



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

PRYSCYLA ARAGÃO ABREU FREITAS

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO EM FORTALEZA: O PAPEL DAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS**

FORTALEZA

2025

PRYSCYLA ARAGÃO ABREU FREITAS

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO EM FORTALEZA: O PAPEL DAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Avaliação de Políticas Públicas,
como requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.
Área de concentração: Avaliação de Políticas
Públicas.

Orientadora: Prof. Dra. Victoria Régia Arrais de
Paiva.

FORTALEZA

2025

PRYSCYLA ARAGÃO ABREU FREITAS

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO EM FORTALEZA: O PAPEL DAS SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS

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

Aprovada em: 29/10/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Victoria Régia Arrais de Paiva (Orientadora)
Universidade Federal do Cariri (UFCA)

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

Prof^ª. Dr^ª. Martha Milene Fontenelle Carvalho
Universidade Federal do Cariri

A cada aluno que já passou pela minha vida, deixo aqui esta obra como gesto de gratidão. São vocês que alimentam meus sonhos e renovam, diariamente, meu compromisso com a educação. Cada olhar, cada história e cada desafio me fizeram compreender que a missão de educar é também aprender. Dedico-lhes este trabalho porque acredito que todos vocês merecem sempre a melhor educadora que eu puder ser.

AGRADECIMENTOS

Entre encontros, desafios e descobertas, esta dissertação foi se formando. Em cada etapa, houve alguém que estendeu a mão, ofereceu escuta ou compartilhou saberes. A cada uma dessas pessoas, o meu sincero agradecimento.

À minha família, base de tudo o que sou. À minha mãe e aos meus irmãos, pela presença constante, pelo apoio silencioso e por estarem ao meu lado em todos os momentos desta caminhada. Ao meu pai, *in memoriam*, cuja lembrança permanece como força e inspiração em cada conquista. Aos meus tios e tias, que sempre acompanharam minhas conquistas com alegria genuína. Sua torcida afetuosa e constante me faz sentir acolhida e confiante, como quem é lembrada com orgulho por aqueles que torcem de perto e de longe.

Aos amigos, cuja presença tornou o percurso mais leve e possível. São muitos os que deixaram marcas nessa trajetória, mas registro um carinho especial aos moradores da casa 45 do Residencial Jacundá, que se tornou também o meu lar.

À Prof^ª. Dra. Victoria Régia Arrais de Paiva, agradeço pela parceria construída ao longo deste percurso. Mais do que uma orientadora, foi alguém com quem pude compartilhar reflexões, incertezas e descobertas, sempre com leveza e respeito mútuo. A convivência acadêmica transformou-se em amizade, e dessa amizade nasceram aprendizados que ultrapassam as páginas desta dissertação.

Aos membros da banca, Prof^ª. Dra. Martha Milene Fontenelle Carvalho e Prof^ª. Dra. Milena Marcintha Alves Braz, expresso profunda gratidão pela leitura atenta e pelas contribuições generosas.

À Prof^ª. Milena, em especial, agradeço pela presença marcante em minha trajetória formativa. Suas aulas foram mais do que um espaço de aprendizagem, tornando-se um convite à reflexão sobre o papel ético e humano de quem avalia políticas públicas. Guardo com estima a serenidade, a clareza e a sensibilidade com que conduz o conhecimento, inspira confiança e faz da docência um gesto de cuidado e partilha.

À Prof^ª. Elizete, com quem compartilhei, tantas vezes sentadas no batente da escola, as inquietações e reflexões do cotidiano da Sala de Recursos. Foi a partir dessas conversas, repletas de sensibilidade e compromisso com a inclusão, que nasceu em mim o desejo de compreender mais profundamente o tema que hoje se transforma em pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, pelo compromisso com a formação continuada de seus profissionais e pela oportunidade concedida, por meio do Programa de Bolsas, de cursar o Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas.

Aos professores do mestrado, que contribuíram para a construção deste percurso acadêmico, e aos participantes da pesquisa, cuja disponibilidade e confiança tornaram possível a coleta e a avaliação dos dados.

À Carol, Sandra e Erivaldo, pelo apoio e parceria no cotidiano escolar, garantindo que tudo seguisse bem enquanto eu me dedicava aos estudos.

Encerrar está escrita é também reafirmar o que me move: a gratidão. Acredito que cada conquista nasce do encontro com o outro, e esta dissertação é fruto de muitas mãos, vozes e corações que se fizeram presentes ao longo do percurso. A todos e todas que, com gestos simples ou presenças marcantes, contribuíram para que eu chegasse até aqui, deixo registrado o meu mais profundo e permanente agradecimento.

RESUMO

Esta dissertação avaliou como as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) contribuem para a implementação da Política de Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (RMEF), tomando como caso exemplar uma escola pública da Regional 6. O estudo está inserido no campo das políticas de democratização do acesso e da permanência de alunos com deficiência na escola, reconhecendo que a inclusão escolar é atravessada por tensões entre o prescrito nas normas e o vivido nas práticas cotidianas. Sustentada em uma abordagem qualitativa, de caráter participante, a pesquisa estruturou-se como um estudo de caso orientado pela Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008; Gussi; Oliveira, 2016), concebida não como instrumento de mensuração de resultados, mas como abordagem interpretativa e crítica das políticas públicas, sustentando uma perspectiva contra hegemônica de avaliação. Esta perspectiva possibilitou compreender a política de Educação Inclusiva do Município de Fortaleza em três eixos, sendo eles: conteúdo, contexto e trajetória institucional, permitindo apreender sentidos, contradições e mediações presentes nas SRMs, onde se desenvolve o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no cotidiano escolar. O referencial teórico abrangeu os fundamentos das políticas públicas, a trajetória histórica e social da Educação Especial no Brasil e no Ceará, ancorando-se no modelo social de deficiência (Diniz, 2007). Os resultados indicaram que as SRMs, enquanto espaços de realização do AEE, se configuram como instâncias de mediação pedagógica e suporte à escolarização inclusiva, reconhecidas como dispositivos institucionais que contribuem para o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial. A avaliação em profundidade evidenciou, entretanto, que a consolidação da política municipal ainda enfrenta limites de ordem estrutural, organizacional e na rotina institucional de atendimento. Portanto, a consolidação da Política de Educação Inclusiva na RMEF requer superar a fragmentação institucional e construir a articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social.

Palavras-chave: atendimento educacional especializado; avaliação em profundidade; inclusão escolar; política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

ABSTRACT

This dissertation examined how Multifunctional Resource Rooms (MRRs) contribute to the implementation of the Inclusive Education Policy within the Municipal Education Network of Fortaleza (RMEF), taking as an exemplary case a public school located in Regional District 6. The study is situated within the field of policies aimed at democratizing access to and permanence of students with disabilities in schools, acknowledging that school inclusion is permeated by tensions between what is prescribed in regulations and what is experienced in everyday practices. Grounded in a qualitative, participatory approach, the research was structured as a case study guided by In-Depth Evaluation (Rodrigues, 2008; Gussi; Oliveira, 2016), understood not as a measurement instrument but as an interpretive and critical approach to public policy analysis, supporting a counter-hegemonic perspective of evaluation. This perspective made it possible to analyze the Inclusive Education Policy of the Municipality of Fortaleza across three axes, content, context, and institutional trajectory, allowing for the apprehension of meanings, contradictions, and mediations present in the MRRs, where Specialized Educational Services (SES) are developed in everyday school life. The theoretical framework encompassed the foundations of public policies and the historical and social trajectory of Special Education in Brazil and in the state of Ceará, grounded in the social model of disability (Diniz, 2007). The results indicated that the MRRs, as spaces for the provision of SES, function as instances of pedagogical mediation and support for inclusive schooling, being recognized as institutional devices that contribute to the development of autonomy and learning among students who are the target population of special education. However, the in-depth evaluation revealed that the consolidation of the municipal policy still faces structural and organizational constraints, as well as limitations within the institutional routines of service provision. It is concluded that the consolidation of the Inclusive Education Policy in the RMEF requires overcoming institutional fragmentation and building intersectoral articulation among education, health, and social assistance sectors.

Keywords: specialized educational services; in-depth evaluation; school inclusion; special education policy from an inclusive perspective.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa com distribuição percentual de estudantes público-alvo do AEE por distrito educacional em Fortaleza.....	113
----------	---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Número de SRM por tipo de atendimento (atendimento individualizado/pequenos grupos/atendimento pedagógico especializado – APE/orientação de estudo ou pequenos grupos, dentre outros).....	71
Gráfico 2	Formação dos professores de AEE e Tipo de Atendimento Pedagógico Especializado – APE ofertado.....	105
Gráfico 3	Formação dos professores de AEE e Recursos didáticos pedagógicos disponíveis nas SRM.....	109
Gráfico 4	Formação dos professores de AEE e Existência de materiais para produção de recursos nas SRM.....	111
Gráfico 5	Formação dos professores de AEE e Recursos didáticos pedagógicos na SRM e tipo de atendimento.....	126
Gráfico 6	Formação dos professores de AEE e Recursos disponíveis nas SRM para produzir recursos didáticos e tipo de atendimento.....	129
Gráfico 7	Formação dos professores de AEE e Uso de recursos específicos por tipo de atendimento.....	129
Gráfico 8	Formação dos professores de AEE e Recursos disponíveis para produção de recursos por tipo de atendimento.....	131
Gráfico 9	Número de professores de AEE e o número de professores de Ensino Regular por escola.....	133
Gráfico 10	Professores de AEE e recursos didáticos pedagógicos nas SRM por escola.....	134
Gráfico 11	Recursos disponíveis nas SRM para produzir recursos didáticos e o número de professores de AEE por escola.....	141

Gráfico 12	Recursos disponíveis nas SRM para produzir recursos didáticos e o número de professores de Ensino Regular por escola.....	143
Gráfico 13	Uso de recursos didáticos pedagógicos específicos nas SRM e o número de professores de AE por escola.....	144
Gráfico 14	Uso de recursos didáticos pedagógicos específicos nas SRM e o número de professores de Ensino Regular por escola.....	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Composição de matrículas de alunos com deficiência nos distritos de Educação de Fortaleza no ano de 2024.....	112
Tabela 2- Distribuição dos Alunos com deficiência Atendido na escola do estudo de caso por Ano Escolar e Tempo de Frequência	127
Tabela 3- Quantidade dos professores das salas regulares por área de atuação.....	139
Tabela 4- Tempo, em anos, de atuação dos professores das salas regulares por área de atuação.....	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Articulação dos eixos analíticos com as atividades da pesquisa.....	78
Quadro 2 – Categorias de avaliação teórica para a pesquisa avaliativa.....	80
Quadro 3 – Alinhamento metodológico aos objetivos da pesquisa avaliativa.....	85
Quadro 4 – Resumo dos participantes da pesquisa e instrumentos de coleta de dados utilizados.....	89
Quadro 5– Categorias preliminares da pergunta sobre as orientações recebidas das professoras das salas de recursos multifuncionais ajudam na adaptação curricular e nas estratégias de ensino para os alunos com deficiência.....	146
Quadro 6 – Categorias preliminares da pergunta feita as professoras das salas regulares a partir de suas experiências, o que mais tem contribuído para o sucesso dos alunos com deficiência na sala de aula regular.....	148
Quadro 7 – Resposta subjetivas das professoras da sala de aula regular visando compartilharem alguma experiência ou sugestão adicional sobre a inclusão de alunos com deficiência e o papel das salas de recursos.....	151
Quadro 8 – Caracterização das participantes do grupo focal.....	152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AI	Assistentes de Inclusão
AIPD	Ano Internacional da Pessoa Deficiente
ANC	Assembleia Nacional Constituinte
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEINC	Célula de Educação Inclusiva
CEDIV	Célula de Diversidade
CIEs	Centro Integrado de Educação Especial
CME	Conselho Municipal de Educação
CODIN	Coordenadoria de Diversidade e Inclusão
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência
DCRFor	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MAPP	Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação
PAE	Profissionais de Apoio Escolar
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PME	Plano Municipal de Educação
PMDE	Programa Municipal Dinheiro na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Fortaleza
SGE	Sistema de Gestão Educacional
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRMs	Salas de Recursos Multifuncionais (usada também no singular como SRM)
TAP	Termo de Autorização da Pesquisa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TGD Transtornos Globais do Desenvolvimento

UFC Universidade Federal do Ceará

UFCA Universidade Federal do Cariri

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Definição da política pública em estudo e do campo da pesquisa avaliativa	15
1.2 Justificativa e pressupostos da pesquisa	16
1.3 Objetivos do estudo e estrutura do trabalho	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: TRAJETÓRIA NO BRASIL	22
2.1 Políticas Públicas: entre teorias do Estado e práticas sociais	26
2.2 A trajetória da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil: entre contextos globais e formulações nacionais	31
<i>2.2.1 Normativas da política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva no Brasil da era 2000 aos dias atuais</i>	46
2.3 Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)	59
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS APLICADOS À PESQUISA AVALIATIVA	72
3.1 Aprofundamento do referencial avaliativo	72
3.2 Dimensão dos métodos e técnicas da pesquisa social aplicada	80
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA E O PAPEL DAS SRMs	90
4.1 Implementação da Política de Educação Especial no Brasil e no Ceará	90
4.2 Implementação da Política de Educação Inclusiva em Fortaleza	93
<i>4.2.1 Histórico da implementação da Política de Educação Inclusiva em Fortaleza</i>	93
<i>4.2.2 Organização da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza na implementação da política de inclusão</i>	103
<i>4.2.3 Análise crítica da implementação da política de Educação Inclusiva em Fortaleza</i>	121
4.3 O papel das SRMs em Fortaleza: uma análise à luz da pesquisa de campo	123
<i>4.3.1 Procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados</i>	123

4.3.2 <i>Achados organizados por segmento participante na pesquisa de campo</i>	124
4.4 Recomendações	186
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONTRIBUIÇÕES PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FORTALEZA	187
REFERÊNCIAS	192
APÊNDICE A-INSTRUMENTAIS DE COLETA DE DADOS PARA RESPONSÁVEIS	202
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	213
ANEXO A- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA (TAP)	215

1 INTRODUÇÃO

1.1 Definição da política pública em estudo e do campo da pesquisa avaliativa

A presente dissertação teve como objetivo avaliar como as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), contribuem para a implementação da Política de Educação Inclusiva, tomando como caso exemplar uma escola da rede municipal de Fortaleza. A política em questão emerge com o fortalecimento do debate global acerca da escolarização das pessoas com deficiência no âmbito das políticas públicas, uma reflexão a nível nacional e local sobre os avanços históricos e político-legais da Educação Inclusiva como impulsionadora da inserção do público-alvo da educação especial (PAEE) nas escolas.

