?
2. As formações continuadas oferecidas pela rede municipal contemplam temas relacionados à inclusão e às práticas pedagógicas voltadas à diversidade?
3. Como têm acontecido as formações continuadas ofertadas pela rede municipal, especialmente no que se refere à inclusão escolar? Essas formações têm contribuído (ou não) para aprimorar sua prática?

As duas primeiras questões foram estruturadas de forma objetiva, solicitando que as professoras respondessem apenas com as opções “sim”, “não” ou “parcialmente”, a fim de identificar de maneira direta a percepção sobre a frequência e o conteúdo das formações continuadas promovidas pela rede municipal. Já a terceira questão foi formulada de modo aberto e descritivo, permitindo que as participantes expressassem com mais detalhes suas experiências, opiniões e avaliações acerca das formações, especialmente no que se refere à inclusão escolar e às contribuições dessas ações para a prática docente.

A partir das respostas das participantes, foi realizada a análise de conteúdo conforme Bardin (1977), buscando identificar recorrências, contradições e sentidos atribuídos às formações continuadas no contexto da inclusão escolar.

A leitura e a interpretação das respostas das professoras à meta ED.2.5 – Formação Continuada dos(as) Profissionais da Educação Infantil revelam um retrato consistente de fragilidades na política de formação docente da rede municipal de Fortaleza no que se refere à inclusão escolar.

Com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), observa-se, a partir das falas, a emergência de sentidos comuns que apontam para a superficialidade, a descontinuidade e o distanciamento entre as ações formativas e as demandas reais das professoras que atuam na Educação Infantil.

Adianta-se que o estudo de campo revela um fosso significativo entre o discurso político e a realidade formativa.

A seguir, apresenta-se a análise das questões objetivas do questionário (1 e 2), cujas respostas foram organizadas em quadros, permitindo uma leitura comparativa e sistematizada das percepções das professoras. Essas questões, respondidas por meio das opções “Sim”, “Não”

ou “Parcialmente”, têm como objetivo avaliar de maneira direta e quantitativa: a formação continuada dos(as) profissionais da Educação Infantil voltadas para a temática da inclusão escolar.

Quadro 1 – ED.2.5: questões 1 e 2

PROFESSORA	PARTICIPA REGULARMENTE DAS FORMAÇÕES OFERTADAS PELA SME?	AS FORMAÇÕES CONTEMPLAM TEMAS RELACIONADOS À INCLUSÃO?
P.A.	Sim	Parcialmente
P.C.	Sim	Parcialmente
P.D.	Sim	Não
P.G.	Sim	Não
P.R.	Sim	Parcialmente
P.S.	Sim	Não

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 2 – ED.2.5 Quantitativo geral das respostas: questões 1 e 2

QUESTÃO	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
Participação nas formações	6	0	0
Inclusão e diversidade nas formações	0	3	3

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise dos dados do quadro revela uma situação preocupante e, ao mesmo tempo, elucidadora sobre a forma como a política de formação continuada tem sido materializada na rede municipal. Embora todas as professoras reconheçam a oferta mensal das formações, o conteúdo dessas ações ainda se mostra dissociado das demandas reais da Educação Inclusiva.

Essa constatação explicita a distância entre a proposta de formação permanente, prevista nas diretrizes do Plano Fortaleza 2040, especialmente na ação ED.2.6, e a efetiva construção de um espaço formativo capaz de problematizar as práticas pedagógicas frente à diversidade.

O fato de nenhuma docente considerar o tema da inclusão plenamente abordado indica não apenas uma lacuna temática, mas também uma fragilidade estrutural na concepção dessas formações. A ausência de continuidade e de aprofundamento teórico-prático sobre o tema faz com que o debate se restrinja, quando ocorre, a momentos pontuais e pouco reflexivos, o que compromete a apropriação crítica dos professores acerca do papel da escola na promoção

da inclusão.

A divergência entre as respostas, algumas classificando o tema como inexistente e outras como parcialmente presente, revela uma falta de uniformidade na política formativa, possivelmente decorrente da ausência de uma diretriz pedagógica consolidada sobre o assunto.

Na sequência, direcionamos o olhar para a análise crítica e reflexiva das respostas à questão aberta (3), as quais permitem apreender, com maior profundidade, as percepções, vivências e significados atribuídos pelas professoras.

A professora P.D. afirma não se recordar de “*formações que tratassem diretamente dessas questões de inclusão*”, destacando que, quando o assunto surge, ocorre apenas de modo pontual, “*sem marcar presença significativa*”. A mesma percepção é reforçada por P.G., ao afirmar que:

Olha, pra ser bem sincera, eu nunca vi formação da prefeitura voltada pra inclusão de verdade, não. Falam muito, sabe? Sempre tem aquelas discussões, às vezes até polêmicas, quando alguma colega toca no assunto, mas na prática mesmo... nada acontece! Não tem uma formação específica, não tem um momento pra gente estudar isso de forma séria. É tudo muito jogado, muito no improviso.

[...]

Desde que entrei na prefeitura, eu não vi avanço nenhum nesse sentido.

Tais declarações convergem para a constatação de que o tratamento da temática inclusiva nas formações tem se mostrado periférico e carente de sistematização, reduzido a menções esporádicas e desvinculado de ações concretas.

Mesmo entre as professoras que reconhecem a tentativa de incluir o tema nas formações, como P.C. e P.R., há a crítica quanto ao tempo reduzido e à falta de continuidade. A professora P.R. relata que:

No geral, são boas, trazem temas importantes e ajudam a gente a refletir sobre o trabalho. Mas, sinceramente, já faz um tempo que não vejo a inclusão escolar ser tratada com atenção. No ano passado, até tentaram incluir o tema, e a intenção foi boa, mas acabou não dando muito certo. O tempo destinado era bem pequeno, não chegava nem a uma hora, e quase sempre ficava para o final do encontro, quando muitos professores já tinham ido embora ou estavam cansados, querendo encerrar logo.

De forma semelhante, P.S. afirma que “*era reservado um momento [...] no segundo tempo, já no final. Às vezes não dava muito tempo de discutir*”.

A professora P.A. é enfática ao descrever que: “*Olha, eu lembro que era assim... as formações sobre inclusão aconteciam bem no final, sabe? E era uma coisa bem aligeirada, meio pra cumprir tabela*”.

O fato de algumas professoras não se recordarem sobre a temática da inclusão ter

sido abordada nas formações e de outras mencionarem que, quando tratada, era de forma rápida e sem aprofundamento, denuncia um caráter meramente protocolar e transmite a percepção de não prioridade.

Essa não prioridade revela que o tema da inclusão não tem sido tratado com a atenção que necessita, mas como um assunto secundário, abordado apenas para cumprimento formal. Tal postura compromete o aprofundamento teórico e prático necessário à atuação docente na Educação Infantil e evidencia o distanciamento entre a política de formação continuada e as reais demandas da inclusão escolar.

A superficialidade do conteúdo é uma crítica que perpassa a fala de várias professoras. P.A. aponta que os temas eram tratados de modo "*muito vago, nada aprofundado*", enquanto outra acrescenta que as formações são "*muito voltadas pra outros assuntos: leitura, escrita, reconhecimento de letra, nome próprio... Sobre inclusão e práticas pedagógicas inclusivas, tá bem em falta*", diz P.D.

O abandono da temática se torna explícito na fala de P.S. sobre o ano em curso: "*Mas esse ano, nada. Nada mesmo. Não teve nenhum momento pra falar sobre inclusão, não. Porque esse ano é só oralidade, leitura e escrita, né? E o tema da inclusão ficou completamente de lado esse ano*".

As falas também demonstram frustração quanto à falta de continuidade e à ausência de políticas efetivas voltadas à inclusão nas formações. A professora P.C. sintetiza essa percepção ao afirmar que "*a impressão que dá é que a inclusão entra como um tema obrigatório, mas não como uma prioridade*".

Esses relatos evidenciam que o planejamento das formações não favorecia o aprofundamento reflexivo, restringindo a inclusão a um tema acessório, encaixado de maneira improvisada na programação.

A crítica à formação continuada voltada para a inclusão educacional não se limita ao que é abordado, mas se estende ao como e por quem. As docentes questionam o preparo das formadoras, o que gera uma fragilidade metodológica que impede o aprofundamento e o encaminhamento prático das discussões.

A percepção de despreparo das formadoras e de ausência de suporte da SME a elas para o desenvolvimento das temáticas inclusivas, em 2024, é outro ponto recorrente nas falas. Uma professora relata episódios de despreparo que inviabilizam o aprendizado:

As formadoras pareciam perdidas, sem muito conteúdo pra falar, aí acabava virando uma confusão. Tinha uma professora que falava cada besteira, e elas nem sabiam como reagir, como conduzir. Dava pra ver que não tinham preparo pra lidar com o

assunto. E o pior é que, naquela época, elas nem tinham apoio da SME, elas ficavam sozinhas na sala da formação...

[...]

As formadoras, coitadas, não sabiam um 'ó com uma quenga'. Faltava base, faltava preparo, e a gente percebia claramente o despreparo delas pra falar de inclusão. (P.A.)

Tal despreparo, segundo P.A., não era mitigado por apoio institucional, visto que elas "*ficavam sozinhas na sala da formação*", sem a presença de uma técnica de educação da SME.

A ausência de uma condução qualificada desvia o foco do encontro formativo. P.C. descreve que, nesses momentos, "*o debate perdia o foco, virava um momento de desabafo, cheio de reclamações e histórias isoladas, sem encaminhamentos concretos. Faltou seriedade, tempo e continuidade para tratar um tema tão relevante...*". O mesmo diagnóstico é feito por P.R.:

Nesses momentos, a discussão acabava se perdendo... virava mais um espaço de desabafo, de reclamações e de troca de "causos" do dia a dia, sem aprofundar o assunto como deveria. Faltou organização e continuidade, porque dava pra ver que o tema despertava interesse, só que não havia espaço real para discutir práticas ou pensar soluções coletivas.

O espaço, que deveria ser de aprimoramento, torna-se um "*muro de lamentações*", segundo P.R.

A carência de preparo das formadoras para mediar discussões complexas sobre inclusão, aliada à fragilidade metodológica, transforma o momento formativo em um ambiente de desabafo e crítica, e não de aprendizado. Esse dado sugere uma falha estrutural na política de formação de formadores, o que compromete a capacidade da rede em oferecer um suporte pedagógico de qualidade, essencial para a atuação do docente da Educação Infantil no que diz respeito à inclusão escolar

Porém, o assunto de maior relevância é o baixo ou nulo impacto das formações na prática pedagógica inclusiva das professoras, culminando em uma sensação de isolamento e sobrecarga.

A ineficácia é expressa de forma contundente: P.A. afirma que as formações "*não ajudavam em nada. Era mais um momento de desabafo e de críticas, do que aprendizado mesmo*". Sobre esse assunto, P.G. é categórica:

Essas formações não têm contribuído em nada pro meu trabalho com as crianças com deficiência, não. Ah, não, de jeito nenhum! Porque, na real, elas nem tratam desse assunto. Falam de mil outras coisas, mas nunca do que a gente realmente precisa pra lidar com essas crianças atípicas em sala. Então, acaba que tudo que eu aprendi foi na prática, no dia a dia, observando, tentando, errando e acertando junto com as

colegas.

P.R. conclui que o suporte é "*bem limitado*" e P.D. complementa que "*o impacto dessas formações no meu trabalho com essas crianças é muito pequeno*".

A ausência de apoio formal empurra as professoras para a lógica do "se vira", caracterizando o CEI como um ambiente de improviso e solidão. P.G. ilustra o desamparo institucional: "*O que mais me incomoda é que as crianças são matriculadas, mas o suporte pro professor simplesmente não existe. É tipo assim: jogam a criança na sala e pronto, a gente que se vire*".

Consequentemente, o aprendizado real se dá por vias informais: "*Então, na prática, o aprendizado vem mais da troca entre colegas e da experiência diária do que das formações promovidas pela rede*". P.D. complementa: "*o que mais ajuda mesmo é a experiência do dia a dia, a conversa com os colegas e as leituras que a gente mesmo busca. Os cursos fora da rede [...]*".

O esforço pessoal para suprir as lacunas é destacado por P.G., a qual reconhece que é forçada a ir "*se virando sozinha, buscando informação por conta própria, trocando experiências com colegas, tentando ajustar as práticas no dia a dia e errando muito*".

A ineficácia da formação continuada em oferecer subsídios práticos e teóricos concretos sobre a inclusão resulta no isolamento das professoras. As docentes são compelidas a operar na "tentativa e erro" e a depender de redes informais de apoio entre pares. Essa situação configura um risco iminente à qualidade da Educação Infantil e ao direito educacional das crianças com deficiência, pois transfere a responsabilidade da política pública (formação docente) para a iniciativa individual, em clara contradição com as exigências de um sistema educacional inclusivo.

Essa aprendizagem empírica, embora revele o compromisso e a capacidade adaptativa das docentes, evidencia a lacuna existente entre o discurso oficial da inclusão e as condições efetivas de apoio pedagógico e institucional, o que gera sobrecarga e insegurança no exercício docente.

De modo geral, as respostas das professoras permitem inferir que, embora as formações continuadas existam formalmente, não têm respondido às necessidades práticas e formativas dos docentes da Educação Infantil no campo da inclusão escolar. O tema aparece de modo secundário, sem sistematização, com pouco tempo de debate e sem articulação entre teoria e prática.

As falas revelam uma formação marcada pela falta de continuidade e de compromisso institucional, fatores que limitam o alcance dos objetivos previstos nas políticas

públicas de educação inclusiva.

A análise demonstra que a efetivação das metas de inclusão requer mais do que a oferta de encontros pontuais: exige formações consistentes, interativas e contextualizadas, que integrem os saberes docentes às políticas públicas e às práticas pedagógicas inclusivas.

À luz de Bardin (1977), as recorrências discursivas identificadas neste *corpus* permitem concluir que o significado central das falas reside na denúncia de uma formação continuada fragilizada no tocante à temática da inclusão escolar de crianças com deficiências e necessidades educacionais específicas, e que ainda não cumpre sua função social de promover mudanças estruturais nas práticas e nas concepções docentes sobre inclusão escolar.