Nesse sentido, a definição de políticas públicas como o conjunto de ações governamentais que impactam diretamente a sociedade consiste num processo contínuo que se associa à ação pública, contemplando, de modo preponderante, um fluxo de produção de “programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos” (Muller; Surel, 2002, p. 10). A Educação Inclusiva como política pública é resultado da luta social em defesa do direito à educação para todos, fundamentando-se numa concepção de direitos humanos e advogando a indissociabilidade entre igualdade e diferença.

Observa-se que muitos avanços foram conquistados, dentre eles a superação das salas de aula e escolas ditas ‘especiais’, que reproduziam um modelo educacional segregador, uma vez que o foco recaía sobre a saúde e assistência social, em detrimento de seu caráter educativo. O que se busca, portanto, de acordo com o que está exposto na política, é que haja inclusão de todos os alunos em salas de aula regulares. Assim, pretende-se garantir direitos e promover a aprendizagem, estimulando a autonomia e a independência das pessoas com deficiência em todas as fases da vida, e isso tem se pretendido realizar por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que acontecem nas Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). O Ministério da Educação (MEC) definiu AEE como um serviço da educação especial, complementar ou suplementar ao ensino regular, cuja principal função é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação e aprendizagem de estudantes com deficiência (Brasil, 2012).

Segundo as orientações do MEC, o AEE na escola deve acontecer nas SRM, que são espaços físicos instalados nas unidades escolares, mobiliados com materiais pedagógicos,

tecnologias assistivas, móveis adaptados e outros tipos de equipamentos para a realização do AEE, sendo o atendimento realizado por um professor especialista¹, no contraturno escolar.

Apesar de, no âmbito das políticas públicas, o termo AEE designar o serviço e a SRM referir-se ao espaço no qual esse atendimento é realizado, observa-se que, no cotidiano escolar, há uma sobreposição dos termos. Muitas comunidades escolares utilizam a sigla “AEE” para se referir tanto ao serviço quanto à própria sala física, essa distinção conceitual, no entanto, é importante para fins desta avaliação em profundidade.

No que diz respeito ao município de Fortaleza, a Política Municipal de Educação Inclusiva em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). A busca pela garantia desse direito com qualidade e equidade tem sido um desafio, entretanto, os esforços se evidenciam em algumas ações da Secretaria Municipal de Educação (SME), como a contratação de Profissionais de Apoio Escolar (PAE), Assistentes de Inclusão (AI), alocação de recursos do Programa Municipal Dinheiro na Escola (PMDE) para compra de materiais e manutenção das SRMs, a realização de formações, a exemplo de seminários anuais para os profissionais da rede e a criação de uma Coordenadoria de Diversidade e Inclusão (CODIN) com objetivo de planejar e executar política municipal.

Assim, compreender a PNEEPEI e suas repercussões no município de Fortaleza é fundamental para analisar como as SRMs têm contribuído para a consolidação Política de Educação Inclusiva local que constitui o foco central dessa avaliação.

1.2 Justificativa e pressupostos da pesquisa

O tema proposto se vincula à minha trajetória pessoal e profissional. Sou pedagoga, filha de professora do interior do Ceará. Na adolescência me inquietava as práticas da minha mãe, então lotada no Centro Integrado de Educação Especial (CIEs), onde as crianças com deficiência eram segregadas e matriculadas em uma “escola especial”. Em 2010, iniciando na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza (RMEF) como professora, já percebia práticas mais inclusivas, diferentes das observadas no interior do estado. No Centro de Educação Infantil onde fui lotada, havia 3 crianças sendo investigadas quanto à necessidade de atendimento

¹ Professor Especialista: No âmbito do edital municipal, o termo professor especialista não corresponde a uma área específica da Educação Especial nem estabelece carga horária mínima de formação. O critério adotado limita-se à comprovação de formação — concluída ou em andamento — e/ou experiência profissional no campo da Educação Especial ou da Educação Inclusiva. Assim, a noção de especialização é empregada de modo abrangente, sem delimitação de área específica ou exigência de quantitativo mínimo de horas formativas. Fonte: Resolução CNE/CEB nº 1, de 21 de janeiro de 2004.

especializado. Nessa época, surgiu uma curiosidade sobre os espaços de atendimento e as políticas públicas específicas para esse público. Em 2014, fui selecionada pelo Distrito de Educação 6 para compor a equipe da superintendência escolar, passando a acompanhar a gestão de sete unidades escolares. As reflexões diárias sobre a rotina de trabalho ocupando esse cargo ampliaram minha visão da rede de ensino, conhecendo realidades de escolas que tinham SRMs, direcionando minha curiosidade sobre o funcionamento desse espaço como promotor de inclusão social.

Atualmente, como coordenadora pedagógica da Escola Municipal Professora Maria do Socorro Ferreira Virino, desenvolvi o interesse em pesquisar a educação especial. A referida instituição contava, em 2024, com uma matrícula de 622 alunos, dos quais 82 pertencentes ao público específico do AEE. A escola possuía em sua estrutura organizacional uma SRM equipada com materiais acessíveis e contava com o apoio profissional de duas professoras pedagogas, ambas com formação específica na área de educação especial, trabalhando cada uma em um turno. Atuando profissionalmente nesse contexto, reconheço diariamente a importância de aprimorar as práticas pedagógicas para garantir que todos os alunos, especialmente aqueles que necessitam de apoio especializado, recebam uma educação inclusiva e de qualidade.

A pesquisa em educação inclusiva fortalece o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas, promove a formação contínua dos profissionais da educação e visando que todos os alunos tenham acesso a oportunidades equitativas de aprendizagem e desenvolvimento. Este compromisso com a educação inclusiva reflete não apenas uma necessidade institucional, mas também um valor fundamental que guia nosso trabalho educativo.

A presente pesquisa se justifica ainda por sua contribuição acadêmica, ao propor estudar uma temática que, apesar de ter expressividade nas produções científicas, não têm se debruçado na especificidade de avaliar a ação das SRMs como estratégia para implementação da PNEEPEI.

No intento de justificar sobre tal afirmação, realizamos uma busca na Base Digital de Teses e Dissertações, filtrando o ano de 2024, pelos descritores “Atendimento Educacional Especializado” e “Sala de Recursos Multifuncionais”. Foram encontrados 152 Dissertações e 39 Teses que tratam do AEE. Ao refinar a busca, incluindo o descritor “Ceará”, o número de trabalhos foi reduzido para 9 dissertações e 3 teses. No descritor “Sala de Recursos Multifuncionais”, encontrou-se 44 dissertações e 5 teses. Ao refinar a busca (descritor “Ceará”), o número foi reduzido para 4 dissertações e nenhuma tese. Este levantamento nas bases de

dados possui relevância para o desenvolvimento da pesquisa, pois serve como base para uma avaliação mais aprofundada da Política em estudo, partindo do conhecimento já produzido sobre o tema.

O estudo dos trabalhos realizados anteriormente proporciona o levantamento de referências e auxilia na contextualização das SRMs no contexto da Política de Educação Inclusiva do município de Fortaleza dentro do cenário nacional. Isso permite uma compreensão mais ampla dos objetivos e desafios enfrentados, possibilitando uma avaliação em profundidade das estratégias adotadas, para tanto faz-se necessário compreender o termo deficiência.

A concepção de deficiência passou por diferentes modelos ao longo da história, cada um refletindo visões e valores de sua época. Débora Diniz (2007) no seu livro ‘O que é deficiência’ apresenta três principais modelos que a explicam: o modelo moral, o modelo médico e o modelo social. O modelo moral associa a deficiência a uma punição ou desvio, atribuindo-lhe um significado religioso ou moralizante. Já o modelo médico interpreta a deficiência como uma condição individual a ser diagnosticada e tratada, buscando sua reabilitação ou ‘correção’. Em contraposição, o modelo social desloca o foco do indivíduo para a sociedade, argumentando que a deficiência não está apenas no corpo da pessoa, mas nas barreiras impostas pelo meio, que dificultam sua participação plena e igualitária.

Neste trabalho, a concepção de deficiência foi orientada pelo terceiro modelo descrito no parágrafo anterior, o modelo social, que permite uma compreensão mais ampla das limitações impostas às pessoas com deficiência, reconhecendo a influência das barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais na construção da exclusão. Diferente do modelo médico, que vê a deficiência como um problema biológico a ser tratado, o modelo social enfatiza a responsabilidade coletiva na promoção da inclusão. Dessa forma, as políticas públicas e as práticas educacionais devem ser voltadas para a eliminação dessas barreiras e para a criação de ambientes acessíveis, garantindo direitos e oportunidades para todas as pessoas.

A partir dessa perspectiva, a deficiência não é vista como um fator limitante da aprendizagem, mas como um aspecto da diversidade humana que deve ser respeitado e acolhido pela escola. A Educação orientada pelo modelo social atua na remoção dos obstáculos que impedem a participação dos estudantes com deficiência, garantindo-lhes acessibilidade, adaptações curriculares e suporte especializado. Assim, mais do que uma oferta segregada de ensino, a educação inclusiva deve ser um mecanismo para a garantia do direito à educação de maneira equitativa e inclusiva.

Os pressupostos desta pesquisa partem da compreensão da necessidade de estudar de modo mais aprofundado a Política Municipal Inclusiva, assim como de entender como foram

implementadas as SRMs a partir de um contexto político-sócio-histórico que revela a evolução de práticas educativas voltadas às pessoas com deficiência, desde a segregação em escolas especiais até a inclusão nas instituições regulares, é essencial refletir sobre como esses espaços podem contribuir para a transformação social ao garantir a inclusão em instituições públicas de ensino. O interesse em investigar as contribuições das SRMs nasceu do reconhecimento de que a educação inclusiva demanda não apenas das adaptações físicas e estruturais, mas também ao desenvolvimento contínuo de políticas públicas intersetoriais que possibilitam a escola nas práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da inclusão.

Outro pressuposto fundamental da pesquisa foi que a avaliação em profundidade das SRMs deve considerar a perspectiva dos diversos atores envolvidos no processo educacional, como gestores, professoras², assistentes, apoios educacionais e famílias. O estudo partiu do entendimento de que as políticas públicas de educação especial precisam ser analisadas à luz de sua implementação concreta nas escolas, observando se as ações implementadas são suficientes para garantir o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência.

Por fim, a pesquisa baseou-se no pressuposto de que, embora existam diretrizes nacionais voltadas à inclusão, como as estabelecidas pela PNEEPEI (Brasil, 2008), a implementação dessas diretrizes depende da realidade local para sua implementação em cada escola. A Rede de ensino de Fortaleza, com suas peculiaridades e desafios, apresenta um cenário desafiador para avaliar a implementação das SRMs, visto que é a 4ª maior rede de ensino em matrículas, menor apenas que as cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Manaus, de acordo com o Censo Escolar do Inep de 2025. Em relação à Educação Inclusão, a RMEF é a 3ª capital do Brasil e a 1ª do Norte e Nordeste em matrículas na Educação Inclusiva. Além disso, a RMEF contava, em 2025, com 314 SRMs, com 115 Profissionais de Apoio³ e 1.767 Assistentes de Inclusão nas SRMs. Desse modo, a imersão na realidade de uma unidade de

² Neste trabalho, optamos pela adoção do gênero feminino ao nos referirmos às docentes, reconhecendo a predominância de mulheres que compõem a categoria profissional da educação básica no Brasil. Essa escolha reflete um posicionamento crítico diante da tradição androcêntrica que historicamente marcou os textos acadêmicos. Segundo dados do Censo Escolar de 2023, dos 2,4 milhões de docentes atuantes na educação básica, 79,5% (1,9 milhão) são mulheres. No âmbito dos cargos de gestão escolar, essa presença é ainda mais expressiva: dos mais de 144 mil profissionais em funções de direção, 81,6% (cerca de 117 mil) são diretoras. Assim, o uso do feminino plural busca dar visibilidade à composição real da categoria e valorizar a trajetória das mulheres na docência e na gestão educacional.

³ Na Rede Municipal de Fortaleza, o Profissional de Apoio Escolar é responsável pelos cuidados de alimentação, higiene e locomoção de estudantes com deficiência, já o Assistente de Inclusão Escolar apoia a participação do estudante nas atividades e ambientes da escola, colaborando em ações de comunicação, locomoção, organização da rotina e articulação com professores e gestão, sem substituir o trabalho docente, conforme a LBI (Lei nº 13.146/2015) e a Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010.

ensino da rede para o levantamento de dados sobre a experiência local permitiu uma avaliação em profundidade sobre a Política de Educação Inclusiva.

Com base nos pressupostos de pesquisa apresentados, podemos apontar que este levantamento inicial estabeleceu uma base sólida para avaliar em profundidade a Política de Educação Inclusiva no município de Fortaleza (Fortaleza, 2013), com foco nas SRMs. Este estudo não apenas identificou questões-chave e desafios, mas também contextualizou a política local dentro de um panorama mais amplo, além disso, o trabalho sinalizou lacunas no conhecimento existente, pavimentando o caminho para futuras pesquisas e intervenções. Tendo estabelecido esta base, o próximo tópico abordará os objetivos da pesquisa e apresentará como este trabalho está estruturado.

1.3 Objetivos do estudo e estrutura do trabalho

Considerando Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015-2025) tem como meta 1:

Universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais (SRMs) ou serviços especializados, públicos ou conveniados para os estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

As SRMs, referendadas na Meta 1, citada acima, constituem o constructo investigativo desta pesquisa que teve como objetivo geral avaliar como as SRMs contribuem para a implementação da Política de Educação Inclusiva, tomando como caso exemplar uma escola da rede municipal de Fortaleza. Para tanto, a questão norteadora que orientou o estudo foi: qual o papel da SRMs para a implementação da Política de Educação Inclusiva no município de Fortaleza? A partir desse questionamento foram definidos os objetivos específicos que guiam a pesquisa com o intuito de compreender as práticas pedagógicas, os recursos disponíveis e as possíveis contribuições da SRMs na inclusão dos alunos com deficiência. Foram eles: a) investigar os fundamentos teórico-políticos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil e no Ceará, abordando os diferentes contextos históricos e conteúdos normativos, desde as primeiras legislações até as diretrizes atuais que norteiam a inclusão escolar; b) analisar a trajetória institucional da Política de Educação Inclusiva no município de Fortaleza, a partir da Resolução Conselho Municipal de Educação (CME) de Fortaleza N° 010/2013, com foco na estrutura administrativa, nos mecanismos de gestão e nas práticas pedagógicas adotadas pela rede municipal para assegurar o atendimento especializado

e inclusivo aos alunos com deficiência; c) compreender como se configuram a SRM em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

A dissertação foi organizada nas seguintes seções: a primeira, esta introdução, apresenta a definição da política pública em estudo, detalhando o campo da pesquisa avaliativa e seus principais objetivos. Ainda nessa seção, constam a problematização, a justificativa e os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa, situando a relevância do tema tanto no contexto acadêmico quanto na prática educacional. Essa seção também introduziu os elementos centrais que nortearam a avaliação ao longo da dissertação.

A segunda seção, denominada 'Políticas Públicas para a Inclusão Escolar: Trajetória e Conceitos no Brasil', foi dedicada à revisão teórica e à contextualização histórica da política de educação especial no país. Inicialmente, foi abordada a constituição e as características gerais do conceito de políticas públicas, com ênfase no papel do Estado na formulação de políticas voltadas para a inclusão escolar. Posteriormente, foi discutida a trajetória da política de educação especial e inclusiva no Brasil, destacando as principais legislações e marcos normativos. Por fim, a seção ainda analisa o AEE, com foco nas SRMs, explicando suas funções e organizações para inclusão escolar.

A terceira seção abordou os aspectos metodológicos da pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa, utilizando-se das referências da pesquisa participante, conforme Brandão (2006) estruturada como um estudo de caso exemplar realizado na Escola Municipal Marieta Cals. A pesquisa ainda adota a perspectiva da Avaliação em profundidade, desenvolvida por Rodrigues (2008), a qual está situada no campo epistemológico das avaliações contra hegemônicas. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com gestores e professoras regentes da SRM, grupo focal com as assistentes de inclusão e apoio educacional, observação participante e aplicação de questionários via formulário eletrônico com famílias/responsáveis pelos PAAE e professoras da sala de aula regular.

A quarta seção apresentou os Resultados e as Discussões da pesquisa, contendo a avaliação dos dados coletados com os instrumentais, visando avaliar a implementação da educação especial no Brasil, no Ceará e em Fortaleza. A pesquisa documental incluiu o exame de normativas, documentos oficiais e legislações pertinentes de forma articulada à pesquisa de campo realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza a partir da compreensão SRM.

2 REFERENCIAL TEÓRICO: POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR: TRAJETÓRIA NO BRASIL

A constituição das políticas públicas no Brasil, especialmente no campo educacional, não pode ser compreendida sem considerar o papel estruturante da sociedade civil na disputa por direitos e na redefinição das responsabilidades do Estado. Conforme destacam Chaussê, Messias e Corrêa (2019) a formulação de políticas sociais decorre de processos contínuos de mobilização, participação e pressão coletiva, que tensionam o Estado e o impulsionam a reconhecer demandas historicamente negligenciadas.

Sob a perspectiva da trajetória institucional, conforme proposta por Rodrigues (2008) no âmbito da Avaliação em Profundidade, é nesse marco analítico que se insere a política de Educação Especial no Brasil. Sua consolidação não se deu de forma linear ou homogênea, mas foi sendo construída ao longo de seu trânsito pelas instâncias institucionais, a partir da atuação de familiares, organizações da sociedade civil e movimentos das próprias pessoas com deficiência. Esses atores reivindicaram o acesso à educação, a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade como dimensões centrais da cidadania. Conforme observa Mantoan (2003), as mudanças estruturadas nas últimas décadas refletem justamente essa relação dialógica entre Estado e sociedade, na qual as lutas por reconhecimento e justiça social impulsionaram a criação de normativas, serviços e práticas orientadas para a inclusão educacional.

A criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) ilustra a importância da mobilização familiar na busca por melhores condições de educação e assistência para pessoas com deficiência intelectual e múltipla. Em um contexto de ausência de políticas públicas voltadas a esse público, a iniciativa de um grupo de pais, em 1954, no Rio de Janeiro, contribuiu para o desenvolvimento de alternativas de atendimento especializado. Com o tempo, o movimento APAEano expandiu-se para diversas regiões do país, passando a colaborar com ações voltadas à inclusão e ao fortalecimento de políticas públicas, incluindo marcos legais como a Lei Brasileira de Inclusão. Dessa forma, a experiência da APAE demonstra como a participação ativa de familiares pode favorecer mudanças no campo da educação e da assistência social.

De acordo com Clemente Júnior, Ferreira e Hansen (2016), a criação das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) surgiu como resposta à carência de serviços especializados e à necessidade de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade,

em virtude da ineficácia do Estado em implementar políticas públicas adequadas para esse atendimento.

A mobilização social pelos direitos das pessoas com deficiência ganhou um impulso na década de 1970, quando esse público se organizou alcançando reconhecimento pelo Estado (Lanna Júnior, 2010). Foi no início dessa década que esse movimento se consolidou, com as próprias pessoas com deficiência assumindo a frente de suas lutas e buscando ser protagonistas de sua própria história. O lema “Nada sobre Nós sem Nós”, amplamente difundido, é um reflexo dessa trajetória, e o Ano Internacional da Pessoa Deficiente (AIPD), proclamado pela ONU em 1981, reflete essa evolução (Lanna Júnior, 2010, p. 14).

Desde meados do século XX, surgiram organizações formadas e geridas pelas próprias pessoas com deficiência, impulsionadas pela solidariedade entre pares, especialmente em grupos como os cegos, surdos e deficientes físicos. Essas organizações foram importantes para a articulação das demandas específicas de cada grupo, que, em muitos casos, buscavam uma maior visibilidade e a defesa de seus direitos. E ainda na década 70, com o processo de abertura política que ocorreu no Brasil, as mobilizações sociais começaram a se fortalecer em um contexto de maior liberdade de expressão, o que possibilitou o surgimento de novas formas de organização e o engajamento mais amplo de diferentes grupos sociais, incluindo as pessoas com deficiência.

Com o enfraquecimento da ditadura militar e o processo de redemocratização do Brasil, os movimentos sociais, antes organizados por tipos de deficiência, iniciaram um processo de unificação, com o objetivo de estabelecer uma agenda comum de reivindicações. Nesse contexto, surgiu a Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, que buscava consolidar a articulação nacional do movimento, visando a organização de um espaço coletivo para fortalecer suas demandas e ampliar a capacidade de negociação. Tendo como propósito principal coordenar as ações das organizações de todo o território nacional, criando uma rede de apoio que permitisse a expressão unificada das necessidades e reivindicações das pessoas com deficiência.

O movimento social unificado mencionado anteriormente promoveu três encontros nacionais que se destacaram como importantes espaços de debate e articulação das reivindicações. O 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, realizado em 1980, marcou o início dessa série de eventos voltados para a consolidação das pautas do movimento. Em 1981, o 2º Encontro Nacional ocorreu em conjunto com o 1º Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes, sob o tema “A realidade das pessoas com deficiência no Brasil, hoje”, ampliando as discussões sobre as condições de vida e as necessidades desse

grupo. Já em 1983, o 3º Encontro Nacional, realizado em São Bernardo do Campo, abordou o tema “Organização Nacional das Pessoas Deficientes”, fortalecendo ainda mais a articulação política e social do movimento e contribuindo para a construção de estratégias unificadas para a defesa de seus direitos.

As discussões e articulações promovidas pelos movimentos sociais durante os três encontros nacionais impulsionaram avanços institucionais. Em resposta às demandas unificadas e ao fortalecimento da narrativa coletiva desses eventos, o Governo Federal estabeleceu, por meio do Decreto nº 93.481 de 1986, a Coordenadoria Nacional para Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência (CORDE). Essa iniciativa visava criar um conjunto de bases legais voltadas à promoção e à proteção dos direitos das pessoas com deficiência, consolidando o papel do Estado na efetivação de políticas inclusivas.

A interação entre as narrativas dos movimentos sociais, da sociedade civil e do Estado resultou em importantes desdobramentos, fortalecendo o protagonismo das pessoas com deficiência na formulação de políticas públicas. Esse protagonismo ficou particularmente evidente durante as discussões da Assembleia Nacional Constituinte (ANC), que culminou na promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988. Nesse contexto, conforme destacado por Lanna Júnior (2010, p. 65) a mobilização do movimento das pessoas com deficiência ocorreu de maneira estratégica, incluindo a realização do ciclo de encontros “A Constituinte e os Portadores de Deficiência” entre 1986 e 1987, promovido pelo Ministério da Cultura em várias capitais brasileiras, o que evidencia o esforço articulado para garantir que suas demandas fossem incorporadas ao debate constituinte.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco histórico para os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, ao consolidar avanços nas políticas públicas e garantir a institucionalização de espaços para a participação social. Fruto das discussões realizadas na ANC, esse processo foi amplamente influenciado pelo engajamento de pessoas com deficiência, suas famílias e movimentos sociais, que contribuíram para a sensibilização dos poderes públicos para a inclusão das demandas desse grupo.

Essa atuação da sociedade civil não se limitou ao contexto da Constituinte, mas se estendeu às etapas subsequentes de formulação e implementação de políticas educacionais voltadas à inclusão. A Constituição de 1988 assegurou a educação como um direito de todos, sem discriminação, e essa diretriz foi fortalecida por normativas posteriores, como a LDB de 1996 e a PNEEPEI de 2008. Durante a elaboração dessas políticas, os movimentos sociais que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência contribuíram articulando ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas em defesa da educação inclusiva. Além de reforçarem a

necessidade de adaptação curricular e formação docente, essas mobilizações buscaram consolidar a concepção de que a escola deve ser um espaço de convivência e aprendizado conjunto, livre de qualquer tipo de discriminação.