Fica a impressão de que as formações mencionadas pelas professoras, realizadas em 2024, ocorreram apenas para que a Secretaria Municipal de Educação cumprisse formalmente a meta prevista no Plano Fortaleza 2040, cujo prazo de execução integral se encerrava naquele mesmo ano. A forma improvisada, superficial e pontual com que a temática da inclusão foi abordada sugere que o objetivo não foi consolidar uma política formativa consistente, mas atender a uma exigência burocrática.

O cumprimento da meta parece ter se sobreposto à sua finalidade pedagógica, resultando em ações episódicas e sem continuidade, abandonadas logo no ano seguinte. Essa postura reforça o caráter performático e pouco transformador de certas políticas públicas, em que a prioridade recai sobre o registro do feito, e não sobre a efetiva mudança nas práticas docentes e na cultura inclusiva das instituições.

Essa constatação se aproxima do que Blanco (2004) denomina de fragilidade estrutural das políticas de inclusão, caracterizada pela distância entre o plano e a prática e pela ausência de mecanismos de acompanhamento e monitoramento capazes de garantir permanência e coerência.

A interrupção das formações voltadas à inclusão escolar, observada em 2025, ainda que em 2024 já se mostrassem superficiais e pouco sistematizadas, pode também refletir uma dimensão política. O Plano Fortaleza 2040, em sua concepção, se apresenta como um plano de Estado, e não apenas de governo, destinado a orientar de forma contínua as políticas públicas do município até o ano de 2040, independentemente de mudanças de gestão.

No entanto, o fato de a abordagem sobre inclusão ter sido interrompida justamente após a transição administrativa da gestão municipal sugere a fragilidade desse compromisso. Tal descontinuidade evidencia que, na prática, a execução das metas pode estar sendo vulnerável às oscilações políticas e às prioridades de cada governo, revelando a dificuldade histórica de consolidar políticas públicas de caráter permanente.

Assim, o que deveria ser uma política estruturante e progressiva transforma-se em ações pontuais, dependentes da vontade política e da agenda circunstancial de gestão, o que enfraquece a efetividade e a sustentabilidade da educação inclusiva no município.

Essa sensação de descuido e de falta de prioridade por parte da gestão reforça o distanciamento entre a meta ED.2.5, estabelecida no Plano Fortaleza 2040, e a sua implementação concreta no cotidiano do CEI em questão.

4.1.3 ED.2.6: Atendimento educacional especializado e uso de tecnologias

Esta subseção visa a entender como o professor percebe a oferta e a qualidade do AEE e o uso de recursos tecnológicos.

As análises a seguir referem-se às respostas das professoras dadas as seguintes perguntas:

4. As crianças da Educação Infantil com deficiências/atípias têm tido acesso efetivo ao AEE na instituição?
5. Os recursos e tecnologias utilizados no AEE atendem às necessidades das crianças?
6. Existe articulação entre o trabalho da sala regular e o AEE?
7. Como acontece o atendimento do AEE às crianças do CEI?
8. Quais mudanças você percebe, ao longo dos anos, com relação aos recursos e tecnologias disponibilizados no AEE? Eles têm acompanhado as necessidades reais das crianças?
9. Que avanços e dificuldades você percebe no funcionamento do AEE na Educação Infantil, considerando desde o início de sua atuação até os dias atuais?

As questões 4, 5 e 6 foram formuladas com caráter objetivo, permitindo respostas do tipo “sim”, “não” ou “parcialmente”. Essa estrutura buscou identificar de forma direta a percepção das professoras sobre o acesso das crianças ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), a adequação dos recursos e tecnologias utilizados e a articulação entre o trabalho do AEE e o da sala regular.

Já as questões 7, 8 e 9 apresentaram natureza descritiva e reflexiva, estimulando as participantes a detalharem suas experiências e percepções sobre o funcionamento do AEE no cotidiano da Educação Infantil, as mudanças observadas ao longo dos anos e os avanços e desafios enfrentados no processo de inclusão, relacionados ao uso das tecnologias.

Essa combinação metodológica contribuiu para uma compreensão mais ampla e

contextualizada da realidade investigada, permitindo integrar respostas diretas a análises interpretativas sobre a efetivação das ações previstas no Plano Fortaleza 2040.

A análise das respostas das professoras a essa temática, conduzida à luz da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), evidencia um conjunto de percepções que refletem tanto avanços pontuais quanto fragilidades estruturais persistentes na efetivação do AEE na Educação Infantil do município de Fortaleza.

As falas das participantes revelam que, embora a presença da professora do AEE e das profissionais de apoio represente uma conquista recente e significativa, ainda há graves limitações quanto à oferta de recursos, articulação pedagógica e suporte institucional.

De modo geral, as professoras reconhecem que as crianças com deficiência e desenvolvimento atípico têm acesso parcial ao AEE, e que a articulação entre a sala regular e o atendimento especializado ocorre de forma incipiente.

A seguir, apresenta-se a análise das questões objetivas do questionário (4, 5 e 6), cujas respostas foram sintetizadas em tabelas para possibilitar uma leitura comparativa e sistematizada das percepções das professoras. Essas questões, respondidas com as opções “Sim”, “Não” ou “Parcialmente”, buscam identificar, de forma direta e quantitativa, como as docentes avaliam o acesso das crianças ao AEE, a adequação dos recursos e tecnologias disponíveis e a articulação entre o trabalho da sala regular e o atendimento especializado.

Quadro 3 – ED.2.6: questões 4, 5 e 6

PROFESSORA	ACESSO EFETIVO AO AEE	RECURSOS E TECNOLOGIAS ATENDEM	ARTICULAÇÃO SALA REGULAR / AEE
P.A.	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
P.C.	Não	Não	Parcialmente
P.D.	Sim	Parcialmente	Sim
P.G.	Parcialmente	Não	Não
P.R.	Sim	Parcialmente	Parcialmente
P.S.	Sim	Não	Parcialmente
P.S./AEE	Parcialmente	Não	Parcialmente

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 4 – ED.2.6 Quantitativo geral das respostas: questões 4, 5 e 6

QUESTÃO	SIM	PARCIALM.	NÃO
Acesso efetivo ao AEE	3	3	1
Recursos e tecnologias	0	3	4
Articulação sala regular/AEE	1	5	1

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise das respostas das professoras evidencia um panorama geral de avanços pontuais e limitações significativas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil. Em relação ao acesso efetivo ao AEE, observa-se que a percepção das docentes é majoritariamente parcial. Metade das participantes reconhece que as crianças têm algum tipo de acesso, embora de forma restrita e ainda insuficiente para contemplar todas as necessidades. Três professoras afirmaram que o atendimento é efetivo, o que demonstra um avanço na presença do serviço nas instituições, porém sem alcançar uma cobertura universal.

No que diz respeito aos recursos e tecnologias utilizados no AEE, esse se mostra o aspecto mais crítico entre os avaliados. Nenhuma das docentes assinalou a opção “Sim”, revelando a plena insatisfação quanto à disponibilidade e adequação dos materiais. Quatro professoras responderam “Não” e três “Parcialmente”, o que indica a carência de recursos pedagógicos e tecnológicos adequados para atender às necessidades das crianças com deficiências ou atipias, comprometendo a qualidade das práticas inclusivas.

Quanto à articulação entre o trabalho da sala regular e o AEE, a maioria das docentes (cinco em sete) apontou que essa integração ocorre apenas parcialmente. Isso sugere que há algum nível de diálogo e cooperação entre as professoras regentes e o serviço especializado, mas ainda de maneira pontual e fragmentada. Apenas uma professora considerou existir uma articulação plena. Esses dados evidenciam a necessidade de fortalecer o trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos, de modo a garantir um processo educativo mais integrado e eficaz para as crianças que são público-alvo da Educação Especial.

De forma geral, a análise das respostas revela que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) está presente nas instituições, porém ainda enfrenta limitações significativas em termos de estrutura, disponibilidade de recursos e integração pedagógica. Embora sejam perceptíveis avanços na oferta do atendimento e na presença de profissionais voltados à inclusão, persistem grandes déficits nos recursos tecnológicos e na articulação entre o trabalho da sala regular e o AEE, o que compromete a efetividade das ações desenvolvidas.

As respostas das professoras indicam que o serviço se encontra em uma fase de

consolidação, caminhando gradualmente para o fortalecimento da prática inclusiva, mas ainda distante de uma implementação integral e plenamente efetiva no contexto da Educação Infantil.

Na sequência, voltamo-nos para a análise crítica e reflexiva das respostas às questões abertas (7, 8 e 9), que possibilitam compreender, em maior profundidade, as percepções, experiências e sentidos atribuídos pelas professoras.

Sobre o atendimento das crianças com deficiências e necessidades educacionais específicas, a professora P.A. observa que o AEE no CEI acontece dentro das salas de referência, pois não há espaço destinado exclusivamente a esse tipo de atendimento, o que compromete a qualidade do trabalho. Segundo ela:

A professora do AEE realiza os acompanhamentos dentro da própria sala de aula regular. Não existe uma sala específica para esse tipo de atendimento. Algumas vezes, ela fica dentro da sala fazendo a observação das crianças e, em outras, realiza atividades com elas. Ultimamente, tem levado algumas propostas para desenvolver com as crianças. (P.A.)

Já a professora P.C. reforça essa precariedade ao afirmar que, devido à alta demanda, “o acesso das crianças é muito restrito”, ficando o atendimento, muitas vezes, limitado à observação e à elaboração de relatórios: “Geralmente, a pedido da professora regente da sala, a professora do AEE observa a criança, faz um relatório e depois solicita a presença da família para conversa e orientação para encaminhamento.” (P.C)

P.G confirma a fala da colega P.C. em sua análise quanto à forma de atendimento realizado pelo AEE do CEI. Ela conta que:

A profissional do AEE, na instituição em que eu trabalho, atua uma vez por semana, às quintas-feiras, pela manhã. Nesse dia, ela fica no CEI, e nos outros quatro dias trabalha na escola patrimonial. [...] o trabalho dela é muito mais voltado para o atendimento das mães do que, de fato, para as crianças. É um trabalho mais direcionado às mães que estão com dúvidas sobre algum tipo de necessidade que o filho possa ter, ajudando no esclarecimento sobre quais profissionais procurar e como buscar laudos e elaboração de relatórios pedagógicos para serem levados aos médicos. Ela orienta essas famílias, explica os caminhos e ajuda na parte burocrática.

A professora P.G. amplia criticamente sua análise sobre o atendimento do AEE, indo além das percepções mais descritivas apresentadas por suas colegas. Sua fala ultrapassa a constatação das dificuldades estruturais para problematizar a própria lógica de funcionamento do AEE na Educação Infantil, ao afirmar que:

Depois que a criança recebe o laudo, o atendimento do AEE, na prática, eu posso dizer que não existe. Depois que a criança é diagnosticada com algum tipo de deficiência ou transtorno é como se o trabalho do AEE se encerrasse ali, no momento em que o diagnóstico é feito. Parece que a principal função tem sido orientar as mães na busca pelo laudo, muito mais do que realizar um acompanhamento direto com as

crianças. Em termos de orientação e elaboração de relatórios, o trabalho existe, mas o atendimento pedagógico em si acaba ficando de lado.

Ao apontar que o trabalho da professora do AEE tem se concentrado mais em processos burocráticos e de orientação às famílias do que em ações pedagógicas diretas com as crianças, a docente evidencia uma tensão entre a concepção de inclusão defendida nas políticas públicas e a prática efetiva nas instituições. Sua análise assume, assim, um caráter crítico ao expor as fragilidades do modelo vigente e ao reivindicar uma atuação mais pedagógica, contínua e integrada do AEE no cotidiano escolar.

A professora P.S. foca em outro aspecto importante ao lembrar sobre a importância do trabalho desenvolvido pelas profissionais de apoio e assistentes de inclusão no cotidiano da instituição, em consonância com as orientações da professora do AEE:

As crianças com necessidades educacionais especiais são acompanhadas por agentes de inclusão que auxiliam às crianças em suas necessidades durante toda a rotina no CEI (alimentação, higiene) bem como nas vivências desenvolvidas pelas professoras com toda a turma, incluindo e envolvendo as crianças em todas as experiências vivenciadas. Esses agentes são supervisionados pela professora do AEE que tenta acompanhar as crianças do CEI conciliando com o atendimento às crianças especiais da escola.

A fala da professora do AEE confirma diversos pontos mencionados pelas docentes das salas de referência, no entanto, ela acrescenta informações relevantes que ampliam a compreensão sobre o funcionamento dessa turma ao detalhar aspectos legais do atendimento deste profissional na etapa da Educação Infantil:

O atendimento das crianças do CEI pela professora do AEE, ele acontece uma vez por semana, por cerca de 50 minutos. Geralmente, eu tiro a quinta-feira para ir pela manhã para o CEI, porque na escola eu tenho muitos alunos, são mais de 100 ao total, e no CEI eu tenho oito. E o atendimento acontece da seguinte forma... No CEI, que no nosso caso é do infantil 1 ao infantil 3, a orientação que a gente recebe da Secretaria é não retirar a criança de sala, levar para a sala do AEE, como a gente faz com o fundamental. Esse atendimento, ele acontece mais diretamente aos professores, né? A gente vai para o CEI, assiste ali parte da rotina do dia da criança, com a permissão das professoras, claro, a gente observa, e aí a função do professor do AEE é dar orientação ao professor. Pensar numa adaptação, ser esse olhar extra ao professor que está ali todo dia com a criança, né? Para tentar adaptar uma atividade, para tentar sugerir adaptação do espaço, para melhorar, para facilitar que a criança realmente seja incluída no dia a dia, né? (P.S./AEE)

Ainda tratando sobre o atendimento do AEE, reforçando o que havia sido mencionado neste estudo, a professora P.S./AEE aprofunda sua explicação ao descrever de forma minuciosa como se dá o processo de observação e encaminhamento das crianças que ainda não possuem diagnóstico formal, detalhando uma de suas atribuições:

Às vezes uma criança não tem um diagnóstico ainda, mas o professor percebe, a

professora percebe que aquela criança tem uma dificuldade, pode ter uma deficiência, está dentro do espectro do autismo, e aí elas pedem para que eu observar. E aí eu faço isso, eu vou para o CEI, naquele dia, que é reservado ao atendimento do CEI, que são as quintas-feiras, eu observo essa criança em diversos momentos da rotina... no parquinho, no momento da alimentação, na roda de conversa... tento interagir com a criança, anoto o que o professor me passa. E eu tento casar a minha observação com aquilo que o professor me passou, e se eu achar que merece realmente uma investigação mais aprofundada, eu chamo a família, relato o que a gente identificou, e me coloco à disposição para a gente elaborar um relatório bem detalhado, caso ela queira procurar um médico especialista na área para refutar aquilo que a gente acha que tem alguma coisa de atípico, ou para confirmar.

Percebe-se, a partir da análise das falas das professoras da instituição, uma evidente incompreensão acerca da verdadeira função do professor do AEE na Educação Infantil. Muitas docentes demonstram esperar que esse profissional atue de forma semelhante àquela desenvolvida no ensino fundamental, realizando atendimentos diretos e individualizados com as crianças, o que não corresponde às orientações legais para essa etapa.

Essa confusão de papéis é explicitada na fala da própria professora do AEE, que esclarece os limites e as atribuições de sua função conforme as diretrizes da SME, enfatizando que seu trabalho deve centrar-se na orientação, observação e apoio pedagógico às professoras regentes e às famílias.

Tal descompasso entre a prática esperada e a função real do AEE gera insatisfações e frustrações tanto nas professoras da Educação Infantil quanto na profissional do AEE, pois o sentido formativo e colaborativo desse serviço acaba sendo deturpado, resultando em expectativas equivocadas que dificultam a efetivação de uma atuação realmente inclusiva e articulada.

Sua fala também revela a sobrecarga da função, evidenciando que uma única professora precisa dividir-se entre a escola patrimonial e o CEI, atendendo um número elevado de alunos com diferentes demandas e acumulando múltiplas responsabilidades.

Entre elas, estão o atendimento direto aos alunos do ensino fundamental com necessidades educacionais específicas (NEE), o suporte pedagógico contínuo às professoras da instituição (escola e CEI), a orientação e o acompanhamento das famílias, a organização e supervisão do trabalho das assistentes de inclusão e profissionais de apoio, a observação e avaliação de crianças/alunos em processo de investigação diagnóstica, além da elaboração de relatórios e pareceres pedagógicos detalhados.

Observa-se um consenso entre as docentes de que a mudança mais concreta ao longo dos anos ocorreu no plano dos recursos humanos, com maior presença da professora do AEE no CEI e a chegada de assistentes de inclusão e profissionais de apoio. P.A. sintetiza: “Hoje a gente tem a presença mais constante da professora do AEE [...] Também tem vários

profissionais de apoio à inclusão”, mas também reconhece que esse avanço “ainda carece de formações mais específicas na área da inclusão”. P.S./AEE corrobora o diagnóstico ao afirmar:

Olha, o que eu percebo de mudança é esse atendimento, mesmo que precário, hoje existe, e tá dentro das orientações da função do professor do AEE. Até onde eu sei, conversei com minhas colegas professoras de AEE, eu acho que acontece quase em todas as instituições. Porque antigamente tinha um professor pra atender não sei quantas escolas... hoje, praticamente cada escola tem o seu professor de AEE, até onde vai o meu conhecimento, né? Esse professor atende a escola e o CEI que, às vezes, tá anexado. Então eu percebo isso, que praticamente todos os CEIs da prefeitura, segundo o que eu percebo e o relato das minhas colegas, tem esse professor do AEE que atende... uns de uma forma mais longe, ou mais aproximada, né, dessas instituições, de acordo com a demanda... das possibilidades dele... mas que tem esse profissional, que tem esse olhar pras crianças da educação infantil. (P.S./AEE)

E continua:

Essa é a primeira mudança, que eu acredito seja um recurso humano que tem melhorado, porque há uns anos atrás não existia de jeito nenhum. Eu trabalhei num outro CEI [...] há muitos anos atrás, que não tinha a presença do professor do AEE nunca. Não tínhamos esse suporte pra tirar uma dúvida, pra ajudar a fazer um relatório, pra observar, avaliar uma criança, pra fazer uma sugestão para as professoras... os CEIs, há uns 3 ou 4 anos atrás, eram completamente abandonados deste tipo de atendimento. (P.S./AEE)

Percebe-se que, do ponto de vista temporal, a trajetória descrita é de melhora na incrementação da rede de suporte humano e de continuidade da precariedade material-tecnológica. P.S./AEE contrasta passado e presente ao afirmar que

os CEIs, há uns 3 ou 4 anos atrás, eram completamente abandonados deste tipo de atendimento ofertado pelo AEE”, destacando como avanço “esse olhar pras crianças da educação infantil”. No entanto, a mesma docente afirma não ver “avanço na questão dos recursos tecnológicos.

Ao mesmo tempo, há forte convergência de que os recursos pedagógicos e tecnológicos permanecem estagnados e aquém das necessidades reais das crianças. P.G. é taxativa: *“Em relação a materiais, uso de tecnologias [...] não aconteceu absolutamente mudança alguma. [...] Não existe!”* P.R. reforça a carência: *“Acho que os CEIs do município ainda são muito carentes desses materiais que poderiam ajudar e alavancar muito mais o trabalho”*. P.A. conclui no mesmo sentido: *“Falando dos recursos pedagógicos e tecnológicos, ainda falta muito”*.

A expansão de recursos humanos, embora positiva, aparece prejudicada por lacunas na formação, indicando que a simples presença de profissionais não garante qualidade e efetividade. P.S. observa o aumento *“da contratação dos agentes de inclusão”, porém destaca que “esses profissionais necessitam de formações especializadas, para que possam realmente exercer a função [...] e não serem apenas cuidadores”*. P.A. acrescenta que *“muitas*

profissionais da inclusão ainda precisam de formações mais específicas”. Assim, as falas sinalizam um descompasso entre expansão quantitativa e qualificação formativa.

De acordo com as percepções das professoras, o financiamento para materiais e tecnologias aparece como gargalo. P.C. afirma: *“Sem recursos financeiros para material adequado não há avanços”*, e ilustra com o caso do painel sensorial: *“só foi possível [...] porque a professora submeteu seu projeto a uma seleção e ele foi aprovado, recebendo assim uma verba para colocar em prática”*. Na mesma direção, P.S./AEE relata que o *“parquinho sensorial”* resultou de iniciativa própria e de aprovação do projeto no programa *“Boas Práticas”*, enfatizando a ausência de *“ação direta da SME”* quanto a recursos tecnológicos.

A título de esclarecimento, em 2024, a Prefeitura de Fortaleza lançou o edital de um programa chamado Boas Práticas, uma iniciativa voltada ao reconhecimento e incentivo de experiências pedagógicas inovadoras desenvolvidas nas instituições da rede municipal. Por meio desse edital, professores(as) puderam inscrever projetos autorais a serem implementados em suas unidades de ensino. Os projetos aprovados receberam um aporte financeiro de aproximadamente R\$ 1.500,00, destinado à execução das ações propostas.

O projeto mencionado pela professora P.D. refere-se à proposta elaborada e aprovada pela docente do AEE da instituição, que previa a construção de um parque sensorial no CEI. O objetivo central era proporcionar experiências sensoriais diversificadas a todas as crianças, estimulando os sentidos e ampliando as possibilidades de aprendizagem por meio do brincar. Além disso, a iniciativa buscava promover a interação e a inclusão, criando um espaço lúdico acessível e integrador dentro da instituição.

Vale ressaltar que, embora o edital do programa Boas Práticas tenha representado uma oportunidade importante de incentivo à inovação pedagógica nas escolas e Centros de Educação Infantil, é importante destacar que os recursos disponibilizados não eram destinados especificamente à promoção da inclusão.

O programa tinha caráter amplo e geral, podendo ser aplicado em projetos de diferentes naturezas, desde ações voltadas à leitura, sustentabilidade, arte e movimento, até iniciativas que envolvessem o uso de tecnologias. Assim, o projeto do parque sensorial, ainda que tenha gerado impactos significativos no campo da inclusão e da acessibilidade, não surgiu de uma política pública voltada exclusivamente à educação inclusiva, mas da iniciativa e sensibilidade da professora do AEE, que identificou na proposta uma possibilidade concreta de ampliar o acesso e a participação das crianças com e sem deficiência nas experiências educativas do CEI.

Essas falas revelam que as inovações tecnológicas e os materiais inclusivos têm

surgido mais da iniciativa individual das educadoras do que de uma política estruturada da rede, evidenciando a distância entre o discurso institucional e a prática cotidiana.

Portanto, iniciativas pontuais e individuais substituem uma política estruturada e contínua de provimento de tecnologias assistivas e materiais específicos à promoção da inclusão.

A dependência de soluções improvisadas e de acervos pessoais aponta para uma “privatização” de meios didáticos no interior do serviço público, e com conseqüente risco de desigualdades entre turmas e instituições. A fala de P.G. é contundente: “*O que a profissional de apoio utiliza, na maioria das vezes, são jogos de providências próprias [...] ou de jogos e materiais que são utilizados pelas crianças nas próprias salas de educação infantil*”. Essa prática, embora criativa e comprometida, desloca para indivíduos o ônus de suprir lacunas do sistema.

Conclusivamente, as professoras percebem mudanças reais, porém parciais: há ampliação de cobertura e presença do AEE e de profissionais de inclusão; por outro lado, persiste a quase inércia em recursos e tecnologias, que não têm acompanhado a complexidade das demandas das crianças.

As falas convergem para um diagnóstico de avanço quantitativo com déficit qualitativo: “*o que mudou foi a chegada de agentes de inclusão*” (P.S.), mas “*em relação a materiais [...] não existe mudança*” (P.G.). Para que as necessidades reais sejam efetivamente atendidas, os relatos indicam a necessidade de transitar de iniciativas individuais e editais pontuais para uma política estável de financiamento, aquisição, formação e monitoramento do uso pedagógico de tecnologias e materiais no AEE, sendo capaz de integrar o esforço humano a condições materiais consistentes.

Na sequência, apresentam-se reflexões sobre os avanços e as dificuldades observados no atendimento do AEE e no uso de tecnologias assistivas no contexto da Educação Infantil, a partir das percepções das professoras participantes desta pesquisa.

As percepções das entrevistadas revelam que, nos últimos anos, o avanço mais evidente tem sido a ampliação dos recursos humanos, especialmente com a presença mais constante das professoras do AEE e das profissionais de apoio e assistentes de inclusão.

As docentes reconhecem que o acompanhamento do AEE na Educação Infantil, mesmo que ocorra apenas uma vez por semana, representa um passo importante na consolidação das políticas de inclusão, ainda que insuficiente diante da crescente demanda.

Além da limitação de recursos, há consenso entre as participantes sobre a sobrecarga de trabalho das professoras do AEE, que atendem um número excessivo de alunos.

P.S./AEE relata que é responsável por “*mais de 100 alunos ao todo, cada um com uma demanda específica*”, o que torna o trabalho exaustivo e, muitas vezes, inviável: “*Em algumas instituições já está chegando o segundo professor, quando ultrapassa os 100 alunos, mas aqui ainda não chegou*”.

A presença desse(a) professor(a) adicional representa um avanço importante, pois possibilita um atendimento mais individualizado e um olhar mais atento às singularidades de cada criança, favorecendo uma prática educativa mais humanizada e eficaz. Essa ampliação também potencializa o planejamento coletivo, o compartilhamento de saberes e a elaboração conjunta de estratégias pedagógicas capazes de atender, de forma mais equitativa, às diversas necessidades educacionais. No entanto, observa-se que essa ainda não é uma realidade consolidada na rede municipal, já que, mesmo ultrapassando o número de alunos que justificaria a ampliação do quadro, a instituição pesquisada ainda conta com apenas uma professora.

Outro entrave relevante, destacado pela professora P.R., diz respeito à priorização institucional. Ela aponta que a rede municipal tende a “*priorizar o ensino fundamental, por conta do SPAECE...*” (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará). A professora do AEE (P.S./AEE) confirma essa realidade, admitindo que a demanda da escola é tão grande e urgente, devido também às avaliações externas:

Então, o atendimento do CEI existe, agora ele é precário, porque muitas vezes a demanda da escola é tão maior, e muitas vezes mais urgente, porque tem a questão das avaliações externas e tudo, então a gente acaba dando mais, eu, pelo menos, acabo dando mais atenção à escola do que ao CEI, e às vezes esse atendimento do CEI fica um pouco capenga, ele fica um pouco, um pouco muito, digamos, a desejar, porque muitas vezes não é possível cumprir o meu horário, porque a demanda da escola acaba por me engolir.

A análise das respostas das professoras permite compreender que as ações de promoção à inclusão na Educação Infantil de Fortaleza ainda se encontram em processo de consolidação, avançando de forma gradual nas instituições.

Entretanto, ainda não é possível afirmar se as conquistas resultam de ações estratégicas da SME, alinhadas às metas do Plano Fortaleza 2040 e voltadas à melhoria do atendimento, ou se representam de uma resposta direta às reivindicações históricas dos(as) professores(as) dessa área e de familiares das crianças com deficiências e necessidades educacionais específicas.

A análise dessas possibilidades revela a complexidade das relações, sugerindo que a parcial efetivação dessas medidas pode refletir tanto um avanço político, quanto o resultado de lutas históricas por reconhecimento, valorização e justiça nas políticas de inclusão.

Considerando que o prazo final de cumprimento da meta se estende até 2040, os dados analisados indicam uma implementação ainda incipiente. À luz desse cenário, a meta em direção a 2040 se apresenta menos como um percurso linear de consolidação e mais como um campo de disputas, em que conquistas parciais podem retroceder ou estagnar se não forem acompanhadas por investimentos sistemáticos em formação, infraestrutura, financiamento e mecanismos de monitoramento que assegurem continuidade e coerência às ações de inclusão na Educação Infantil.