Foi a partir das conquistas desses movimentos sociais que as diretrizes nacionais, aliadas às políticas estaduais e municipais, fomentaram a criação de SRMs, a capacitação de docentes e o desenvolvimento de materiais didáticos adaptados. Entretanto, apesar dos progressos, ainda há muitos desafios a serem enfrentados, como a necessidade de maior conscientização da sociedade, adequação das infraestruturas escolares e o combate às barreiras atitudinais que persistem. A trajetória da educação especial e inclusiva no Brasil é, portanto, uma construção contínua, que exige compromisso e ação constante de todos os setores da sociedade para um constante aperfeiçoamento das políticas públicas.

No campo das ciências sociais, a avaliação das políticas públicas constitui uma abordagem fundamental para compreender as ações e omissões do Estado em diferentes áreas, incluindo a educação. As políticas públicas emergem como respostas institucionais às demandas sociais, moldando-se de acordo com as necessidades e interesses predominantes em um dado contexto histórico e político. A evolução do conceito de políticas públicas reflete as transformações nas relações entre o Estado e a sociedade, especialmente no que tange à sua capacidade de intervenção e regulação de diversos setores, como o econômico, o social, e, particularmente, o educacional. Nesse sentido, a compreensão da constituição e características do conceito de políticas públicas exige um exame cuidadoso dos fundamentos teóricos e das dinâmicas que orientam a sua formulação e implementação.

Segundo Rua (1998), o estudo e o monitoramento da implementação de políticas públicas são dificultados pela própria complexidade desses fenômenos, que muitas vezes impede a identificação clara do que está sendo efetivamente executado. Em alguns casos, essa complexidade é até construída de maneira deliberada, quando políticas são formuladas apenas para gerar respostas simbólicas ao público, sem intenção real de implementação. Por isso, o processo de implementação precisa ser acompanhado de perto, permitindo compreender por que certas políticas produzem os resultados esperados enquanto outras fracassam entre sua formulação e seus efeitos concretos.

No item subsequente, será abordada a construção do conceito de políticas públicas, com ênfase nas suas principais características e no seu desenvolvimento ao longo do tempo. A análise partirá de uma reflexão sobre a relação intrínseca entre o surgimento do Estado e a formulação de políticas públicas, destacando as diferentes abordagens teóricas que permeiam essa discussão, como as perspectivas marxista e funcionalista. Tais elementos coadunam com

as dimensões da avaliação em profundidade, no sentido de recuperar a trajetória da política avaliada, considerando as modificações nos contextos sócio-políticos e culturais.

Nesse sentido, antes de avançar para a definição de políticas públicas, torna-se necessário retomar as concepções teóricas sobre o Estado, uma vez que é a partir delas que se estruturam os diferentes modelos de intervenção estatal e, conseqüentemente, os formatos de ação pública.

2.1 Políticas Públicas: entre teorias do Estado e práticas sociais

Do ponto de vista da tradição marxista, especialmente na leitura de Engels (1985), o surgimento do Estado está associado ao desenvolvimento das sociedades humanas ao longo do tempo. Antes do seu surgimento, os homens viviam em grupos menores, conhecidos como tribos ou clãs, onde a organização social era baseada principalmente em laços consanguíneos. Com o aumento da população e das necessidades de organização social, as tribos começaram a se unir em comunidades maiores e mais complexas. Essa mudança levou ao surgimento de líderes que tinham autoridade para tomar decisões em nome do grupo, bem como cercar terras e estabelecer-se como donos delas. Foi nesse processo que se instituiu a propriedade privada (Engels, 1985).

Ainda conforme o autor, o surgimento da propriedade privada levou à divisão da sociedade em classes sociais distintas: os proprietários dos meios de produção e os trabalhadores. Essa divisão gerou conflitos internos e a necessidade de um órgão centralizado para mediar e resolver esses conflitos. Assim, o Estado despontou inicialmente como uma instituição que detinha o monopólio do uso legítimo da força dentro de um determinado território, estabelecendo uma estrutura de poder e aplicando suas regras e leis à sociedade. Nesse sentido, o Estado teria surgido como uma ferramenta de dominação da classe dominante sobre a classe dominada. O autor destaca ainda que o Estado não é neutro, mas sim uma expressão dos interesses da classe dominante. Ele afirma que o Estado existe para garantir a manutenção da ordem social, proteger a propriedade privada e garantir o funcionamento do modo de produção capitalista.

Dois teorias sociológicas divergem na conceituação do termo Estado: a teoria marxista e a teoria funcionalista. Para a primeira, o Estado é um instrumento de dominação da classe dominante sobre a classe dominada. Apresenta-se como uma criação desta classe para manter sua dominação e garantir a continuidade do sistema capitalista, portanto a base econômica se sobrepõe aos aspectos políticos. Para os funcionalistas, o Estado tem funções

específicas, essas funções devem ser cumpridas de forma eficiente e harmoniosa para o bem-estar da sociedade. Segundo estes, uma boa organização do Estado, com uma divisão de trabalho clara entre os diferentes órgãos e uma cooperação eficiente entre eles, pode levar ao desenvolvimento e prosperidade da sociedade. Portanto, enquanto o funcionalismo tende a enfatizar o papel do Estado na manutenção da ordem e na satisfação das necessidades sociais, o marxismo critica o Estado como um instrumento de classe e busca a transformação radical da sociedade. Essas duas teorias representam visões opostas da relação entre o Estado e a sociedade. Para Cardoso Júnior Júnior (2008, p. 39):

A concepção funcionalista foi a que se manteve prevalecente nos últimos anos, sobretudo durante o século XX, nas avaliações sobre as representações do Estado, talvez pelo fato de ter sido abraçada pela ciência política norte-americana, que teve grande influência também na Europa.

Com o predomínio teórico da concepção funcionalista, o período da pós-Segunda Guerra Mundial foi marcado pela expansão de modelos de Estado intervencionistas, especialmente o keynesiano e o Estado de bem-estar social, que ganharam centralidade diante da crise do liberalismo econômico clássico. Nesse contexto, a racionalidade liberal, centrada na defesa da liberdade individual, da propriedade privada e do papel regulador do mercado, não desaparece, mas permanece como referência de fundo, sendo reativada de maneira mais intensa nas reformas de orientação neoliberal a partir das décadas de 1970 e 1980. Essa reatualização do liberalismo recupera princípios como o individualismo, a centralidade do mercado e a redução do papel do Estado, deslocando o foco de políticas universalistas para estratégias focalizadas e de ajuste fiscal.

Para compreender esse movimento, é preciso retomar um marco anterior: a crise de 1929 demonstrou os limites do liberalismo clássico ao expor a contradição entre alta produção industrial e baixa capacidade de consumo da classe trabalhadora. A superprodução, combinada ao baixo poder aquisitivo, gerou instabilidade econômica e social, colocando em xeque a crença de que o mercado, por si só, produziria equilíbrio e prosperidade. Esse cenário abriu espaço para a consolidação de políticas intervencionistas que buscavam conciliar crescimento econômico com alguma proteção social.

A partir desse quadro de instabilidade econômica que marcou as décadas iniciais do século XX, as ideias de John Maynard Keynes ganharam força ao defender que o Estado deveria assumir papel protagonista na regulação da economia. As formulações keynesianas propunham a intervenção estatal para estimular a demanda, corrigir desequilíbrios cíclicos e assegurar níveis mínimos de emprego, oferecendo uma alternativa ao liberalismo clássico.

Nesse modelo, o Estado passa a desempenhar funções que vão além da manutenção da ordem pública, atuando também na coordenação de políticas econômicas e sociais (Cardoso Júnior Júnior, 2008).

O grau de intervenção governamental e a ênfase em desenvolvimento econômico *versus* bem-estar social podem variar amplamente de um país para outro. O Estado intervencionista assume duas roupagens dependendo do nível de desenvolvimento que se encontrava a nação: O modelo de bem-estar social e o modelo desenvolvimentista. O Estado de bem-estar social, do inglês *Welfare State*, é um modelo em que o governo assume a responsabilidade de garantir o bem-estar e a segurança econômica de seus cidadãos. Isso é geralmente alcançado por meio da oferta de serviços sociais, como cuidados de saúde, educação, previdência social, habitação e assistência social.

O Estado de bem-estar social visa reduzir as desigualdades sociais e proporcionar uma rede de segurança para os cidadãos, garantindo que eles tenham acesso a serviços essenciais, como saúde, educação e segurança. Esse modelo foi adotado em países desenvolvidos como Suécia, Noruega e Dinamarca, onde os benefícios sociais são generosos e amplamente disponíveis para a população e o Estado tem dinheiro para financiar tais benefícios.

Importa destacar que o Estado de bem-estar social não assume uma forma única. Esping-Andersen (1990) identificou três regimes de *Welfare State*: liberal, conservador-corporativo e social-democrata, que variam quanto ao grau de universalização dos direitos, ao papel do Estado e ao nível de desmercantilização das políticas sociais. Os países nórdicos citados acima aproximam-se do regime social-democrata, caracterizado por forte universalização, políticas robustas e financiamento público consistente.

No entanto, esse modelo (Estado de bem-estar social) também enfrenta desafios relacionados ao financiamento sustentável, especialmente em sociedades envelhecidas. Sobre esse modelo, enfatiza Cardoso Júnior Júnior (2008) que:

Como forma de atenuar as desigualdades originadas pelo próprio capitalismo (concentração, exploração), promovendo a distribuição dos rendimentos gerados pela nação e diminuindo as pressões políticas dos movimentos sociais, buscou-se estabelecer um modelo de gestão pública que procurasse garantir as condições de acumulação do capitalismo juntamente com a inserção da classe trabalhadora aos benefícios oriundos do sistema. Sob estas necessidades iria se desenvolver, nos países desenvolvidos industrialmente e com regimes políticos democráticos, o modelo do Estado de Bem-Estar Social.

Nos países em desenvolvimento onde a industrialização ainda não é plenamente consolidada, o Estado desenvolvimentista é o modelo adotado. Nele o governo desempenha um papel ativo no planejamento e promoção do desenvolvimento econômico de um país, o que

geralmente envolve a implementação de políticas e programas para impulsionar o crescimento econômico, aumentar a industrialização, melhorar a infraestrutura e criar condições favoráveis para o investimento.

Essa concepção está fortemente ligada às ideias de cooperação internacional referendadas por órgão como Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Exemplos históricos de estados desenvolvimentistas incluem o Japão pós-Segunda Guerra Mundial, a Coreia do Sul e vários países da América Latina durante períodos específicos. No entanto, a eficácia desse modelo pode variar e está sujeita a desafios, como a corrupção e a gestão ineficiente (Cardoso Júnior, 2008).

A partir da segunda metade do século XX, particularmente no contexto latino-americano, o modelo de Estado passa a ser reinterpretado à luz das mudanças sociais, econômicas e políticas que marcaram o período. O avanço da globalização, a reconfiguração das formas de participação social e o surgimento de novos atores, como ONGs e organizações do terceiro setor, produziram um cenário em que o Estado se tornou o principal mediador das demandas fragmentadas da sociedade civil. Como destaca Gohn (2008), a ascensão de políticas sociais orientadas pela lógica da inclusão ocorreu simultaneamente à institucionalização de práticas coletivas, deslocando as agendas emancipatórias dos movimentos sociais para uma racionalidade estatal de gestão e monitoramento das ações sociais.

Nesse processo, observa-se que as políticas sociais passam a operar sob novos marcos discursivos, em que categorias como “inclusão social”, “capital social”, “responsabilidade social” e “empoderamento” ganham centralidade, substituindo noções historicamente vinculadas à justiça social, cidadania e emancipação. Essa mudança indica uma inflexão no papel do Estado, que deixa de ser apenas um regulador econômico ou garantidor de bem-estar e se transforma em formulador e executor de programas focalizados voltados à administração das vulnerabilidades. Assim, o Estado se afirma como o núcleo articulador de redes, programas e parcerias que orientam a ação pública, ao mesmo tempo em que redefine os movimentos sociais como executores de tarefas institucionalizadas (Gohn, 2008).

Essa reconfiguração contribui para o fortalecimento de um modelo de Estado marcado pelo predomínio de práticas gerenciais e pela busca de respostas rápidas para questões sociais complexas. Ao mesmo tempo, mantém-se a tensão entre perspectivas integradoras, que priorizam a cooperação entre governo e sociedade, e perspectivas emancipatórias, que defendem a autonomia dos sujeitos coletivos. Tal cenário impacta diretamente o campo das

políticas públicas, especialmente as políticas sociais, ao introduzir uma lógica que combina intervenção focalizada, ajustes fiscais e crescente demanda por eficiência administrativa. É dentro desse contexto de mudanças e disputas conceituais sobre o papel do Estado que se insere a formulação das políticas de educação especial no Brasil, tema que será aprofundado na sequência deste trabalho.