4.1.4 ED.2.8: Criação de núcleos multiprofissionais de atendimento

Esta ação é sobre o suporte intersetorial (saúde, assistência) que a criança com deficiência e necessidades educacionais específicas e sua família deve receber.

14. Você percebe avanços na articulação intersetorial entre Secretaria Municipal de Educação, saúde e assistência social ao longo da sua trajetória?
15. Quais impactos esses avanços (ou ausência deles) têm gerado para a inclusão de crianças com deficiências/atípias na Educação Infantil?
16. Que profissionais ou serviços passaram a estar mais próximos do CEI e quais ainda considera necessários?

A questão 14 foi formulada com caráter objetivo, solicitando respostas do tipo “sim”, “não” ou “parcialmente”, com o intuito de identificar se as professoras percebem avanços na articulação intersetorial entre a SME, a saúde e a assistência social ao longo de suas trajetórias profissionais.

Já as questões 15 e 16 assumiram caráter descritivo e reflexivo, buscando compreender os impactos dessa articulação, ou de sua ausência, para a inclusão de crianças com deficiências e atípias na Educação Infantil, bem como identificar quais profissionais e serviços passaram a se aproximar do CEI e quais ainda são considerados necessários.

Essas perguntas dialogam diretamente com o conteúdo desta subseção, que analisa o suporte intersetorial previsto nas metas do Plano Fortaleza 2040 e sua efetivação na prática cotidiana das instituições.

As respostas “Não”, unânimes de todas as professoras participantes a pergunta 14 – Você percebe avanços na articulação intersetorial entre Secretaria Municipal de Educação, saúde e assistência social ao longo da sua trajetória? –, revelam um cenário de ausência de avanços perceptíveis na articulação intersetorial entre as secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social.

Essa constatação evidencia que, na prática cotidiana da Educação Infantil, a integração entre os setores responsáveis pelo atendimento integral às crianças com deficiência e suas famílias ainda não se concretizou.

Quadro 5 – ED.2.8: questão 14

PROFESSORAS	PERCEBE AVANÇOS NA ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL ENTRE EDUCAÇÃO, SAÚDE E ASSISTÊNCIA SOCIAL?
P.A.	Não
P.C.	Não
P.D.	Não
P.G.	Não
P.R.	Não
P.S.	Não
P.S./AEE	Não

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 6 – ED.2.8 Quantitativo geral das respostas: questão 14

QUESTÃO	SIM	PARCIALM.	NÃO
Percebe avanços na articulação intersetorial entre Educação, Saúde e Assistência Social?	0	0	7

Fonte: Dados da pesquisa.

Essa ausência de articulação tem impactos diretos sobre a qualidade do processo inclusivo, uma vez que a falta de diálogo entre educação, saúde e assistência limita o acompanhamento sistemático das crianças, sobrecarrega o AEE e transfere para o CEI as responsabilidades que deveriam ser compartilhadas entre diferentes setores.

Assim, observa-se, quantitativamente, que, embora o Plano Fortaleza 2040 proponha a consolidação de uma rede intersetorial de atenção à infância, sua efetivação ainda não alcançou o contexto da instituição pesquisada, configurando-se como uma meta não cumprida até o momento.

Dando continuidade, passa-se agora à análise das questões 15 e 16, as quais demandam uma leitura crítica e interpretativa das respostas abertas. Essas perguntas permitem compreender com maior profundidade as percepções, vivências e significados atribuídos pelas

professoras à intersetorialidade abordada na meta ED.2.8, evidenciando como elas percebem, no cotidiano da Educação Infantil, a articulação, ou a ausência dela, entre os setores responsáveis pelo atendimento integral às crianças com deficiências e suas famílias.

As respostas das professoras revelam uma percepção amplamente crítica sobre a ausência de avanços concretos na articulação entre as políticas de Educação, Saúde e Assistência Social.

A professora P.S./AEE oferece a análise extensa e detalhada sobre o assunto, evidenciando a fragilidade estrutural dessa articulação. Em suas palavras:

Olha, eu sei te dizer quais os impactos eles não têm causado, quais os impactos da falta de atendimento têm causado [...]. Eu acredito que se elas tivessem esse suporte extra-escola, com essa equipe ideal que vive só no mundo das ideias, elas chegariam bem mais centradas... bem mais com condições de serem incluídos na rotina da instituição, de serem realmente incluídos nas atividades da forma como deve ser. Essas crianças vêm para o CEI sem nenhum suporte, totalmente desreguladas muitas vezes. As famílias também não sabem como agir, sem remédio, sem medicação, sem terapia, sem fono, sem acompanhamento nenhum. Então, o único suporte que elas têm, o único direcionamento que elas têm, na maioria dos casos, tem partido da escola, do CEI.

Essa fala traduz o sentimento de isolamento institucional e reforça a sobrecarga dos profissionais do CEI e da professora do AEE, os quais acabam assumindo responsabilidades que deveriam ser partilhadas com os demais setores públicos.

A professora ainda cita a tentativa frustrada de implementação da Linha de Cuidado TEA, que previa, em meados de 2024, a priorização no atendimento das crianças encaminhadas pelas escolas nos postos de saúde e policlínicas, mas que “não saiu do papel”, indicando a distância entre o planejamento e a execução das políticas intersetoriais.

Houve, no ano passado, uma tentativa, segundo uma reunião que eu fui, de aproximar a Secretaria de Saúde com a Secretaria de Educação, de firmar a parceria para que os alunos atendidos pelas instituições de ensino municipais, encaminhadas pelos professores do AEE, chegassem nos postos de saúde, eles tivessem um fluxo mais rápido no atendimento... sem precisar passar anos na fila aguardando consulta com médicos especialistas, como acontece normalmente. Segundo a reunião, era uma parceria chamada de Linha de Cuidado TEA, que garantiria que as crianças encaminhadas pelas escolas/CEI, com suspeita de autismo, e que levassem ao posto um relatório escolar seguindo as orientações repassadas na reunião, teriam seu atendimento agilizado, e o fluxo para chegar ao neurologista, ao especialista, nas policlínicas... seria mais rápido. A ideia era que o médico do posto avaliaria, caso percebesse a necessidade encaminharia para especialista nas policlínicas, que fariam uma nova avaliação... exames... e caso fosse necessário, dariam o diagnóstico, receitariam as medicações necessárias e a criança já seria encaminhada para as terapias... mas isso não saiu dos planos, não saiu do papel e hoje nem se fala mais nisso... então eu não vejo avanço nessa questão, sempre foi assim e continua dessa forma... o CEI sem nenhum suporte, as famílias sem nenhum suporte extra escolar, então não existe essa parceria. Eu posso falar dos impactos que são negativos, da falta desse suporte. (P.S./ AEE)

A partir da fala da professora do AEE, torna-se evidente a fragilidade estrutural na efetivação das políticas intersetoriais em Fortaleza, especialmente no que diz respeito à Linha de Cuidado TEA. Embora sua implementação tenha sido anunciada em 2024, o processo permaneceu apenas no campo teórico, sem desdobramentos concretos nas práticas institucionais.

Em 2025, segundo a professora, essa proposta praticamente desapareceu: “*nos postos de saúde, ninguém mais fala sobre isso*”, e os profissionais afirmam desconhecer qualquer parceria com a educação, ou dizem que “*isso morreu no ano passado*”. Essa constatação leva à reflexão de que a descontinuidade pode estar relacionada à mudança de gestão municipal, já que, em 2024, o governo era de um partido, e, em 2025, outro assumiu o comando.

Assim, evidencia-se que o Plano Fortaleza 2040, que deveria se constituir como uma política pública de Estado, capaz de atravessar diferentes gestões até 2040, acaba funcionando, na prática, como um plano de governo, sujeito às rupturas político-partidárias. Essa desarticulação contradiz o próprio princípio de continuidade e sustentabilidade que o Plano afirma assegurar.

A fala da professora P.R. complementa essa percepção ao destacar que a integração entre as secretarias é “*nula ou quase nula*”, e que, quando ocorre, resulta de iniciativas isoladas das próprias escolas: “*A maior parte dessas integrações, quando acontecem, não é por um sistema ou por uma política de rede, mas, sim, por iniciativa da própria professora do AEE e da própria instituição, que busca o posto de saúde... orienta a mãe a buscar...*”. E afirma:

Então, eu penso que a gente ainda não tem avanços nessa questão. Ainda há muitas crianças sem laudo. A família passa mais de ano na fila de espera do posto de saúde, mesmo sendo encaminhada pela professora do AEE do CEI...levando um relatório detalhado construído em parceria das professoras da sala de atividades... E as crianças já diagnosticadas, a maioria não consegue terapias, ou qualquer acompanhamento... tudo é muito difícil. Medicamento [...] é uma luta para essas famílias... na verdade, as escolas/CEIs caminham sozinhas... pois creio que se essas crianças tivessem um bom acompanhamento extra escolar, com as terapias das quais precisam, isso se refletiria dentro da sala de atividades...

Essa constatação reforça o diagnóstico de que a política de rede intersetorial prevista pela meta ED.2.8 ainda não foi institucionalizada, permanecendo dependente de ações individuais, o que fragiliza a efetividade das políticas de inclusão.

Outras professoras resumem a situação de forma contundente e objetiva, apontando os prejuízos diretos da falta de articulação:

Essa falta de articulação tem dificultado o acompanhamento especializado a essas

crianças, as terapias, o acompanhamento com fono, medicações... e isso traz muitos prejuízos para o desenvolvimento integral da criança. numa fase tão importante. Essa falta de comunicação, de parceria, tem prejudicado também os diagnósticos precoces. (P.C.)

A outra complementa: “*Limita o desenvolvimento integral das crianças*” (P.D.). Essas falas reforçam que, na prática, as crianças permanecem desassistidas fora do espaço escolar, o que compromete o princípio de atendimento integral preconizado pela política pública.

A professora P.S. traz uma reflexão importante sobre as limitações enfrentadas pela escola diante das múltiplas demandas das crianças com deficiência. Sua fala revela a percepção de que o trabalho pedagógico, por mais comprometido que seja, torna-se insuficiente quando realizado de forma isolada, sem o apoio de uma rede multiprofissional articulada com as áreas da saúde e da assistência social.

Eu vejo uma necessidade gritante de um atendimento efetivo em parceria com multiprofissionais para auxiliar no desenvolvimento dessas crianças... Pois só a instituição de ensino não dá conta em proporcionar um atendimento mais individualizado a essas crianças de acordo com suas necessidades específicas. E na prática não vemos esse elo entre o CEI e esses serviços tão importante para o desenvolvimento global das crianças. (P.S.)

A fala de P.S. sintetiza o principal desafio evidenciado pela análise da meta ED.2.8 do Plano Fortaleza 2040: a completa ausência de intersetorialidade entre as políticas de educação, saúde e assistência social. Embora o Plano preveja a criação de núcleos multiprofissionais e o fortalecimento dessa rede de cuidados, o que se observa, na prática, é a sobrecarga das instituições de ensino e dos profissionais da educação, os quais assumem funções que extrapolam seu campo de atuação.

Mais uma vez, as falas revelam a distância entre o discurso normativo e a realidade vivida nas instituições. Tal cenário reforça a necessidade urgente de políticas públicas estáveis e integradas, capazes de garantir o atendimento integral e contínuo às crianças com deficiência, conforme preconiza o próprio Plano Fortaleza 2040.

As respostas das professoras ao questionário reforçam o diagnóstico de fragilidade na articulação intersetorial entre as políticas públicas de Educação, Saúde e Assistência Social. Apesar de avanços pontuais, as falas revelam que a meta ED.2.8 do Plano Fortaleza 2040, a qual propõe a criação de Núcleos Multiprofissionais de Atendimento para garantir suporte integral às crianças com deficiência e suas famílias, permanece distante da realidade cotidiana das instituições de Educação Infantil.

A professora P.A. reconhece o surgimento recente de uma presença mínima do

Atendimento Educacional Especializado ao CEI, mas ressalta que o apoio é limitado e insuficiente frente à demanda. Segundo ela:

Atualmente, há uma professora que dá suporte uma vez por semana [...]. Mesmo assim, nem sempre ela tem condições de observar bem as crianças ou realizar algum tipo de intervenção realmente eficiente [...] Mas acredito que já tivemos um grande avanço em relação a isso. Hoje, já temos um suporte, mesmo que pouco, mas dentro das possibilidades da professora do AEE (coitada!). Mas considero importante que também haja visitas de outras áreas... da Psicologia, da Psicomotricidade e da Fonoaudiologia, para complementar esse atendimento e esse suporte, o que atualmente não há.

E é importante pontuar que não é disso que trata essa articulação intersetorial. Sua fala destaca um aspecto recorrente nas demais respostas: a presença do AEE não supre a ausência de uma equipe multiprofissional, uma vez que o atendimento especializado fica restrito à dimensão pedagógica, sem integração com as áreas de saúde e assistência social.

A professora P.C. reitera essa limitação ao afirmar que, até o momento: “Somente o atendimento do AEE” é perceptível, defendendo que “*essas crianças deveriam ser atendidas um período no CEI e no outro por uma equipe de especialistas*”.

Sua observação traduz uma visão ideal de complementaridade entre os setores, coerente com o que propõe o Plano Fortaleza 2040: um atendimento integrado que garanta o desenvolvimento global das crianças com deficiências.

Já a professora P.D. menciona o projeto Unidade Amiga da Primeira Infância (UAPI), uma iniciativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) que busca garantir o cuidado integral e de qualidade a crianças de 0 a 6 anos, promovendo a integração entre os serviços de saúde, educação e assistência social. A proposta visa a fortalecer a atenção à primeira infância por meio de ações articuladas entre Centros de Atenção Primária à Saúde, Centros de Educação Infantil (CEIs) e Centros de Referência de Assistência Social (CRAS).