Esse rearranjo do papel do Estado, marcado por novas linguagens de inclusão e por práticas gerenciais, contribui para a consolidação do campo de conhecimento das políticas públicas, cuja emergência também se relaciona à adoção de políticas de redução de gastos e à reconfiguração do papel estatal no pós-guerra (Souza, 2006). Várias razões explicam a ampliação desse campo, tanto em países industrializados quanto naqueles em desenvolvimento. Uma delas é justamente a incorporação de medidas de contenção fiscal, que passaram a orientar agendas governamentais e a moldar políticas econômicas e sociais. Outra razão refere-se à disseminação de novas visões sobre o papel dos governos, que substituíram progressivamente o paradigma keynesiano do pós-guerra por uma orientação centrada no ajuste fiscal, no equilíbrio orçamentário e na limitação da intervenção estatal nas políticas sociais (Souza, 2006).

Na busca por um conceito de política pública, depara-se com muitas definições que mostram que, apesar das diversas diferenças, existe também um certo consenso. Mead (1995) define-o como um campo de estudo político que analisa o governo à luz das principais questões públicas. Lynn (1980), por sua vez, definiu-o como um conjunto específico de ações governamentais que produzirão um efeito específico. Peters (1986) segue a mesma linha conceituando Política Pública, nessas perspectivas, é a soma das atividades governamentais que atuam diretamente ou por delegação de autoridade e afetam a vida dos cidadãos. Dye (2009) resume a definição de política pública como “o que o governo decide fazer ou não fazer”. O conceito mais conhecido de política pública é a de Laswell (1951), segundo o qual as decisões e avaliações de políticas públicas envolvem responder às seguintes questões: quem recebe o quê, por que e que diferença isso faz?

Fez-se necessário os aspectos citados anteriormente, para melhor firmar o entendimento sobre políticas públicas aqui é entendida como as ações ou omissões do Estado, o que reverbera, de maneira significativa, no desenvolvimento e implementação de políticas nos diversos setores sociais, dentre eles a educação. Mais especificamente, a educação voltada ao atendimento escolar de crianças com deficiência. Essa discussão sobre a conformação do Estado e sobre os fundamentos das políticas públicas permite compreender os movimentos que atravessaram a formulação das políticas educacionais no Brasil, especialmente aquelas voltadas à Educação Especial. A seguir, a temática será abordada com maior profundidade, entendendo

como o conceito de política pública aqui exposto tem sido desenvolvido no contexto da educação especial no Brasil.

2.2 A trajetória da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil: entre contextos globais e formulações nacionais

No campo da avaliação de políticas públicas, autores como Secchi (2013), Faria (2005) e Arretche (2003) reiteram que políticas não podem ser compreendidas a partir de modelos lineares ou exclusivamente orientados para a mensuração de resultados. Em sintonia com esse entendimento, Rodrigues (2008) demonstra que avaliações centradas apenas em eficácia, eficiência e impacto, típicas do paradigma positivista e das exigências das agências multilaterais, são insuficientes para compreender a complexidade dos processos sociopolíticos que atravessam programas e políticas sociais. Sua crítica dirige-se justamente à limitação de abordagens que privilegiam indicadores padronizados e deixam de considerar o caráter processual, relacional e multidimensional das políticas públicas.

A Avaliação em Profundidade, tal como formulada por Rodrigues (2008), desloca o foco analítico da mensuração de resultados para a compreensão dos processos constitutivos das políticas públicas. Essa abordagem implica examinar a política a partir de três dimensões articuladas: conteúdo, contexto e trajetória institucional, reconhecendo que as políticas são produzidas em meio as disputas, condicionadas por contextos históricos e sociopolíticos específicos e continuamente reinterpretadas pelos diferentes atores envolvidos em sua formulação e implementação. Nesse sentido, a autora propõe um percurso analítico que articula a análise documental, a observação empírica e a investigação das bases conceituais e normativas que sustentam a política em distintos momentos de sua constituição histórica.

No que se refere à análise conteúdo da política, a Avaliação em Profundidade prevê a análise dos objetivos, critérios, bases conceituais, dispositivos normativos e mecanismos de implementação que estruturam a política avaliada, nesse caso, Política Nacional de Educação Especial. Rodrigues (2008) destaca que essa análise não deve restringir-se ao exame formal dos documentos, mas considerar a coerência interna entre paradigmas, formulações e práticas, bem como as interpretações e traduções que esses dispositivos recebem no cotidiano institucional. Assim, o conteúdo é compreendido não como um conjunto estático de prescrições, mas como um campo discursivo e organizacional atravessado por valores, concepções de deficiência e disputas sobre modelos de atendimento.

A análise da trajetória institucional da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva é aqui tratada como expressão da dimensão denominada por Rodrigues (2008) de “trajetória institucional”, entendida como o movimento histórico no qual a política se constitui, circula, é reinterpretada e sofre inflexões ao longo de sua passagem por diferentes níveis e atores institucionais. A autora afirma que compreender a trajetória institucional requer reconstituir as mudanças de sentido atribuídas aos objetivos e instrumentos da política, identificar momentos de ruptura, fatores de entrave, pontos de inflexão e sobreposições institucionais, bem como reconhecer as discrepâncias entre os sentidos atribuídos pelos formuladores e aqueles produzidos pelos sujeitos que vivenciam a política em sua implementação.

Nessa perspectiva, a análise da trajetória não se limita ao registro cronológico de normas, mas demanda a compreensão das condições sociopolíticas que moldaram cada reconfiguração, dos rearranjos institucionais que acompanharam sua operacionalização e das dinâmicas de poder que influenciaram sua implementação. Como argumenta Rodrigues (2008), políticas não são neutras nem lineares: seu percurso é marcado por disputas, tensões e ressignificações, tornando essencial examinar como decisões normativas, orientações técnicas e práticas institucionais se articulam no tempo e no espaço para produzir sentidos específicos de política de Educação Especial.

Por essa razão, analisar a trajetória institucional da Educação Especial no Brasil exige articulá-la aos contextos mais amplos de formulação de direitos, reformas educacionais e disputas conceituais sobre inclusão. Assumir a Avaliação em Profundidade como referencial implica situar a política em um processo histórico complexo, no qual conteúdo, contexto e trajetória são dimensões interdependentes. Isso permite compreender a Política de Educação Especial não apenas como marco normativo, mas como prática social em permanente reconstrução, influenciada por atores, condições institucionais e contingências políticas que redefinem seus rumos e seus sentidos ao longo do tempo.

É nesse movimento histórico, marcado pela reconfiguração contínua de concepções e práticas, que se insere a mudança paradigmática da educação brasileira. A constituição da trajetória institucional da política de Educação Especial está profundamente vinculada às transformações do próprio sistema educacional, que, ao longo das décadas, foi tensionado pelas demandas de democratização do acesso, ampliação de direitos e reconhecimento da diversidade. Compreender essa trajetória implica, portanto, revisitar o modo como a escola brasileira construiu, e vem desconstruindo, modelos pedagógicos, organizacionais e normativos que, por muito tempo, sustentaram práticas excludentes.

Assim, ao assumir a trajetória institucional como eixo analítico, torna-se necessário reconstruir os elementos históricos, normativos e conceituais que moldaram a política de Educação inclusiva no Brasil, uma vez que tais marcos expressam as disputas, inflexões e reconfigurações que conformam a política ao longo do tempo.

Historicamente, a escola brasileira foi estruturada com base em um modelo homogêneo de ensino, centrado na ideia de um aluno “ideal” e na padronização de saberes. Esse paradigma, excludente por natureza, não contemplava a diversidade presente nas salas de aula. Com o tempo, o reconhecimento da pluralidade de sujeitos, saberes e necessidades educacionais evidenciou a urgência de transformações no sistema educacional. A educação inclusiva surge, assim, como uma ruptura com os valores tradicionais, propondo a construção de uma escola baseada na equidade, na valorização das diferenças e na garantia do direito de todos à aprendizagem.

Nesse contexto, a formulação de políticas públicas inclusivas é resultado da mobilização da sociedade civil e do avanço dos marcos legais, como a Constituição Federal (CF) de 1988, que reconhece a educação como um direito universal e um dever compartilhado entre Estado, família e sociedade. Entre os dispositivos constitucionais, destaca-se o Art. 208, inciso III, que assegura o AEE às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Autoras como Mantoan (2005) e Fávero (2007) reforçam que o AEE deve ser compreendido como um suporte complementar à escolarização comum, voltado à eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação, sem substituir a experiência na escola regular. Essa concepção rompe com visões assistencialistas da educação especial, reafirmando seu papel como promotora da inclusão e da cidadania.

Sobre esse dispositivo constitucional, Mantoan (2015, p. 96) afirma:

Na visão inclusiva de nossa Constituição, esse atendimento implica a ressignificação da Educação Especial, pois é aquele que complementa, mas não substitui o que é ensinado em sala de aula a todos os alunos com e sem deficiência, garantindo a inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns; ele deve estar disponível em todos os níveis de ensino (do básico ao superior), destinando-se à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência têm para se relacionarem com o meio externo.

Essa perspectiva reforça o compromisso do Estado brasileiro em assegurar o acesso de pessoas com deficiência ao ensino regular, por meio de políticas que garantam sua permanência e participação efetiva. A inclusão do AEE na CF de 1988 representa um marco para a efetivação dos direitos educacionais desse público.

Algumas interpretações equivocadas têm gerado diferentes compreensões sobre o termo “preferencialmente”, presente no Art. 208, inciso III, da Constituição Federal. Segundo Fávero, Pantoja e Mantoan (2007), esse advérbio refere-se ao AEE e não à educação especial em si. É fundamental compreender que o AEE é distinto do ensino regular e tem como objetivo suprir as necessidades específicas dos estudantes com deficiência, sem substituí-lo.

O referido inciso admite que o AEE pode, quando necessário, ser ofertado fora da rede regular de ensino. Essa possibilidade se justifica porque o AEE, voltado à eliminação de barreiras para a interação com o meio, à disponibilização de materiais adaptados e ao uso de tecnologias assistivas, é concebido como um complemento à escolarização, e não como uma alternativa substitutiva. Assim, sua função é potencializar o desenvolvimento educacional e social dos estudantes, garantindo suporte adicional, mas sempre em articulação com o ensino regular.

Nesse sentido, a CF estabelece um arcabouço jurídico sólido em defesa da equidade e da inclusão no sistema educacional, assegurando que todas as crianças, inclusive aquelas com deficiência, tenham seus direitos garantidos e possam desenvolver suas potencialidades em ambientes livres de preconceitos e discriminação.

A partir da Avaliação em Profundidade, esses marcos constitucionais e as interpretações produzidas por autoras como Mantoan e Fávero reconfiguram o conteúdo da política de Educação Especial ao deslocá-la de um lugar assistencial para o campo dos direitos. Ao mesmo tempo, introduzem tensões na trajetória institucional da política, uma vez que afirmam o AEE como suporte complementar à escolarização comum, mas convivem com práticas e arranjos que ainda mantêm lógicas segregadoras. Esse descompasso entre o avanço normativo e as formas concretas de implementação revela disputas em torno do próprio sentido de inclusão, que serão centrais para a análise da política municipal ao longo desta dissertação.

O debate internacional sobre a escolarização de pessoas com deficiência tem impulsionado, no cenário nacional e local, reflexões significativas no campo das políticas públicas. Esses debates resultaram em avanços político-legais importantes, reconhecendo a educação especial como promotora da inclusão escolar. O avanço das políticas de inclusão, portanto, reflete um processo histórico marcado por disputas, conquistas e resistências. A consolidação de um sistema educacional democrático e inclusivo ainda é um desafio em curso, que exige articulação entre legislação, políticas públicas e práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social.

A partir de uma avaliação histórica, é possível perceber como as sociedades vêm se relacionando com as pessoas com deficiência. Figueiredo (2010, p. 25) destaca que essa

trajetória foi marcada por "maus tratos, superstições, exclusões e atitudes segregadoras". Na escola, instituição social por excelência, essas práticas excludentes também se reproduziram. A inclusão educacional de crianças com deficiência é fruto de um longo movimento mundial pela igualdade de direitos e respeito à diversidade.

Esse cenário começa a se modificar no século XVI, quando alguns estudiosos passaram a acreditar na possibilidade de educar aqueles que até então eram considerados ineducáveis. Segundo Mendes (2006), é a partir desse período que se delinea a história da educação especial no mundo. A autora revela registros de atendimentos médicos e pedagógicos que atuavam na crença de que era possível oferecer formação a indivíduos anteriormente tidos como inaptos para a aprendizagem.