No contexto do Plano Fortaleza 2040, a UAPI representa uma ação estratégica voltada ao fortalecimento da intersetorialidade, considerada essencial para o avanço das políticas públicas de inclusão e cuidado na primeira infância.

Entretanto, P.D. reconhece o projeto como uma política bem-intencionada, mas ineficiente na prática, destacando as dificuldades enfrentadas pelas famílias no acesso aos serviços, ao afirmar:

Bem, eu conheço o projeto UAPI. É um lindo projeto, mas, na minha visão, pelo que conheço das ações, ainda há muitas lacunas nesse plano quando se trata da prática. Principalmente porque os pais relatam com frequência que é muito difícil ter acesso a médicos. Essa questão da assistência é muito complicada. Eles dizem que é difícil conseguir marcar consultas, há uma grande fila e o tempo de espera é muito longo.

A fala da professora explicita uma incoerência entre o discurso político e a realidade operacional, evidenciando que, embora existam políticas voltadas à infância, o acesso aos serviços de saúde ainda é precário, o que compromete a efetividade da intersetorialidade pretendida, e não tem chegado a quem necessita de fato.

A professora P.G. aprofunda essa crítica ao afirmar não haver qualquer avanço real na aproximação com a saúde: “*Na instituição onde eu trabalho, eu não observo nenhum avanço em relação à presença de profissionais da saúde*”, ressaltando que o contato se limita à emissão de laudos:

Depois que o laudo é emitido, não há nenhum outro contato ou forma de parceria entre a escola e os profissionais da saúde [...]. Seria essencial que a criança fosse acompanhada mais de perto por profissionais da saúde, em conjunto com a escola. [...] Até porque, no caso do posto de saúde, ele geralmente fica na mesma comunidade em que a instituição está inserida. Então, deveria haver um contato mais direto entre o médico, o profissional da saúde que acompanha a criança e o professor da escola. Mas, infelizmente, isso não acontece.

Nessa fala, P.G. denuncia uma articulação fragmentada e burocrática, que se restringe à etapa diagnóstica, sem continuidade no acompanhamento das crianças.

De modo semelhante, P.R. observa que não há presença sistemática de profissionais externos, e que qualquer aproximação resulta de iniciativas isoladas da própria escola, como palestras esporádicas:

Eu não tenho percebido a aproximação de profissionais de outros serviços na instituição em relação ao atendimento das crianças atendidas pelo AEE. Qualquer aproximação de algum profissional ou serviço vem de iniciativa da própria do CEI, como, por exemplo, quando trazem alguém para fazer uma palestra ou algum tipo de atividade. Mas, ainda assim, isso acontece muito pouco, muito raramente, geralmente apenas na Semana da Inclusão...

A professora P.S. amplia o olhar para além do AEE, ao afirmar que:

Ao meu ver, os profissionais que passaram a estar mais próximos do CEI foram os agentes de inclusão. Porém, seria necessária a presença de psicopedagogos e assistentes sociais, integrando uma rede de apoio às famílias e professores que muitas vezes tentam fazer esse papel de assistência, mas não se pode intervir em áreas que não são da sua competência como por exemplo, no acompanhamento médico dessas crianças que, além do acompanhamento pedagógico, carecem de serviços na área da saúde e assistência social.

Sua reflexão é particularmente significativa por apontar a ausência de uma rede de apoio institucionalizada, o que leva professores(as) a acumularem funções que extrapolam suas atribuições pedagógicas.

Por fim, a P.S./AEE sintetiza o sentimento coletivo ao responder de forma direta e contundente: “*Nenhum*”.

Sua resposta lacônica carrega uma força simbólica, evidenciando o descrédito dos profissionais diante de promessas políticas não concretizadas e a persistência de uma lógica setorial e fragmentada, contrária à proposta de intersectorialidade defendida pelo Plano Fortaleza 2040.

A meta ED.2.8 do Plano Fortaleza 2040 previa a criação de seis núcleos multiprofissionais de atendimento à criança com deficiência até 2020, doze até 2024 e dezoito até 2040, com atuação intersectorial entre as áreas da Educação, Saúde e Assistência Social. Entretanto, as falas das professoras revelam que tais metas não têm se concretizado, permanecendo como um projeto ainda distante da realidade escolar.

Embora se reconheçam avanços pontuais, como a presença mais constante de professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de assistentes de inclusão e profissionais de apoio, observa-se que a estrutura intersectorial prevista não se efetivou.

A ausência de equipes multiprofissionais, formadas por psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, assistentes sociais, entre outros, compromete a integralidade do atendimento às crianças com deficiência e suas famílias, limitando as ações ao âmbito exclusivamente pedagógico.

Essa defasagem indica que as metas a serem alcançadas a curto e médio prazo, de 2020 e 2024, não foram alcançadas, uma vez que as professoras não identificam a existência de núcleos intersectoriais atuando junto às escolas, nem relatam qualquer aproximação sistemática com os setores de saúde e assistência. Tal cenário evidencia um descumprimento progressivo do cronograma de implementação e fragiliza a perspectiva de atingir a previsão de 18 núcleos até 2040, conforme estabelecido no Plano.

O que se observa é que a meta ED.2.8 ainda carece de institucionalização efetiva, com definição clara de fluxos intersectoriais, consolidação das equipes multiprofissionais e acompanhamento contínuo das ações. Enquanto tais medidas não se materializam, as instituições escolares permanecem sobrecarregadas, sustentando sozinhas a responsabilidade pela inclusão.

4.1.5 ED.2.9: Adequação dos Centros de Educação Infantil e Acessibilidade Universal

Esta subseção trata da infraestrutura física da unidade escolar.

As questões 17 e 18 foram elaboradas com caráter objetivo, permitindo respostas do tipo “sim”, “não” ou “parcialmente”, e buscaram identificar a percepção das professoras sobre a acessibilidade dos espaços físicos, materiais e mobiliários do CEI às crianças com

deficiências e atipias.

Já as questões 19 e 20 assumiram natureza descritiva e reflexiva, visando a compreender as mudanças percebidas na acessibilidade arquitetônica e estrutural ao longo do tempo, bem como os avanços e barreiras ainda existentes.

Essas perguntas se relacionam diretamente ao conteúdo desta subseção, que analisa as condições de infraestrutura física das unidades de Educação Infantil e sua adequação às metas do Plano Fortaleza 2040 voltadas à inclusão escolar.

17. Você acha que os espaços físicos do CEI são acessíveis às crianças com deficiências/atipias?
18. Os materiais, mobiliários e recursos pedagógicos favorecem a participação dessas crianças?
19. Você percebeu mudanças na acessibilidade arquitetônica e estrutural das instituições de Educação Infantil ao longo da sua atuação como professora?
20. Houve evoluções na oferta de materiais, mobiliários e recursos pedagógicos que favorecem a participação das crianças com deficiências/atipias?

Os dados obtidos evidenciam uma tendência predominante de respostas “parcialmente” entre as professoras, tanto no que se refere à acessibilidade dos espaços físicos quanto à adequação dos materiais e recursos pedagógicos. Apenas uma docente (P.G.) avalia que tais aspectos não são atendidos, enquanto nenhuma delas reconhece plena acessibilidade ou condições totalmente favoráveis à participação das crianças com deficiências.

Esse panorama inicial já sinaliza a percepção de avanços pontuais, porém insuficientes, sugerindo que a garantia do acesso ainda não se efetiva de maneira integral no cotidiano do CEI.

Quadro 7 – ED.2.9: questões 17 e 18

(*Continua*)

PROFESSORA	VOCÊ ACHA QUE OS ESPAÇOS FÍSICOS DO CEI SÃO ACESSÍVEIS ÀS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS/ATIPIAS?	OS MATERIAIS, MOBILIÁRIOS E RECURSOS PEDAGÓGICOS FAVORECEM A PARTICIPAÇÃO DESSAS CRIANÇAS?
P.A.	Parcialmente	Parcialmente
P.C.	Parcialmente	Parcialmente
P.D.	Parcialmente	Parcialmente

Quadro 7 – ED.2.9: questões 17 e 18

(Conclusão)

PROFESSORA	VOCÊ ACHA QUE OS ESPAÇOS FÍSICOS DO CEI SÃO ACESSÍVEIS ÀS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS/ATIPIAS?	OS MATERIAIS, MOBILIÁRIOS E RECURSOS PEDAGÓGICOS FAVORECEM A PARTICIPAÇÃO DESSAS CRIANÇAS?
P.G.	Não	Não
P.R.	Parcialmente	Parcialmente
P.S.	Parcialmente	Parcialmente
P.S./AEE	Parcialmente	Parcialmente

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 8 – ED.2.9 Quantitativo geral das respostas: questões 17 e 18

QUESTÃO	SIM	PARCIALM.	NÃO
Você acha que os espaços físicos do CEI são acessíveis às crianças com deficiências/atípias?	0	6	1
Os materiais, mobiliários e recursos pedagógicos favorecem a participação dessas crianças?	0	6	1

Fonte: Dados da pesquisa.

O predomínio da resposta “*parcialmente*”, assinalada por seis das sete participantes, indica uma percepção de avanços limitados, que não chegam a configurar uma política efetiva de inclusão. A única resposta negativa rompe com a hesitação das demais e evidencia um olhar mais contundente sobre a precariedade existente, sugerindo que, em alguns casos, nem mesmo o mínimo necessário para o acesso está garantido.

Esse conjunto de respostas dialoga diretamente com o conceito de acessibilidade defendido pela legislação brasileira, que compreende não apenas o direito de entrada nos espaços, mas a possibilidade real de permanência, participação e aprendizagem.

Quando as professoras afirmam que os espaços e materiais são apenas “*parcialmente*” acessíveis, elas revelam que a presença física da criança com deficiência não é acompanhada pelas condições necessárias para sua participação plena, o que desloca a discussão do “estar no CEI” para o “pertencer ao CEI”.

Além disso, a recorrência da resposta “*parcialmente*” também pode ser interpretada como um indicativo de naturalização da incompletude, como se a acessibilidade plena fosse algo inalcançável ou sempre em processo, reduzindo a urgência da transformação estrutural. Tal percepção reforça a ideia de inclusão como um “*projeto em construção*”, mas pode também mascarar a permanência de barreiras históricas, sobretudo quando não há mobilização intersetorial suficiente para superá-las.

Para aprofundar mais as interpretações, são analisadas as respostas dadas às questões 19 e 20, que, por serem de natureza aberta, exigem uma leitura crítica e interpretativa das respostas fornecidas. Esse exame detalhado é fundamental para aprofundar a compreensão das percepções e significados que as professoras atribuem à acessibilidade da instituição, tal como prevista na meta ED.2.9. A partir desses relatos, torna-se possível identificar como as educadoras avaliam, no cotidiano da Educação Infantil, os avanços, ou não, conquistados nesses aspectos.

A análise das falas das professoras evidencia percepções convergentes e divergentes sobre a implementação da meta ED.2.9 do Plano Fortaleza 2040, que trata da adequação dos CEIs e da acessibilidade universal. Em conjunto, as respostas revelam um quadro de avanços pontuais, porém desiguais, marcados por uma profunda diferença entre as unidades novas e as antigas, especialmente as do modelo Juraci, construídas sem previsão de acessibilidade.

Os CEIs modelo Juraci mencionados nas entrevistas correspondem a um tipo de creche mais antigo da rede municipal, composto por apenas quatro salas e, em geral, destinado às turmas do Infantil 1 ao Infantil 3, todas de atendimento em tempo integral.

Esses espaços, antes de serem vinculados à Secretaria Municipal de Educação, pertenciam à antiga Secretaria de Ação Social e não tinham finalidade pedagógica: funcionavam como locais de cuidado, para que as mães pudessem trabalhar, com um grande pátio aberto onde crianças de diferentes idades permaneciam juntas. Após a transferência para a SME, o modelo foi progressivamente ressignificado como espaço educativo, e o grande salão foi dividido em quatro salas, separadas apenas por paredes baixas, cerca de um metro de altura, mantendo a integração visual e sonora entre os ambientes internos e externos (corredor, pátio, refeitório).

Muitos CEIs desse formato ainda existem na rede, repetindo uma estrutura padrão: 4 ou 5 salas, um pequeno pátio central usado também como refeitório, cozinha, banheiros para adultos e banheiros infantis externos às salas, de uso compartilhado. Frequentemente, esses

CEIs funcionam ao lado de uma escola patrimonial, sob a mesma gestão. Esta pesquisa foi realizada em uma instituição desse modelo.

Entre as professoras, há consenso de que as melhorias observadas se restringem às novas edificações. P.A. sintetiza esse entendimento ao afirmar que:

A mudança na acessibilidade arquitetônica [...] é unicamente nos prédios que estão sendo construídos agora na Educação Infantil, que já contam com rampas e com o piso tátil, mas as unidades antigas como essa, continuam da mesma forma, sem as adaptações arquitetônicas necessárias à inclusão de todas as crianças.

Essa fala reforça a percepção de que as ações governamentais têm priorizado a expansão física da rede, sem um compromisso efetivo com a readequação das estruturas existentes.

P.C. complementa essa leitura ao reconhecer que “os novos prédios são bem estruturados”, mas ressalta que “os antigos precisam de uma boa reforma com urgência”. Ambas revelam uma assimetria na distribuição dos investimentos públicos, o que contraria o princípio de equidade que orienta o Plano Fortaleza 2040, segundo o qual toda a rede municipal deveria garantir condições acessíveis e inclusivas de funcionamento.

P.R. reforça a mesma percepção das demais professoras ao reconhecer que os equipamentos mais novos já apresentam avanços estruturais importantes, ainda que insuficientes. Em suas palavras:

Fui aluna da rede pública a vida inteira, inclusive da própria prefeitura. Então, trazendo tanto a minha experiência como professora, quanto a minha experiência como aluna, eu consigo perceber avanços nesse ponto.

[...]

A gente já vê banheiros adaptados, escolas e instituições com cadeiras de rodas, rampas, portas mais largas... infelizmente não aqui, mas em outros prédios mais novos... Então, embora ainda existam muitas barreiras arquitetônicas, eu percebo que já houve um avanço significativo em relação a isso. Penso que tem havido, sim, um olhar mais atento para essa questão. Mas deveriam olhar também para esses CEIs do modelo deste, mais antigo... tentar adaptar melhor... aqui falta muita coisa [...].

Sua fala confirma que as melhorias são mais evidentes em unidades recentes, mas não se consolidam como política universal. Ao afirmar que “embora ainda existam muitas barreiras”, a professora demonstra consciência crítica de que tais mudanças ainda não garantem plena acessibilidade, reforçando a ideia de que a inclusão física segue sendo implementada de forma parcial e desigual.

Por outro lado, as professoras P.S. e P.S./AEE apresentam um discurso mais crítico, marcado pela insatisfação com a ausência de investimentos nos prédios antigos. Para P.S., “não existe investimento por parte da prefeitura de Fortaleza em melhorar os prédios antigos [...]”.

Todo o investimento em obras está concentrado nas instituições que estão sendo construídas”. A professora ainda enfatiza o abandono dos CEIs do modelo Juraci, afirmando que *“faltam pisos táteis, rampas, portas mais largas [...] Falta muita coisa! Falta tudo aqui!”*. A ênfase na repetição de *“falta”* traduz um sentimento de descaso e negligência institucional, indicando que o direito à acessibilidade continua sendo seletivo e excludente.

P.S./AEE reforça essa percepção ao afirmar que, apesar de a escola a qual o CEI estudado pertence, ter passado por uma “grande reforma”, o setor responsável “nem olhou pro CEI”. Sua fala é contundente: *“Continua quase como há 15 anos atrás... sem adaptações. E todos esses modelos são assim, viu?”*. E acrescenta:

Muito poucas melhorias. Principalmente neste CEIs antigos, modelo Juraci... esse nosso. Não foram construídos adaptados. Algumas poucas adaptações foram feitas depois [...] uma rampa ou outra, para uma criança cadeirante [...] Já estes CEIs modelos novos, já tem uma estrutura melhor. Banheiros adaptados. Piso tátil. Portas mais largas [...] mas aqui não tem nada disso não.

A fala de P.G. amplia a crítica, deslocando o debate da dimensão física para a simbólica e pedagógica. Ela lamenta que *“a professora do AEE nem sequer possui uma sala própria para desenvolver o trabalho com as crianças”*, concluindo que *“no fim das contas, não há um respeito e uma seriedade com esse espaço e com o trabalho que ela realiza”*. Assim, a falta de acessibilidade não se limita a barreiras arquitetônicas, mas se manifesta também na marginalização simbólica das práticas inclusivas.

A análise das respostas das professoras sobre a evolução dos materiais, mobiliários e recursos pedagógicos voltados às crianças com deficiências e atipias revela um panorama crítico e convergente: a maioria percebe poucos avanços reais no que se refere à oferta de recursos que favoreçam a inclusão. Ainda que o Plano Fortaleza 2040, em sua meta ED.2.9, estabeleça o compromisso de adequar os espaços e garantir acessibilidade universal, o cotidiano escolar demonstra que a materialização dessas metas permanece distante da realidade das instituições.

A fala da professora P.A. é uma das mais detalhadas e críticas. Ela ressalta que, *“em relação aos mobiliários, eu não vejo nada que seja realmente adequado pra crianças com deficiência, não”*, destacando a padronização de cadeiras e mesas: *“todas iguais, sem ajuste de altura, sem apoio pros braços”*. Além disso, P.A. chama atenção para a ausência de recursos destinados a alunos com deficiência visual, enfatizando: *“não temos livros em braille, materiais táteis, jogos sensoriais ou recursos que estimulem o uso do tato e da audição”*.

E conclui:

Então, acho que ainda falta muito pra gente ter um mobiliário e materiais realmente inclusivos. É preciso pensar de forma mais ampla, sabe? Considerar as diferentes necessidades das crianças pra que todas realmente possam participar das atividades com mais autonomia e conforto.

P.C. reforça esse diagnóstico, sendo enfática ao afirmar que “*na instituição que trabalho, não. Infelizmente boa parte do mobiliário e recursos pedagógicos são antigos e estão sucateados*”. Essa constatação converge com a fala de P.S., que declara não conhecer “*esses recursos na instituição*” onde atua.

P.D. introduz um contraponto interessante ao relatar uma experiência positiva e pontual de inovação interna já citada neste estudo: “*uma iniciativa muito bonita foi a construção de um painel sensorial pelas professoras, ao lado do refeitório do CEI. Esse espaço se tornou um ambiente muito interessante para a exploração das crianças e tem feito muito sucesso*”. Esse exemplo evidencia que as práticas inclusivas mais significativas têm surgido do protagonismo docente, e não de políticas estruturadas. O painel sensorial, idealizado e executado pelas próprias professoras, reflete a busca por alternativas criativas frente à ausência de suporte institucional, ilustrando uma inclusão produzida pela resistência e pela ação pedagógica colaborativa.

Já P.R. reconhece que “*houve uma evolução muito pequena, ainda insuficiente*”. Ela pondera que “*é garantido o direito de estarem matriculadas, elas têm prioridade na matrícula [...], mas percebo que a evolução na aquisição de materiais e mobiliários ainda é muito limitada*”. Essa observação é importante porque distingue o direito formal da inclusão (a matrícula) da inclusão material e efetiva (condições adequadas de aprendizagem).

Essa professora ainda acrescenta que “*se houvesse mais recursos financeiros, o professor e a escola teriam muito mais condições de realizar uma inclusão efetiva*” (P.R.), o que remete à questão do subfinanciamento da educação especial na perspectiva inclusiva, um dos principais entraves para a concretização das metas do Plano Fortaleza 2040.

Outra professora aprofunda essa crítica ao afirmar que “*não observo absolutamente nenhuma evolução [...] todo o material que ela [professora do AEE] usa é de recurso próprio ou de fabricação própria*” (P.G).

Por fim, P.S./AEE sintetiza o sentimento coletivo ao responder, de forma breve e categórica: “*Não!*”. Sua negativa direta, sem complementos, carrega um sentido simbólico de esgotamento. Representa o limite da expectativa docente frente à ausência de ações concretas, revelando o descrédito em relação às promessas de modernização e acessibilidade contidas nos documentos oficiais.

De modo geral, as falas das professoras convergem em dois pontos principais: a ausência de recursos específicos para diferentes tipos de deficiência e a dependência da iniciativa individual das professoras para suprir carências estruturais.

As percepções das professoras convergem para uma crítica direta à forma como a meta ED.2.9 do Plano Fortaleza 2040 vem sendo executada. Embora o Plano determine a “*adequação dos equipamentos educacionais às condições de acessibilidade universal*”, articulando infraestrutura, inclusão e dignidade, a realidade descrita nos CEIs revela que essa diretriz não se efetiva de maneira ampla.

As falas das professoras revelam que, embora existam avanços pontuais na acessibilidade física e na oferta de recursos inclusivos, esses progressos não configuram um compromisso sistêmico, mas ações isoladas e desiguais. As melhorias observadas parecem decorrer de iniciativas localizadas, e não de uma política pública consolidada, o que evidencia a fragilidade na implementação da meta ED.2.9.

Assim, a inclusão arquitetônica permanece fragmentada, distante do que propõe o Plano Fortaleza 2040, fazendo com que o direito à educação inclusiva dependa mais do esforço e da criatividade das educadoras do que da responsabilidade efetiva do poder público.

4.1.6 ED.2.7: Reformulação do Programa de Formação de Professores do AEE

Esta subseção busca avaliar a percepção da professora do AEE sobre as formações oferecidas pela Rede.

10. Você recebe formação continuada ofertada pela SME que contemplam as demandas da Educação Infantil inclusiva?
11. Se você recebe formação continuada, qual a frequência?
12. Você identifica, ao longo dos anos, evolução das formações oferecidas aos professores do AEE que atuam com crianças da Educação Infantil? Fale um pouco sobre isso.
13. O que ainda permanece como lacuna na formação docente voltada para a prática inclusiva?

A questão 10 foi elaborada com caráter objetivo, possibilitando respostas do tipo “sim”, “não” ou “parcialmente”, e teve como propósito identificar se a professora do AEE recebe formação continuada ofertada pela SME voltada às demandas da Educação Infantil inclusiva.

Já as questões 11, 12 e 13 foram formuladas para serem respondidas de modo discursivo e reflexivo, buscando compreender, respectivamente, a frequência dessas formações, a percepção da docente sobre possíveis evoluções ao longo dos anos e as lacunas que ainda persistem na formação docente voltada à prática inclusiva.

É importante esclarecer que, por se tratarem de questões específicas sobre o AEE, essas perguntas foram direcionadas exclusivamente à professora responsável por esse atendimento. Assim, as análises apresentadas a seguir refletem as percepções de uma única docente: P.S./AEE.

A análise das respostas da professora P.S./AEE à meta que trata da reformulação do programa de formação de professores(as), à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), permite compreender avanços e lacunas no processo de formação continuada dos profissionais que atuam no AEE na Educação Infantil do município de Fortaleza.

As falas da participante revelam um movimento de melhoria na estrutura organizacional e na frequência das formações, mas também evidenciam a pouca presença de conteúdos voltados especificamente à realidade da Educação Infantil, o que fragiliza a aplicabilidade prática das aprendizagens na rotina das salas e do atendimento especializado.

A professora inicia destacando que as formações continuadas ocorrem “*sim*”, com frequência mensal, com duração de quatro horas, configurando um avanço em relação ao passado, quando “*a formação era esporádica*”.

Ela reconhece a existência de um novo arranjo institucional, com a criação da Célula de Educação Inclusiva em cada Distrito de Educação, o que tem possibilitado um acompanhamento mais sistemático e próximo: “*Hoje a gente tem uma célula de educação inclusiva dentro de cada distrito, que dá esse suporte mais individualizado à gente, que organiza bem as formações e que tira dúvidas quando a gente precisa*” (P.S./AEE). Essa presença, segundo ela, representa uma mudança significativa, pois, anteriormente, “*o professor do AEE era muito solto... abandonado*”, sem apoio técnico nem espaço de diálogo com a Secretaria. E acrescenta, comparando com a situação atual: “*Não teve nenhuma vez que eu precisasse de suporte, de ajuda, de tirar uma dúvida, que eu não tivesse o suporte prontamente da equipe*”.

Essa percepção de fortalecimento da rede de apoio dialoga diretamente com a Meta ED.2.7 do Plano Fortaleza 2040, a qual prevê a reformulação do programa de formação docente para qualificar os profissionais da educação, especialmente aqueles vinculados à inclusão escolar, garantindo processos formativos contínuos e contextualizados.

O que se observa, contudo, é que, embora a política venha se estruturando

administrativamente, a formação ainda não atende de forma integral às especificidades da Educação Infantil inclusiva. A própria docente reconhece esse limite ao afirmar que:

É uma formação muito boa, mas muito geral [...] trata de certas especificidades da criança com deficiência intelectual, da criança com autismo, mas não foca especificamente na inclusão de crianças da Educação Infantil... Elas tocam pontualmente nessa questão, mas não é nada voltado especificamente para a educação infantil... é para a educação inclusiva como um todo, tanto para a demanda do infantil e fundamental. (P.S./AEE)

A fala da professora evidencia um avanço importante que é a existência de formações regulares e de qualidade, mas também revela uma limitação estrutural que atravessa as políticas de formação docente: a falta de foco nas especificidades da Educação Infantil inclusiva. Ao destacar que os conteúdos abordam temas gerais sobre deficiência e autismo, mas não aprofundam as particularidades do trabalho com crianças pequenas, a docente aponta para a necessidade de uma formação que dialogue mais diretamente com a prática cotidiana do AEE nesse segmento.

Essa constatação reforça a importância de políticas formativas contextualizadas, capazes de articular teoria e prática de modo coerente com as demandas reais das professoras e das crianças da Educação Infantil.

Outro aspecto relevante mencionado por P.S./AEE é o suporte oferecido pelas equipes distritais, especialmente no Distrito de Educação 4, onde atua. Ela descreve um canal permanente de comunicação, quando diz: *“pessoal do distrito sempre apoiando, tirando dúvidas, dando suporte” e “mas, quando a gente tem dúvidas, elas têm as respostas... quando não tem, vão buscar”*.

Essa estratégia, segundo Bardin (1977), representa um discurso de valorização institucional que reforça a percepção de pertencimento e de apoio técnico entre os profissionais. Todavia, mesmo reconhecendo o empenho da Célula de Inclusão do Distrito de Educação 4, a professora ressalta que o grupo *“é muito pequeno diante da enorme demanda”*, o que evidencia a sobrecarga também desses profissionais e a necessidade de ampliação da equipe técnica para garantir o alcance e a profundidade dos acompanhamentos técnicos e das ações formativas.

Na última resposta, a docente P.S./AEE aponta de forma crítica a principal lacuna percebida nas formações: a ausência de exemplos práticos e aplicáveis ao cotidiano da Educação Infantil. Ela afirma sentir falta de *“formações com exemplos mais práticos, de como colaborar com os professores [...] porque às vezes é muita teoria”*. Esse trecho sintetiza a distância entre o discurso teórico das formações e a realidade vivida nas instituições, problema amplamente reconhecido em pesquisas sobre formação docente no campo da inclusão.

A professora também destaca que as estratégias e adaptações utilizadas no trabalho cotidiano têm surgido muito da iniciativa individual, da busca pessoal por conhecimento e da troca com colegas do que de orientações institucionais: “Isso tem partido muito da nossa própria iniciativa, da nossa própria busca por conhecimento” (P.S./AEE). Essa fala reforça a ideia de que a formação continuada, embora constante e de qualidade, no tocante à Educação Infantil, ainda não cumpre plenamente seu papel de instrumentalizar o professor para a mediação pedagógica e a inclusão efetiva.

Dessa forma, à luz do que estabelece o Plano Fortaleza 2040, constata-se que a meta ED.2.7 vem sendo parcialmente alcançada, apresentando, ao longo dos anos, avanços expressivos no que se refere à estrutura e à organização das formações, como a maior regularidade dos encontros e o fortalecimento das células especializadas distritais. Contudo, permanecem lacunas significativas quanto ao conteúdo e à aplicabilidade prática das formações no que diz respeito às especificidades da Educação Infantil inclusiva.