O início da educação voltada para crianças com deficiência no Brasil ocorreu majoritariamente em instituições, no final do século XIX, sob influência das ideias liberais emergentes na Europa no final do século XVIII. Inspiradas na tradição europeia, as Santas Casas de Misericórdia tiveram um papel relevante no atendimento às pessoas pobres e doentes. Desde 1717, essas instituições passaram a acolher crianças abandonadas com até sete anos de idade. Embora não haja registros oficiais sobre o tipo de atendimento oferecido, é possível inferir que muitas dessas crianças apresentavam deficiências físicas ou mentais, considerando que as crônicas da época relatam episódios de abandono em locais insalubres, infestados por animais que frequentemente as mutilavam ou levavam à morte (Jannuzzi, 2004).

As primeiras iniciativas oficiais de atendimento às pessoas com deficiência surgem no período imperial, ainda que de forma tímida. Um marco importante foi a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant, no Rio de Janeiro, considerado o primeiro estabelecimento de ensino especial para pessoas com deficiência visual da América Latina. Fundado por iniciativa do Imperador Dom Pedro II, o Instituto tinha como principal objetivo oferecer educação às crianças cegas e com baixa visão, marcando o início da institucionalização da educação especial no país. Mazzotta (2011) destaca que a fundação do Instituto dos Meninos Cegos teve como articulador José Álvares de Azevedo, que, ao retornar da França com experiências bem-sucedidas na educação de cegos, influenciou decisivamente a elite imperial a criar a instituição.

Inaugurada em 12 de setembro de 1854, sob a direção do Dr. Xavier Sigaud, a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos representa um marco importante na história da educação especial no Brasil. Essa iniciativa reflete a intersecção entre a medicina e a monarquia brasileira, especialmente por meio da atuação de D. Pedro II. A fundação da instituição não apenas evidencia o prestígio do Dr. Sigaud, mas também atende a demandas

específicas de famílias influentes do Brasil Imperial, que buscavam garantir formação e instrução adequadas a seus filhos com deficiência visual. Esse contexto revela como, naquele período, as políticas educacionais estavam fortemente condicionadas aos interesses das elites, moldando o acesso à educação de forma seletiva e excludente.

Com a transição do Império para a República, o Instituto passou por um processo de reconfiguração simbólica e administrativa. Em 24 de janeiro de 1891, seu nome foi alterado para Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao professor e militar Benjamin Constant Botelho de Magalhães, figura central na educação e no pensamento republicano. Essa mudança representou, não apenas um reconhecimento da contribuição de Benjamin Constant, mas também a adaptação da instituição ao novo cenário político do país.

Poucos anos após a fundação do Instituto para cegos, em 1857, foi criado o Instituto de Surdos-Mudos, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Essa instituição passou a desempenhar um papel essencial na promoção da educação de surdos, oferecendo atendimento educacional especializado, difundindo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e fomentando pesquisas na área da surdez e da inclusão. Segundo Mazzotta (2011, p. 29):

A criação desta escola ocorreu graças aos esforços de Ernesto Huet e seu irmão. Cidadão francês, professor e diretor do Instituto de Bourges, Ernesto Huet chegou ao Rio de Janeiro no final de 1855. Com suas credenciais foi apresentado ao Marquês de Abrantes, que o levou ao Imperador D. Pedro II. Acolhendo com simpatia os planos que Huet tinha para a fundação de uma escola de “surdos-mudos” no Brasil, o imperador ordenou que lhe fosse facilitada a importante tarefa.

Desde sua fundação, o INES consolidou-se como uma instituição comprometida com uma proposta educacional libertária e com o ensino profissionalizante. Essa orientação foi fortemente influenciada pelas ideias francesas trazidas por seu idealizador, em um contexto em que os conceitos de educação libertária e formação profissional já eram amplamente debatidos na Europa. O INES se destacou, portanto, por uma abordagem pedagógica inovadora para a época, com foco na emancipação dos indivíduos surdos. A ênfase na formação integral visava não apenas à aquisição de competências técnicas e profissionais, mas também ao desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência social dos estudantes.

As iniciativas do INES e do IBC representam os primeiros esforços oficiais voltados ao atendimento educacional de pessoas com deficiência no Brasil. No entanto, essas ações não configuravam ainda uma política pública estruturada e abrangente. Tratava-se de iniciativas pontuais, de alcance restrito, sem respaldo em diretrizes normativas consolidadas que garantissem continuidade, universalidade ou equidade no atendimento.

A década de 1970 marcou um ponto de inflexão para a educação inclusiva no Brasil, com o fortalecimento de ações governamentais nessa área. Um marco importante foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, por meio do Decreto nº 72.425, durante o governo do presidente Emílio Garrastazu Médici. O CENESP foi instituído com autonomia administrativa e financeira, com a missão de formular metas específicas e promover ações na educação inclusiva. Entre suas atribuições estavam a formação de professores, a promoção da integração de estudantes com deficiência ao sistema educacional, e a coordenação da abertura de escolas especiais. O centro destinava suas ações a diversos grupos: pessoas com deficiências visual, auditiva, física, intelectual, múltiplas, além de estudantes com problemas de conduta e superdotação.

A criação do CENESP ocorreu durante a vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024/1961), em vigor até 1971. Essa legislação já mencionava o ensino destinado aos chamados “excepcionais”,⁴ recomendando sua inserção no sistema educacional geral com o objetivo de promover sua integração à comunidade. Contudo, é importante destacar que esse período coincidiu com a Ditadura Civil-Militar (1964–1985), marcada por forte controle estatal sobre a educação, censura ideológica, repressão política e exclusão social. Paralelamente, também se observava a mobilização da sociedade civil em defesa de uma educação mais democrática, crítica e inclusiva.

Nesse cenário, o CENESP surgiu com destaque, vinculado diretamente ao Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria Geral. Sua criação representou um passo relevante na organização do atendimento educacional às pessoas com deficiência, conferindo-lhe um papel estratégico na articulação entre as diferentes esferas administrativas e na coordenação de recursos e ações em âmbito federal.

Embora a fundação do CENESP tenha sido um avanço na estruturação da educação especial, ela também reforçou a institucionalização de escolas especiais, que, por sua vez, assumiram um caráter excludente. De acordo com Walber e Silva (2006), muitos alunos com deficiência não conseguiam frequentar escolas regulares em função das barreiras impostas por suas especificidades. Como resultado, permaneciam segregados em instituições especiais. A integração ao ensino regular dependia da adaptação do estudante aos padrões previamente estabelecidos pela escola, que, por sua vez, não se dispunha a modificar suas práticas para

⁴ O termo ‘pessoas excepcionais’ é utilizado no Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, que instituiu o CENESP. Esse termo também aparece na obra *A Educação do Deficiente no Brasil* de Gilberto de Martino Jannuzzi, refletindo a terminologia em uso na época para referir-se a indivíduos com necessidades educacionais especiais. É importante notar que, ao longo do tempo, essa terminologia evoluiu, sendo atualmente substituída por termos mais inclusivos, como ‘pessoas com deficiência’

acolher esses alunos. Esse modelo ficou conhecido como o paradigma da integração, predominante no sistema educacional brasileiro até a década de 1990.

Ao analisar a trajetória institucional, a passagem das práticas caritativas e filantrópicas para a criação de institutos especializados e, posteriormente, para o paradigma da integração mesmo com o avanço representado pelo CENESP na década de 1970 ainda não configura uma política pública de Educação Especial orientada pela inclusão. Esse conjunto de iniciativas estabelece, contudo, os marcos socioculturais e institucionais que moldaram o surgimento posterior da política. Nesse período, prevalecem concepções normalizadoras de deficiência e arranjos segregados, nos quais a escolarização ocorre em espaços paralelos ao ensino comum, reforçando a expectativa de adaptação do sujeito ao modelo escolar hegemônico. Esses dispositivos, embora anteriores à formulação de políticas inclusivas, produzem uma trajetória histórica que naturaliza a separação e condiciona o modo como, décadas depois, as políticas públicas de Educação inclusivas seriam formuladas, implementadas e disputadas nas diferentes esferas federativas, inclusive no âmbito municipal.

Sobre esse paradigma, Walber e Silva (2006, p. 36) observam que a concepção de integração previa um esforço unilateral da pessoa com deficiência, que deveria "tornar-se o mais normal possível". Tal exigência desconsiderava as diferentes especificidades e impunha um ideal inatingível para muitos, perpetuando sua exclusão de diversos espaços sociais, inclusive o educacional.

Segundo Mendes (2009), a mudança na filosofia de atendimento à pessoa com deficiência nas décadas de 1960 e 1970 foi impulsionada, entre outros fatores, pelos altos custos dos programas segregados, especialmente em um contexto de crise econômica internacional, como a do petróleo. Até então, apenas países desenvolvidos haviam estruturado sistemas paralelos para pessoas com deficiência. A partir dos anos 1960, no entanto, a adoção da ideologia da integração passou a ser também uma estratégia de economia de recursos públicos, aliando motivações sociais a questões orçamentárias.

No plano internacional, fatores externos também influenciaram as políticas brasileiras para a área. Jannuzzi (2004) traz implicações que, desde o início do século XX, diversas propostas e estudos sobre a educação especial vinham sendo desenvolvidos em diferentes países. Entre os exemplos está a criação, nos Estados Unidos, do Fundo Permanente de Ajuda aos Cegos de Guerra após a Primeira Guerra Mundial, e o posterior desenvolvimento da imprensa em braile norte-americana. Contudo, foi no pós-Segunda Guerra Mundial (1939–1945) que a educação especial experimentou avanços mais expressivos. As demandas de reabilitação e reintegração dos veteranos de guerra, bem como o atendimento a pessoas com

deficiência física e mental, impulsionaram o crescimento dessa área em termos de políticas públicas, práticas pedagógicas e produção científica. Esse contexto internacional exerceu forte influência sobre os rumos da educação especial em países como o Brasil.

Ainda no âmbito internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) estabelece, em seu artigo 26º, que “todo ser humano tem direito à educação”. O mesmo artigo reforça que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, além de promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos étnicos ou religiosos.

A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito (Unesco, 1948, n.p.).

Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos não trate especificamente da educação especial, seus princípios gerais já indicavam a importância da igualdade, da não discriminação e da acessibilidade no acesso à educação para todas as pessoas, independentemente de suas capacidades ou necessidades específicas. A partir dessa perspectiva, compreende-se que o documento já antecipava a defesa de uma educação inclusiva e de qualidade, voltada também para crianças, jovens e adultos com deficiência, com vistas ao seu pleno desenvolvimento e à sua integração social.

Avançando na linha do tempo dos eventos internacionais, destaca-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. O encontro reuniu líderes de diversos países para discutir estratégias e compromissos em torno do direito à educação, com ênfase em temas como equidade, inclusão e combate à exclusão. Essa conferência resultou na Declaração Mundial de Educação para Todos, documento que se consolidou como uma referência para os esforços globais em favor de uma educação verdadeiramente acessível a todos (Mazzotta, 2005).

A referida Declaração reforça a importância de um sistema educacional inclusivo e, em seu artigo 3º, inciso 5º, afirma:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, n.p.).

Esse princípio expressa o compromisso internacional com a equidade, reafirmando que todas as pessoas, independentemente de suas limitações ou habilidades, têm direito a uma educação de qualidade, ajustada às suas necessidades individuais.

Outro marco relevante foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994. O evento resultou na elaboração da Declaração de Salamanca, considerada um dos documentos mais significativos no campo da educação inclusiva. Essa declaração defende explicitamente o princípio da inclusão, destacando a necessidade de um sistema educacional flexível, capaz de se adaptar às diversas necessidades dos alunos, bem como da formação adequada de professoras para atuar nesse contexto.

A Declaração de Salamanca tornou-se base para a formulação de políticas educacionais mais inclusivas e equitativas em diversos países. Além disso, consolidou o uso das expressões “pessoas com necessidades educacionais especiais” e “educação especial” como parte do vocabulário técnico e político-educacional global.

O princípio que orienta a Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...]. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva (UNESCO, 1994, n.p.).

A afirmação anterior reforça a importância de construir ambientes escolares acolhedores, capazes de promover a diversidade e de atender às necessidades específicas de cada estudante. Ao estabelecer a inclusão como princípio orientador, a Declaração de Salamanca impulsionou uma mudança paradigmática nos sistemas educacionais, desafiando-os a tornarem-se mais equitativos e efetivos. Assim, a proposta de “educação para todos” deixa de ser um ideal abstrato para se tornar uma prática concreta e possível.

Ainda no final do século XX, outro marco importante foi a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada em 1999, na Guatemala. Nessa ocasião, os países signatários reafirmaram o compromisso com os direitos humanos e as liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, destacando que estas não podem ser discriminadas em função de suas condições.

Dois aspectos centrais desse documento são especialmente relevantes para o presente estudo. O primeiro está expresso no Artigo I, que define deficiência como: “O termo

‘deficiência’ significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (OEA, 1999, p. 02).

Essa definição contribui para a consolidação do que se denomina modelo social da deficiência, já mencionado na introdução deste trabalho. Tal compreensão é fundamental para a formulação de políticas públicas equitativas, pois desloca o foco da deficiência como uma condição estritamente médica para compreendê-la como um fenômeno relacional e contextual, influenciado pelas barreiras físicas, atitudinais e institucionais presentes na sociedade.

A partir dessa perspectiva, a deficiência passa a ser entendida como um direito humano, exigindo práticas educativas e políticas públicas que sejam inclusivas, acessíveis e adaptáveis, de forma a garantir que todas as pessoas com deficiência possam exercer sua cidadania plenamente e acessar a educação em condições de igualdade.

O segundo ponto de destaque na Convenção refere-se às obrigações dos Estados Partes, conforme descrito no Artigo V, item 1:

Os Estados Partes promoverão, na medida em que isto for coerente com as suas respectivas legislações nacionais, a participação de representantes de organizações de pessoas portadoras de deficiência, de organizações não-governamentais que trabalham nessa área ou, se essas organizações não existirem, de pessoas portadoras de deficiência, na elaboração, execução e avaliação de medidas e políticas para aplicar esta Convenção (OEA, 1999, p. 03).

Ao destacar a importância da participação ativa das pessoas com deficiência na formulação, execução e avaliação das políticas públicas que lhes dizem respeito, a Convenção Interamericana de 1999 reafirma o princípio da centralidade dos sujeitos nas decisões que impactam suas vidas. Enraizada na abordagem dos direitos humanos, essa diretriz reconhece que as pessoas com deficiência são as principais autoridades sobre suas próprias experiências, e, portanto, devem ocupar espaços decisórios em todas as etapas do processo político e administrativo. A representação significativa desses sujeitos favorece a elaboração de políticas mais justas, sensíveis e eficazes, ao mesmo tempo em que fortalece sua cidadania, dignidade, autonomia e integração plena à sociedade, como já mencionado no início desta seção.

No cenário internacional, a Conferência Mundial de Educação em Dakar, realizada em 2002 no Senegal, pela Organização das Nações Unidas (ONU), representou outro importante marco. O objetivo central foi revisar os avanços e desafios em relação aos compromissos firmados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, agora à luz dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). O evento resultou em seis compromissos

fundamentais voltados à promoção de uma educação universal, equitativa e de qualidade, estabelecendo estratégias para a concretização dessas metas em escala global. No que se refere à educação inclusiva a conferência enfatizou a necessidade de garantir acesso equitativo a oportunidades de aprendizagem apropriadas, ao desenvolvimento de habilidades para a vida e à formação cidadã, assegurando que as necessidades de todos sejam devidamente contempladas.

Em 2004, a Conferência Mundial sobre Deficiência Intelectual, realizada em Montreal, no Canadá, deu origem à Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual. O documento resultante destacou a importância de criar oportunidades significativas de emprego para pessoas com deficiência intelectual, como forma de promover sua autonomia, independência e inclusão social.

Já em 2006, foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), um tratado internacional voltado à promoção, proteção e garantia do pleno e igual exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência (Mendes, 2020). O Brasil aderiu à convenção e a internalizou em seu ordenamento jurídico por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, seguido da promulgação pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Conforme pode ser observado a seguir, o Artigo 24 da CDPD estabelece que:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (Brasil, 2009).

O aludido artigo sintetiza o compromisso dos países signatários com a construção de sistemas educacionais inclusivos, acessíveis e equitativos, que respeitem as especificidades de cada indivíduo e garantam seu direito à aprendizagem ao longo da vida. A formulação de políticas nacionais no campo da educação especial tem sido fortemente influenciada por eventos e marcos internacionais como os mencionados.

No âmbito da Avaliação em Profundidade, conforme formulada por Rodrigues (2008), esses documentos internacionais não são compreendidos apenas como marcos formais ou normativos, mas como referenciais políticos e simbólicos que deslocam sentidos e reorganizam expectativas em torno da educação especial no país. Ao afirmarem a educação como direito humano, consolidarem o princípio da escola inclusiva e difundirem uma compreensão da deficiência ancorada no modelo social, tais documentos passam a informar os

fundamentos conceituais e normativos da política, reconfigurando os debates e ampliando a crítica às práticas segregadoras historicamente institucionalizadas.

Sob essa perspectiva, a trajetória institucional da política de Educação Especial no Brasil revela-se atravessada por disputas entre lógicas de separação e projetos de inclusão, bem como por tensões entre abordagens centradas no déficit individual e aquelas que reconhecem as barreiras sociais e institucionais como produtoras de desigualdade. Essas inflexões, produzidas no trânsito da política por diferentes níveis e contextos institucionais, são fundamentais para a leitura da política municipal analisada nesta pesquisa e serão retomadas na análise das configurações e tensões que atravessam a implementação das SRMs.

A adesão do Brasil a tratados e convenções globais oferece um fundamento normativo sólido e orienta a implementação de políticas públicas voltadas à inclusão educacional. A interação entre compromissos internacionais e políticas nacionais configura um passo importante na direção da construção de um ambiente escolar mais justo, inclusivo e democrático, pautado no respeito à diversidade e na promoção da equidade.

Os eventos internacionais apresentados que tratam da educação inclusiva em âmbito mundial, subsidiaram as discussões e implementações de políticas em nível nacional no Brasil. A primeira LDB – Lei nº 4.024/1960 - foi promulgada em 1961, durante um período de redemocratização após o término da ditadura de Getúlio Vargas. Ela determinava a educação como um direito de todos, sendo dever do Ministério da Educação e Desporto a formulação, avaliação e o cumprimento da legislação educacional (Brasil, 1961). Essa lei buscava estabelecer um sistema educacional nacional que fosse democrático e acessível a todos os cidadãos. Com seu enfoque na universalização do acesso à educação básica e na igualdade de oportunidades foi um instrumento normativo considerado fundante para as futuras legislações relacionadas à educação. Com relação à educação inclusiva, a referida legislação trazia um título específico: “TÍTULO X – Da Educação dos Excepcionais” (Brasil, 1961, p. 16):

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação dos excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Embora a menção no documento seja breve, este Título possui relevância nacional no contexto da educação para pessoas com deficiência, pois foi por meio desta legislação que, pela primeira vez, previu textualmente o direito à educação para os "excepcionais" elevando a educação das pessoas com deficiência ao *status* de direito legal e determinando a organização

de um sistema de distribuição de subsídios financeiros para instituições particulares que atuassem na educação desse grupo.

Dez anos após sua promulgação, o dispositivo legal citado anteriormente sofre uma alteração através da Lei nº 5.692/1971 – Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. A reforma educacional promovida pela lei sinaliza possíveis mudanças para educação especial. A partir dela, observa-se a ênfase na profissionalização das pessoas com deficiência refletindo a preocupação em integrar esse público na sociedade, reduzindo seu isolamento e garantindo-lhes meios de assegurar meios para o seu sustento.

No final da década de 1980 mais uma legislação pertinente para esse estudo foi promulgada, trata-se da Lei nº 7.853/1989 conhecida como Lei da Integração, que estabelece medidas de apoio, proteção e integração social das pessoas com deficiência. Esta lei representa uma virada histórica para o Brasil na luta pelos direitos das pessoas com deficiência, promovendo a igualdade de oportunidades e a inclusão desses cidadãos na sociedade tratando de temas como acesso ao mercado de trabalho, proteção contra discriminação e preconceito, acessibilidade urbana e arquitetônica. No tocante à educação, a referida legislação trata a inclusão da educação especial como uma modalidade educativa nas escolas públicas e privadas e estabelece ainda que a matrícula em cursos regulares seja obrigatória em todo território nacional.

O movimento mundial pela educação inclusiva ganhou significativa notoriedade após a Declaração de Salamanca, em 1994, impulsionando a necessidade de políticas públicas voltadas para a inclusão escolar de pessoas com deficiência. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial publicada em 1994 foi um reflexo dessa mobilização global, sendo amplamente discutida com representantes de organizações governamentais (OGs) e não-governamentais (ONGs) voltadas para pessoas com deficiências, problemas de conduta⁵ e superdotadas. A elaboração dessa política foi coordenada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto (SEESP/MEC), ao longo de 1993, evidenciando um esforço coletivo para garantir uma educação inclusiva e de qualidade.

A legislação citada no parágrafo anterior estabeleceu diretrizes que deveriam inspirar a elaboração de planos de ação, definindo responsabilidades tanto dos órgãos públicos

⁵ O termo "problemas de conduta", utilizado na Política Nacional de Educação Especial de 1994, foi progressivamente substituído por terminologias mais específicas e adequadas, como "transtornos de comportamento" ou "transtornos emocionais e comportamentais", refletindo uma abordagem mais precisa e respeitosa às necessidades dos alunos. Essas atualizações ocorreram ao longo dos anos, em sintonia com avanços no campo da educação e das ciências do comportamento, e visam assegurar maior clareza e inclusão no atendimento educacional especializado.

quanto das entidades não-governamentais. O êxito dessas políticas dependeria da cooperação e da soma de esforços e recursos das três esferas de governo e da sociedade civil. No último capítulo do documento, foram expressas as diretrizes gerais que nortearam a elaboração de planos futuros estaduais e municipais de educação especial. Esses planos conteriam as ações estratégicas a serem implementadas para alcançar e manter os objetivos formulados, com a pretensão de consolidar a inclusão educacional no país.

A LDB, sancionada em 1996, representa um evento marcante no sistema educacional brasileiro. Esta legislação estabelece os princípios, as diretrizes e as bases da educação nacional, orientando as políticas públicas educacionais em todo o país. A LDB de 1996 reflete os avanços e as transformações sociais, econômicas e culturais ocorridos desde a sua última versão, em 1971, citada anteriormente nesse texto, buscando adequar o sistema educacional às necessidades e demandas da sociedade contemporânea. As contribuições para a promoção de uma educação mais inclusiva ficam expressas no artigo 59:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (Brasil, 1996, n.p.).

A lei preconiza que os sistemas de ensino devem garantir aos alunos: currículo, métodos, recursos e organização para atender às suas necessidades individuais dos estudantes. Além disso, ela assegura a terminalidade específica para aqueles que, em razão de suas deficiências, não alcançaram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental. Da mesma forma, é garantida a possibilidade de aceleração de estudos para os alunos superdotados, visando à conclusão do programa escolar. Esta legislação atribui às redes de ensino a responsabilidade de prover todos os recursos necessários para o atendimento equitativo entre os estudantes com deficiência.

Vale lembrar que foi na LDB de 1996 que a educação especial passou a ser uma modalidade, sendo dada a importância devida e colocando-a num *status* com as demais modalidades de ensino, dando visibilidade e permitindo que esta perpassasse todos os níveis, etapas e demais modalidades, assim como realize o atendimento educacional especializado, disponibilize os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e suas professoras quanto a sua utilização no ensino regular.

Nessa perspectiva de compreender que a trajetória institucional implica reconhecer que cada decisão normativa produz deslocamentos no sentido da política, redefinindo prioridades, públicos, instrumentos e modos de implementação, a seção seguinte desloca a análise de como os marcos nacionais são apropriados e operacionalizados na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.

2.2.1 Normativas da política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva no Brasil da era 2000 aos dias atuais

Visando acompanhar o processo de mudanças, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos com deficiência, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Segundo essas diretrizes, as escolas deveriam se organizar para matricular os educandos fazendo a adaptação e flexibilização do currículo para atender às necessidades individuais de cada sujeito, empregando abordagens de ensino e materiais didáticos personalizados.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 foi uma iniciativa importante para direcionar as políticas educacionais no Brasil ao longo da primeira década do século XXI. Este plano representou um compromisso do Estado brasileiro com a melhoria da qualidade da educação em todas as suas esferas, desde a educação básica até o ensino superior. Através de metas e estratégias delineadas, o PNE 2001 buscava enfrentar desafios como a universalização do acesso à educação, a valorização dos profissionais da educação, a melhoria da qualidade do ensino e a redução das desigualdades educacionais.

Este plano foi elaborado em um contexto de intensas discussões sobre políticas públicas educacionais e representou um esforço conjunto de diversos setores da sociedade para promover uma educação mais equitativa e de excelência no país. A estrutura do PNE 2001 trazia o diagnóstico, traçava as diretrizes e pactuava metas para cada modalidade de ensino. No que se refere a educação especial chama atenção a informação trazida no diagnóstico realizado pelo plano:

Dos 5.507 Municípios brasileiros, 59,1% não ofereciam educação especial em 1998. As diferenças regionais são grandes. No Noroeste, a ausência dessa modalidade acontece em 78,3% dos Municípios, destacando-se Rio Grande do Norte, com apenas 9,6% dos seus Municípios apresentando dados de atendimento. Na região Sul, 58,1% dos Municípios ofereciam educação especial, sendo o Paraná o de mais alto percentual (83,2%). No Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul tinha atendimento em 76,6% dos seus Municípios. Espírito Santo é o Estado com o mais alto percentual de Municípios que oferecem educação especial (83,1%). (Brasil, 2001, p. 53).