As falas de P.S./AEE revelam que a política de formação continuada precisa transcender o nível informativo e se aproximar mais do formativo, a fim de preparar efetivamente os docentes para lidar com as múltiplas realidades do AEE.

As falas da professora evidenciam avanços concretos na estrutura de apoio ao Atendimento Educacional Especializado, alinhando-se ao que propõe a meta ED.2.7 do Plano Fortaleza 2040, a qual prevê a consolidação de um programa de formação continuada e de acompanhamento técnico permanente aos profissionais da Educação Inclusiva.

A criação das Células de Educação Inclusiva em cada Distrito representa um marco nesse processo, ao instituir um arranjo institucional capaz de oferecer suporte mais sistemático, promover o diálogo entre CEI/escola e Secretaria e reduzir a sensação de isolamento antes vivenciada pelas professoras do AEE.

Em síntese, a análise das respostas demonstra que tais mudanças revelam que a política vem se consolidando gradualmente, fortalecendo a rede de apoio e a qualidade do acompanhamento pedagógico. No entanto, embora os avanços sejam evidentes, ainda se observa a necessidade de ampliar a integração entre essas células e as práticas formativas voltadas à inclusão de crianças na Educação Infantil, garantindo que o suporte oferecido ultrapasse o caráter operacional e alcance dimensões mais reflexivas e propositivas da formação docente.

Essa articulação é fundamental para que, até 2040, a meta ED.2.7 seja plenamente executada, assegurando uma formação contínua, contextualizada e efetivamente transformadora das práticas inclusivas.

4.2 Reflexões críticas sobre os resultados encontrados

Os resultados desta pesquisa evidenciam um cenário marcado por avanços pontuais, porém permeado por contradições estruturais que colocam em tensão o discurso oficial de inclusão e a realidade vivida nas instituições de Educação Infantil. A recorrência da resposta “parcialmente” em diferentes dimensões investigadas, como acessibilidade física, recursos pedagógicos, funcionamento do AEE, articulação intersetorial e formação continuada, revela não apenas a insuficiência das políticas implementadas, mas também a naturalização de um modelo de inclusão incompleta, sustentado mais por adaptações pontuais do que por ações estruturantes e contínuas.

As falas das professoras mostram que a inclusão, embora reconhecida como direito, ainda opera sob uma lógica de concessão: avança “*quando possível*”, “*onde há recurso*”, “*quando há sensibilidade da gestão*”, evidenciando a falta de uma política universalizada e duradoura. Essa condição gera um paradoxo: a rede se expande, inaugura novos equipamentos e insere metas ambiciosas nos planos municipais, mas mantém ao mesmo tempo espaços antigos, fragilizados e desiguais, como os CEIs modelo Juraci, que ainda funcionam com estruturas herdadas de uma lógica assistencialista, agora reconfigurada como educacional, mas sem a devida requalificação física e pedagógica.

Outro ponto crítico revelado pelos dados é a sobrecarga simbólica e prática atribuída à instituição e, em especial, às professoras, que aparecem como responsáveis por “*fazer a inclusão acontecer*”, mesmo quando faltam condições materiais, apoio técnico ou articulação com outros setores. A ausência efetiva da intersetorialidade reforça a fragmentação das políticas públicas e coloca o ônus da inclusão sobre profissionais que, sozinhos, não conseguem suprir as lacunas institucionais e sociais que atravessam a vida das crianças com deficiência e suas famílias.

Nesse sentido, a pesquisa evidencia que a inclusão falha por falta de planejamento estrutural, continuidade política, financiamento adequado e regulamentação efetiva. O que se observa, na prática, é um modelo de inclusão que avança em discurso, mas permanece atravessado por uma desigualdade histórica entre equipamentos, por formações que não dão conta da complexidade do trabalho e por políticas que chegam, mas não se consolidam.

Assim, os resultados desta investigação reforçam a necessidade urgente de deslocar a inclusão do campo do possível para o campo do garantido, reconhecendo que ela não pode depender da iniciativa individual, da sensibilidade da gestão local ou da criatividade docente,

mas de políticas públicas estáveis, intersetoriais e fundamentadas no direito, não na adaptação circunstancial.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando à etapa final deste estudo, retomam-se os principais elementos analisados ao longo da pesquisa, com o objetivo de refletir sobre os avanços, limites e desafios ainda presentes na implementação das metas de inclusão escolar previstas no Plano Fortaleza 2040, especialmente no contexto da Educação Infantil.

À luz das metas traçadas no Plano Fortaleza 2040, que orientaram os objetivos específicos desta pesquisa, pode-se afirmar que a inclusão escolar na Educação Infantil do município apresenta avanços reais, porém insuficientes para garantir a efetividade esperada para o período analisado.

Os dados demonstram que as metas relacionadas ao AEE, à formação continuada, à acessibilidade e aos recursos pedagógicos foram apenas parcialmente cumpridas, configurando um cenário em que a política existe formalmente, mas não se materializa de maneira plena no cotidiano institucional.

As percepções das professoras mostram que a rede avançou em cobertura e presença de profissionais, mas permaneceu estagnada em aspectos estruturais, tecnológicos e intersetoriais, comprometendo a consolidação de práticas inclusivas contínuas e equitativas.

Assim, evidencia-se que os objetivos da pesquisa foram atingidos: a análise permitiu identificar, com clareza, o quanto a implementação das metas ainda está distante de uma inclusão garantida como direito, revelando que o município necessita fortalecer sua capacidade de planejamento, financiamento e execução para que a inclusão deixe de ser eventual e se torne, de fato, política pública consolidada.

5.1 Síntese dos principais achados

No que se refere à formação continuada (ED.2.5), as falas revelam uma formação continuada formalmente ofertada mensalmente e com participação regular das docentes, porém distante das demandas da inclusão: o tema inclusão aparece ausente ou apenas parcial, com encontros superficiais, episódicos e pouco reflexivos, frequentemente alocados ao final das formações, sem tempo nem continuidade.

Soma-se a isso o despreparo das formadoras e a frágil mediação metodológica sobre essa temática em específico, o que reduz a aplicabilidade prática e desloca o desenvolvimento profissional para redes informais entre pares. O resultado é impacto baixo ou nulo na prática pedagógica, sensação de isolamento e sobrecarga docente. Além de indícios de cumprimento burocrático em 2024, seguido de descontinuidade em 2025 de formações voltadas para a

inclusão escolar, evidenciando vulnerabilidade política e ausência de uma política formativa sistêmica, contextualizada e orientada à inclusão na Educação Infantil.

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado e às tecnologias, a meta ED.2.6 evidencia avanços relacionados à ampliação do número de profissionais, com maior presença da professora do AEE no CEI e de assistentes ou profissionais de apoio à inclusão, bem como um progresso gradual no acesso das crianças a esse atendimento e uma articulação mais frequente, mas ainda insuficiente, entre a professora especializada e as docentes da sala regular. Os dados também revelam limites significativos, especialmente no que se refere à dimensão material, marcada por estagnação e insuficiência de recursos e tecnologias pedagógicas, que muitas vezes inexistem ou não acompanham as necessidades reais das crianças, sendo supridas, de forma improvisada, por iniciativas individuais das professoras, o que reforça o caráter frágil e pouco estruturado da política.

O AEE atua sob sobrecarga, dividido entre CEI e escola patrimonial, com tempo reduzido para o Infantil e foco frequentemente deslocado para orientações burocráticas às famílias. A qualificação dos profissionais de apoio ainda é lacunar, e o financiamento específico para tecnologias assistivas e materiais pedagógicos não se evidencia como política contínua.

O resultado é um avanço quantitativo com déficit qualitativo: há serviço, mas sem condições materiais e organizacionais que assegurem mediação pedagógica consistente e inclusão efetiva na Educação Infantil.

A análise da meta ED.2.7 evidencia que houve avanços significativos na estrutura organizacional da formação continuada dos professores do AEE na rede municipal de Fortaleza, especialmente com a criação das Células de Educação Inclusiva em cada Distrito, que garantiram maior regularidade dos encontros formativos, suporte técnico mais próximo e redução do sentimento de isolamento profissional. No entanto, o principal achado revela que, apesar da evolução na oferta e na frequência das formações, o conteúdo ainda não responde de forma efetiva às especificidades da Educação Infantil inclusiva.

A formação permanece excessivamente teórica e genérica, pouco voltada às demandas concretas do trabalho com crianças pequenas, o que obriga as professoras a buscarem, por iniciativa própria, estratégias práticas para mediar o processo de inclusão. Assim, conclui-se que a meta ED.2.7 avança no plano estrutural, mas segue parcialmente cumprida no plano pedagógico, pois ainda carece de aprofundamento prático, contextualização e aplicabilidade às realidades do AEE na Educação Infantil.

Em relação à intersectorialidade (ED.2.8), os resultados são unânimes: não há avanços concretos na articulação entre educação, saúde e assistência social. A ausência de

núcleos multiprofissionais, previstos no Plano, sobrecarrega a escola e mantém as famílias sem suporte público contínuo.

Por fim, a meta de acessibilidade arquitetônica e estrutural (ED.2.9) também se mostra parcialmente cumprida. As falas revelam que, embora haja avanços pontuais em termos de acessibilidade e oferta de recursos inclusivos, eles não configuram uma política estruturada e universalizada, mas ações isoladas e desiguais.

As professoras reconhecem melhorias apenas nos novos equipamentos, enquanto os CEIs antigos, como os modelos Juraci, seguem sem adaptações significativas, evidenciando uma política que prioriza a expansão da rede em detrimento da requalificação do que já existe.

A ausência de materiais, mobiliários e recursos pedagógicos acessíveis, somada à dependência do imprevisto e da iniciativa individual das docentes, confirma que a acessibilidade ainda não é tratada como um direito garantido pelo poder público, mas como um esforço contingencial dentro das instituições.

Assim, conclui-se que a meta ED.2.9 avança no discurso, mas permanece fragilizada na prática, revelando uma distância significativa entre o previsto no Plano Fortaleza 2040 e o cotidiano real do CEI em estudo.

Melhorias são percebidas apenas nos novos CEIs, enquanto as unidades antigas, como o modelo Juraci, permanecem sem adaptações significativas, revelando um processo de inclusão que privilegia a expansão da rede, mas não a requalificação do que já existe.

De modo geral, os achados revelam uma política em curso, mas ainda distante de sua promessa original: a inclusão, embora prevista no plano, segue condicionada por desigualdades estruturais, descontinuidade política e responsabilização excessiva de professores.

Diante desses elementos, é possível concluir que a meta ED.2.9 não alcançou sua execução plena no prazo previsto para 2024. Embora existam iniciativas pontuais de melhoria, sobretudo nas unidades mais recentes, a ausência de intervenções estruturais nos CEIs antigos, a falta de padronização dos recursos acessíveis e a dependência de soluções improvisadas demonstram que a acessibilidade ainda não foi incorporada como diretriz central da política municipal.

O cenário observado evidencia um cumprimento parcial da meta, marcado por avanços desiguais e restritos, que não asseguram condições arquitetônicas e pedagógicas equitativas para todas as crianças.

À luz desses achados, a pergunta norteadora desta pesquisa — Em que medida as metas do Plano Fortaleza 2040 voltadas à inclusão escolar de crianças com deficiências e

necessidades educacionais específicas estão sendo efetivamente implementadas no contexto de um Centro de Educação Infantil da rede municipal de Fortaleza, segundo as percepções das professoras? — pode ser respondida a partir da constatação de que tais metas vêm sendo implementadas de forma parcial, desigual e marcada por fortes contradições entre o planejamento normativo e a realidade institucional. Conclui-se que, no CEI investigado, a percepção das professoras é de que a inclusão escolar prevista no Plano Fortaleza 2040 ainda não se efetiva como direito plenamente garantido.

5.2 Contribuições para a área

Esta pesquisa contribui de forma significativa para o campo da educação inclusiva ao articular, de maneira crítica e situada, as metas do Plano Fortaleza 2040 com a realidade concreta de uma instituição pública de Educação Infantil. Ao analisar as percepções de professoras que atuam diretamente no cotidiano escolar, o estudo não apenas evidencia avanços e lacunas na implementação das políticas municipais de inclusão, mas também oferece um retrato vivo de como essas políticas se materializam, ou não, no nível micro das práticas pedagógicas, das condições estruturais e da atuação intersetorial.

Sua principal contribuição está na capacidade de tensionar o discurso oficial com a experiência docente, revelando a distância entre o que se projeta no plano e o que se efetiva na instituição estudada. Ao sistematizar dados sobre acessibilidade física, funcionamento do AEE, formação continuada, recursos pedagógicos e articulação entre setores, a pesquisa amplia o debate sobre a inclusão não como princípio abstrato, mas como prática situada, que exige estrutura, gestão, financiamento e compromisso político permanente.

Por fim, esta pesquisa oferece subsídios teórico-práticos à gestão pública e para futuras investigações, ao construir um quadro analítico que pode ser replicado, talvez, em outras unidades de ensino da rede municipal de Fortaleza. Ao registrar a voz das professoras, evidencia não apenas problemas, mas também resistências, invenções pedagógicas e estratégias coletivas, reafirmando que a inclusão escolar só se fortalece quando a política pública reconhece e dialoga com quem sustenta, diariamente, o direito de aprender.

5.3 Limitação da pesquisa

Esta pesquisa apresenta algumas limitações que devem ser consideradas na análise de seus resultados. Em primeiro lugar, o recorte geográfico restrito a um único CEI da rede

pública de Fortaleza compromete a possibilidade de generalização dos achados para outras instituições ou contextos educacionais do município.

Além disso, o número reduzido de participantes, composto apenas por seis professoras, pode não contemplar a diversidade de experiências e percepções existentes na rede municipal de ensino.

Outro fator limitante se refere à natureza exclusivamente qualitativa do estudo, cuja abordagem prioriza a subjetividade das participantes e da pesquisadora, o que, embora enriqueça a compreensão dos fenômenos, pode comprometer a objetividade e a comparabilidade dos dados obtidos.

Também se destaca que algumas metas do Plano Fortaleza 2040 possuem prazos de execução bastante longos, com vigência até o ano de 2040, o que dificulta uma avaliação mais conclusiva de seus efeitos no presente momento.

Por fim, a pesquisa não contempla diretamente a influência de fatores externos à escola, como aspectos socioeconômicos, políticos e administrativos que, embora não sejam objeto de análise direta, podem impactar significativamente na efetividade da implementação das políticas públicas de inclusão.

5.4 Sugestões para pesquisas futuras

Como desdobramento desta investigação, estudos futuros poderão ampliar o campo de análise para outras unidades da rede municipal, de modo a comparar realidades distintas e verificar se os achados observados no CEI estudado refletem um quadro mais amplo ou se configuram uma situação específica, não generalizável.

Investigar diferentes modelos de equipamentos educacionais permitiria identificar padrões, contrastes e singularidades na implementação das metas do Plano Fortaleza 2040, contribuindo para um diagnóstico mais preciso sobre a efetividade das políticas de inclusão em toda a rede.

Também se mostram promissoras pesquisas que incluam a perspectiva das famílias e dos demais profissionais que atuam no cotidiano escolar, como assistentes de inclusão, profissionais de apoio, gestores e equipes intersetoriais. A incorporação dessas vozes ampliaria o olhar para além da experiência docente, possibilitando compreender como a política de inclusão é percebida, vivenciada e significada por sujeitos que ocupam diferentes posições no processo educativo.

Outra possibilidade é investigar a atuação intersetorial de forma mais abrangente,

acompanhando como saúde, assistência social e educação se articulam, ou não, no atendimento às crianças da Educação Infantil.

Por fim, estudos avaliativos de impacto sobre a formação continuada dos profissionais do AEE e da sala regular, bem como pesquisas que analisem a efetividade dos investimentos públicos em acessibilidade e tecnologias assistivas, podem fortalecer o debate sobre a materialidade das políticas inclusivas e seus efeitos no cotidiano escolar.

Estudos posteriores podem, portanto, ampliar o recorte empírico, contemplando múltiplos CEIs, diferentes distritos educacionais e a participação de outros atores, possibilitando análises comparativas e intersetoriais. Além disso, pesquisas de caráter longitudinal e com abordagens metodológicas mistas podem contribuir para acompanhar a efetivação das metas ao longo do tempo, aprofundando a compreensão dos impactos reais das políticas públicas de inclusão do Plano Fortaleza 2040 no cotidiano das instituições municipais de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BACELAR, Tânia. As políticas públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios. *In*: SANTOS JÚNIOR, Orlando Alves dos. *et al.* (org.). **Políticas Públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAMPI, L.N.S.; GUILHERM, D.; ALVES, E.D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, [s. l.], v. 18, n. 4, p. 816-823, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/yBG83q48WG6KDHmFXXsgVvR/?format=pdf&lang>. Acesso em: 28 abr. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade: implicações educativas**. Foz do Iguaçu: Editora Científica Digital, 2003.
- BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. *In*: COLL, César (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 290-308.
- BOCK, A. M. M.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- BONETI, Rita Vieira de Figueiredo. O ato pedagógico como possibilidades de prazer, engajamento e significado: possibilidades de inclusão no contexto da exclusão social. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 11-20, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116272002>. Acesso em: 11 jul. 2025.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3. ed. Fortaleza: UFC, 2000. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/index-para-a-inclusao.pdf> Acesso em: 10 nov. 2025.
- BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado: cursos no Collège de France (1989-92)**. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 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. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 9 out. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 13 jun. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 14 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Versão final. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência Censo Escolar da Educação Básica 2019: Resumo Técnico. Brasília, DF: INEP/MEC, 2020.

BRASIL. **Lei n.º 14.880, de 4 de junho de 2024**. Altera a Lei n.º 13.257, de 8 de março de 2016, para instituir a Política Nacional de Atendimento Educacional Especializado a Crianças de Zero a Três Anos (Atenção Precoce) e dispor sobre outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 jun. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14880.htm. Acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2025. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html#:~:text=mar%C3%A7o%20de%202021.-,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico.,de%20que%20trata%20o%20caput.&text=Da%20governan%C3%A7a%20federativa-,Art.,Direitos%20Humanos%20e%20da%20Cidadania.&text=DISPOSI%C3%87%C3%95ES%20FINAIS-,Art.,Independ%C3%Aancia%20e%20137%C2%BA%20da%20Rep%C3%ABlica.&text=Publica%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 10 nov. 2025.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/07/DCR-Vers%C3%A3o-Provisoria-de-Lan%C3%A7amento.pdf>. Acesso em: 4 maio 2025

CLARÀ, Marc. Como a instrução influencia o desenvolvimento conceitual: a teoria de Vygotsky revisitada. **Educação em Revista**, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 659-690, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18224/educ.v20i3.6844>. Acesso em: 1 jul. 2025.

DINIZ, Débora. **O modelo social da deficiência: a crítica feminista**. Brasília, DF: Letras Livres, 2003.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, Débora. Quinquilharia. **Como fazer diário de campo**. Youtube, 17 jun. 2027. (3m33s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NYTb3w2d99I>. Acesso em: 27 de abril de 2025.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. **Plano Fortaleza 2040: desenvolvimento da cultura e do conhecimento**. 2. ed. Fortaleza: Iplanfor, 2016. v. 5.

FORTALEZA. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar**. Modalidades: Educação Especial Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2024. v. 7.

FORTALEZA. **Plano Fortaleza 2040**. Fortaleza: Iplanfor, 2025. Disponível em: <https://observatorio.fortaleza.ce.gov.br/plano-fortaleza-2040>. Acesso em: 18 mar. 2025.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FREIRE, Bruno; PIRES, Iêda Maria Maia. As relações sociofamiliares e suas implicações na educação de pessoas com deficiência. *In.*: SANTOS, Geandra Claudia Silva *et al.* (org.). **Inclusão: saberes, reflexões e possibilidades de uma prática em construção**. Fortaleza: UECE, 2015. p. 522–554.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GARCEZ, Liliane; IKEDA, Gabriela. **Educação inclusiva de bolso: o desafio de não deixar ninguém para trás**. São Paulo: Arco 43, 2021.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. 7letras, 2007.

GIL, Antônio. Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <http://entreamigos.org.br/sites/default/files/textos/Aprendendo%20na%20Diversidade20%20Implica%C3%A7%C3%B5es%20Educativas.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.

JACCOUD, Luciana. *et al.* Políticas Sociais no Brasil: organização, abrangência e tensões da ação estatal. *In.* IPEA (org.). **Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo**. Brasília, DF: IPEA, 2005. p. 181-260.

JANNUZZI, Gilberta Soares de Lima. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

LUSTOSA, G.; FIGUEIREDO, R. **Inclusão: o olhar que ensina**. Edições UFC, 2021.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Cortez Editora. (2003)

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão promove a justiça**. São Paulo: Nova Escola, 2005. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica>. Acessado em: 23 abr. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

MORIN. E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 4. ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Rosita Edler de. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PIRES, Iêda Maria Maia. A gestão escolar e o desafio de uma parceria "efetiva" com a família e a educação de "qualidade". *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*, 26., 2023, Recife. **Anais [...]**. Recife: ANPAE, 2023. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/IedaMariaMaiaPires-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, p. 10-16, mar./abr. 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. As escolas inclusivas na opinião mundial. **Viver Consciente**, [s. l.], n. 75, 2008. Disponível em: http://www.viverconsciente.com.br/exibe_artigo.asp?codigo=75&codigo_categoria=13
Acesso em: 4 fev. 2025.

SOUSA, Fernando José Pires de. Inclusão social e educativa e formação dos professores: crises econômicas e percalços à inclusão social. *In*: SOUSA, Fernando José Pires de; PLAISANCE, Éric; PIRES, Iêda M. Maia (org.). **Inclusão social e diversidade na educação**: desafios do mundo atual. Cajazeiras: Edições AINPGP, 2023. p. 28–76.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2025.

UNITED NATIONS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. [s. l.]: UNICEF Brasil, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 jun. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICE A – INSTRUMENTAL DE ENTREVISTAS

TÍTULO DA PESQUISA: AVALIAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR DO PLANO FORTALEZA 2040: UM ESTUDO EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA

ED.2.5	Formação continuada para todos os profissionais que atuam na educação infantil (EI), atendendo ao redimensionamento das concepções pedagógicas adotadas.	100% dos profissionais	Percentual de profissionais da EI em Formação Continuada	2024	Em todas as Regionais	SME/ Coei
Ações relacionadas: CA.4.4						
ED.2.6	Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação infantil com o uso de tecnologias adequadas a todas as deficiências	100%	Percentual de crianças atendidas	2040	Em todas as Regionais	SME/ Coei e Coef (Ceesp)
Ações relacionadas: PD.3.2, PD.3.6						
ED.2.7	Reformulação do programa de formação de professores que atuam no AEE	100%	Percentual de professores em formação	2040	Em todas as Regionais	SME/ Coef (Ceesp)
Ações relacionadas: PD.3.2						
ED.2.8	Criação de Núcleos Multiprofissionais de Atendimento à criança com deficiência, de forma intersetorial	18	Número de núcleos multiprofissionais criados	2020: 6 2024: 12 2040: 18	Em todas as Regionais	SME/ Cogest/ Ceesp/ SMS/ Setra
Ações relacionadas: PD.3.1						
ED.2.9	Adequação dos Centros de Educação Infantil garantindo a acessibilidade universal às crianças com deficiência	100%	Percentual de centros de educação infantil com acessibilidade	2020: 50% 2024: 100%	Em todas as Regionais	SME/ Coinf
Ações relacionadas: PD.3.3						

Identificação:

- ✚ Nome (opcional): _____
- ✚ Formação acadêmica: _____
- ✚ Tempo de atuação no município de Fortaleza como professora efetiva: _____
- ✚ Tempo de atuação como professora da Educação Infantil: _____
- ✚ Tempo de atuação no CEI atual: _____

I. Ação ED.2.5: Formação Continuada dos(as) Profissionais da Educação Infantil

Esta seção busca compreender como as professoras percebem as ações de formação continuada promovidas pela rede municipal e seus impactos nas práticas pedagógicas inclusivas.

Resposta: SIM/NÃO ou PARCIALMENTE

01. Você tem participado de formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação regularmente?
02. As formações continuadas oferecidas pela rede municipal contemplam temas relacionados à inclusão e às práticas pedagógicas voltadas à diversidade

Resposta: RELATE DETALHADAMENTE

03. Como tem acontecido as formações continuadas ofertadas pela rede municipal, especialmente no que se refere à inclusão escolar? Essas formações têm contribuído (ou não) para aprimorar sua prática?

II. Ação ED.2.6: Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Uso de Tecnologias

Esta seção visa entender como o professor percebe a oferta e a qualidade do AEE e o uso de recursos tecnológicos.

Resposta: SIM/NÃO ou PARCIALMENTE

04. As crianças da Educação Infantil com deficiências/atipias têm tido acesso efetivo ao AEE na instituição?
05. Os recursos e tecnologias utilizados no AEE atendem às necessidades das crianças?
06. Existe articulação entre o trabalho da sala regular e o AEE?

Resposta: RELATE DETALHADAMENTE

07. Como acontece o atendimento do AEE às crianças do CEI?

08. Quais mudanças você percebe, ao longo dos anos, com relação aos recursos e tecnologias disponibilizados no AEE? Eles têm acompanhado as necessidades reais das crianças?
09. Que avanços e dificuldades você percebe no funcionamento do AEE na Educação Infantil, considerando desde o início de sua atuação até os dias atuais?

III. Ação ED.2.7: Reformulação do Programa de Formação de Professores do AEE (APENAS PARA A PROFESSORA DO AEE)

Esta seção busca avaliar a percepção do(a) professor(a) do AEE sobre as formações oferecidas pela Rede, especialmente as que abordam o AEE.

Resposta: SIM/NÃO ou PARCIALMENTE

10. Você recebe formação continuada ofertada pela SME que contemplam as demandas da Educação Infantil inclusiva?

Resposta: RELATE DETALHADAMENTE

11. Se você recebe formação continuada, qual a frequência?
12. Você identifica, ao longo dos anos, evolução das formações oferecidas aos professores do AEE que atuam com crianças da Educação Infantil? Fale um pouco sobre isso.
13. O que ainda permanece como lacuna na formação docente voltada para a prática inclusiva?

IV. Ação ED.2.8: Criação de Núcleos Multiprofissionais de Atendimento

Esta ação é sobre o suporte intersetorial (saúde, assistência) que a criança com deficiência/atipia e sua família deve receber.

Resposta: SIM/NÃO ou PARCIALMENTE

14. Você percebe avanços na articulação intersetorial entre Secretaria Municipal de Educação, saúde e assistência social ao longo da sua trajetória?

Resposta: RELATE DETALHADAMENTE

15. Quais impactos esses avanços (ou ausência deles) têm gerado para a inclusão de crianças com deficiências/atipias na Educação Infantil?
16. Que profissionais ou serviços passaram a estar mais próximos do CEI e quais ainda considera necessários?

V. Ação ED.2.9: Adequação dos Centros de Educação Infantil e Acessibilidade Universal

Esta seção trata da infraestrutura física da unidade escolar.

Responda: SIM/NÃO ou PARCIALMENTE

17. Você acha que os espaços físicos do CEI são acessíveis às crianças com deficiências/atipias?
18. Os materiais, mobiliários e recursos pedagógicos favorecem a participação dessas crianças?

Responda: RELATE DETALHADAMENTE

19. Você percebeu mudanças na acessibilidade arquitetônica e estrutural das instituições de Educação Infantil ao longo da sua atuação como professora?
20. Houve evoluções na oferta de materiais, mobiliários e recursos pedagógicos que favorecem a participação das crianças com deficiências/atipias?