A disparidade na oferta de educação inclusiva entre os municípios brasileiros é um reflexo das desigualdades regionais que permeiam o sistema educacional do país. Os dados de 1998 revelam uma realidade preocupante no Nordeste, a falta de oferta da referida modalidade era ainda mais acentuada, com 78,3% dos municípios não disponibilizando essa modalidade de ensino. Um retrato fiel dessa realidade era o do Rio Grande do Norte, onde apenas 9,6% dos municípios apresentavam dados de atendimento ao PAEE. Essa realidade evidencia a carência de estrutura e de políticas públicas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência em nossa região.

César Augusto Minto (2000) destaca que o PNE/MEC evidencia uma grande desigualdade regional na oferta educacional, com a maior parte das matrículas concentrada nas regiões Sudeste e Sul, ao mesmo tempo que reconhece a precariedade do atendimento existente. Embora o documento oficial sugira a necessidade de uma política de compensação dessas desigualdades com apoio da União, o que gera uma expectativa positiva, Minto ressalta que, posteriormente, o texto recua ao mencionar a implementação de programas em vez de políticas de atendimento concretas, revelando uma justaposição de intenções.

Em uma de suas metas do PNE de 2001, na modalidade Educação Especial teve como compromisso promover a inclusão, estabelecendo a meta de universalizar, em cinco anos, a oferta de cursos sobre o atendimento básico a educandos especiais como parte dos programas de formação em serviço para professores em exercício na educação infantil e no ensino fundamental (Brasil, 2001).

O desafio da formação de professoras para a educação especial é outra questão central na busca por uma educação inclusiva e de qualidade. Ciente da necessidade latente de uma urgente mudança de perspectiva, o Conselho Nacional de Educação ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estabeleceu que as instituições de ensino superior que ofertam Curso de Licenciatura devem incluir em seus currículos uma formação docente voltada para a atenção à diversidade. Isso implica na abordagem de conhecimentos relacionados às particularidades dos estudantes com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (Resolução CNE/CP nº 1/2002).

Dois instrumentos legais refletindo o compromisso com a inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência sensorial são aprovados no ano de 2002. São eles: A Lei 10.436/2002, também conhecida como Lei de Libras (Língua Brasileira de Sinais) e a Portaria nº 2.678/2002 do Ministério da Educação (MEC), que aprovou o projeto da Grafia em Braille para a Língua Portuguesa.

O primeiro instrumento normativo a reconhecer a Libras como uma língua legítima e autônoma, contribuiu significativamente para a promoção da igualdade de oportunidades e para o fortalecimento da identidade cultural e linguística das pessoas surdas. Representou ainda um avanço na garantia dos direitos desses sujeitos, proporcionando-lhes acesso a serviços públicos, educação, cultura e informação em sua língua natural. Isso foi essencial para superar barreiras de comunicação e promover a inclusão social e educacional desse grupo.

Já o segundo, desempenhou um papel importante na promoção da acessibilidade para pessoas com deficiência visual. O Braille é um sistema de escrita tátil que permite às pessoas cegas ou com baixa visão ler e escrever por meio do tato. Ao aprovar a utilização do Braille para a Língua Portuguesa, o MEC contribuiu para a ampliação do acesso à informação e à educação para esse público, garantindo-lhes igualdade de oportunidades.

A leitura conjunta dessas normativas indica que a constituição da Educação Especial no país não segue um curso progressivo, mas se inscreve em um terreno conflituoso, permeado por disputas entre diferentes projetos de educação e concepções de deficiência. Nesse cenário, no eixo do conteúdo, observa-se a incorporação de princípios como acessibilidade, participação e formação docente, embora persistam tensões conceituais recorrentes nos debates da educação inclusiva, especialmente a coexistência entre dispositivos que afirmam o direito à inclusão e orientações que ainda dialogam com práticas segregadoras (Rodrigues, 2008).

No eixo da trajetória institucional, evidencia-se que a consolidação desses marcos convive com desigualdades estruturais e forte dependência da indução federal, fatores que limitam a continuidade e a estabilidade da política nos sistemas locais, assim, uma avaliação em profundidade requer examinar como tais marcos são reinterpretados e operacionalizados no âmbito municipal, reconhecendo que sua implementação se realiza em condições institucionais específicas (Rodrigues, 2008). É nesse horizonte analítico que se insere a leitura da política de Educação Especial em Fortaleza, cuja configuração expressa tanto as possibilidades quanto as tensões que atravessam o campo em nível nacional.

Já no ano seguinte, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade implementado no governo Lula em 2003, tratava de um Programa de capacitação de recursos humanos proposto pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), tinha o objetivo de orientar os dirigentes estaduais e municipais, na implementação de sistemas educacionais inclusivos. O Programa apresentava três linhas de ação: A primeira dedicava-se em estabelecer a base filosófica, política e técnico-científica para a transformação do sistema educacional brasileiro em um sistema inclusivo. A segunda destinava-se à disseminação do conhecimento sobre educação inclusiva através de campanhas institucionais, capacitação contínua e produção de recursos didáticos. A terceira propaga a política de educação inclusiva para os municípios brasileiros, utilizando um processo de multiplicação piramidal, que inclui a implantação de sistemas educacionais inclusivos.

Em 2007, em sequência à publicização dos resultados da primeira edição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que para atribuir resultado da escola necessita de dois indicadores igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ministério da Educação discerniu a urgência de instituir um dispositivo que englobasse de maneira direta as instituições escolares com baixos índices de aprendizagem. Em decorrência dessa constatação e com intuito de alinhar a educação ao Projeto de Aceleração Econômica (PAC), o governo Lula através do Ministro da Educação, Fernando Haddad, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que englobava uma série de iniciativas e programas voltados para a Educação Básica, os quais promovem alterações nas políticas de financiamento e avaliação educacional, bem como na formação e remuneração dos profissionais docentes.

Com relação ao fortalecimento da inclusão escolar, o Plano citado no parágrafo anterior, procura responder a esse anseio com várias ações como o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, Programa de Implantação de SRMs, Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social.

O Governo federal, através do Decreto nº 6.094/2007, implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que estabelece uma parceria entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com a participação ativa das famílias e comunidade, através de iniciativas técnicas e financeiras. O objetivo é promover a mobilização social para aprimorar a qualidade do ensino fundamental e médio. O Decreto define 28 orientações para os órgãos governamentais cumprirem, visando a melhoria da educação, medida pelo IDEB. Em 2009,

todos os entes federativos já tinham aderido ao Compromisso, resultado de um esforço coordenado pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad, como indicado na citação abaixo:

Um ponto importante e que ajudou no processo de adesão ao Plano de Metas, diz respeito à realização de caravanas e eventos regionais para os municípios priorizados. Neste sentido, o Ministro da Educação em conjunto com sua equipe, e especialmente a secretária da SEB, percorreram as 27 Unidades da Federação com o propósito de conscientizar os gestores estaduais e municipais da importância desta nova política educacional (Brasil, 2010, p. 19).

As caravanas e eventos regionais foram a estratégia do governo para sensibilizar as pessoas sobre os desafios enfrentados pela educação no Brasil e a urgência de melhorias. Ao levar informações diretamente às comunidades, essas iniciativas ajudaram a construir uma consciência coletiva sobre a necessidade de agir e investir na educação. A adesão ao Plano de Metas exigia o comprometimento de uma ampla gama de partes interessadas, incluindo governos locais, organizações da sociedade civil, escolas, professoras, pais e alunos. As caravanas e eventos regionais proporcionam espaços para o diálogo e a participação ativa desses grupos, permitindo que expressassem suas preocupações, ideias e sugestões para melhorar o sistema educacional dando ao plano um caráter de construção democrática. No tocante à educação inclusiva, o decreto pontua:

Art. 2o. A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas. (Brasil, 2007, n.p).

Esse compromisso suscita uma abordagem inclusiva da educação, que reconhece e valoriza a diversidade de habilidades, características e necessidades de todos os alunos. Porém, essa iniciativa ainda se apresentou com uma abordagem mais abrangente em relação ao direito à educação, necessitando de uma política que fosse mais específica, atendendo ao público da educação especial.

A PNEPEI, implementada pelo Governo Federal brasileiro em 2008, representa um passo importante na garantia de direitos educacionais para pessoas com deficiência. Este marco regulatório, desenvolvido a partir de um processo extensivo de estudos e discussões conduzidas por um grupo de trabalho composto por especialistas do MEC e acadêmicos da área,

tem como objetivo assegurar a inclusão escolar das pessoas com deficiência. O documento destaca a importância da inclusão como um princípio fundamental dos direitos humanos, enfatizando a cidadania e a participação plena desses indivíduos na sociedade.

O texto da política inicia apresentando os marcos históricos e normativos que fundamentam a educação especial no Brasil. Sublinha que a educação inclusiva deve ser compreendida dentro de um contexto de reconhecimento e valorização das diferenças individuais, promovendo a participação ativa de todos os sujeitos no ambiente escolar. Este enfoque reflete uma concepção de cidadania que vai além da mera inserção física dos alunos com deficiência nas escolas, buscando assegurar que estas instituições sejam verdadeiramente inclusivas, adaptadas às necessidades específicas de cada estudante e comprometidas com a promoção de um ambiente educacional equitativo e acessível para todos.

Além de apresentar um quadro normativo e conceitual robusto, a PNEEPEI também fornece um diagnóstico detalhado da situação da educação especial no Brasil, fundamentado em dados do Censo Escolar/MEC/INEP⁶. Este diagnóstico revela uma significativa evolução nas matrículas em instituições de ensino públicas, privadas e filantrópicas, abrangendo todas as etapas educacionais. Os dados do Censo Escolar de 2006 indicam que, entre 1998 e 2006, o número de matrículas na educação especial aumentou de 337.326 para 700.624, representando um crescimento de 107%. É observado o crescimento da inclusão de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular, que aumentou em 640% no mesmo período, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998 para 325.316 em 2006. Esses números demonstram um número expressivo de matrículas, indicando aumento do acesso, o que reflete os esforços para a garantia do atendimento no sistema educacional brasileiro.

A PNEEPEI, visa garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ela orienta os sistemas de ensino a assegurarem o acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e progressão nos níveis educacionais superiores. A política destaca a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a superior, a oferta de atendimento educacional especializado, e a formação de professoras e demais profissionais para a inclusão. Além disso, enfatiza a importância da participação da família e da comunidade, a acessibilidade em diversos aspectos

⁶ O Censo Escolar, conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC), é a principal pesquisa estatística sobre a educação básica no Brasil. Ele coleta dados detalhados sobre a infraestrutura das escolas, a matrícula de alunos, e a formação dos professores, proporcionando informações essenciais para o planejamento e a implementação de políticas públicas educacionais no país.

(arquitetônico, transporte, mobiliário, comunicação e informação), e a articulação intersetorial para a implementação das políticas públicas.

Em 2008, retomando a PNEEPEI, o Decreto nº 6.571/2008 estabelece diretrizes fundamentais para a implementação do AEE, cujo principal objetivo é garantir que os alunos do público-alvo tenham o suporte necessário para participar do ambiente escolar. Para isso, o documento propõe adaptações e recursos pedagógicos especializados, reforçando assim o direito de acesso à educação inclusiva no Brasil. A norma assegura que o atendimento ocorra no turno contrário ao ensino regular, sem substituir a matrícula nas classes comuns, promovendo, portanto, uma educação integral e inclusiva.

Outro aspecto abordado na mesma diretriz diz respeito à responsabilidade do poder público em garantir os recursos financeiros e materiais para a realização do AEE. O texto normativo determina a utilização de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para apoiar a implementação de SRMs, a formação continuada de professoras e a produção de materiais pedagógicos acessíveis. Dessa forma, busca-se estruturar as condições necessárias para a implementação da SMRs e o suporte para o AEE nas escolas públicas, promovendo uma política de inclusão que contemple as especificidades de cada aluno.

Além disso, as diretrizes articulam-se com o princípio da igualdade de oportunidades ao enfatizar a importância de uma educação inclusiva e de qualidade. Ao garantir o AEE, a norma não apenas reconhece a diversidade das necessidades educacionais, mas também promove a autonomia e o protagonismo dos alunos com deficiência. Essa política reforça o compromisso com a inclusão social por meio da educação, valorizando o papel das escolas como agentes de transformação social.

Para reforçar a análise do Decreto citado nos parágrafos anteriores e sua relevância, pode-se considerar as reflexões de Mantoan (2015), que enfatiza que políticas educacionais eficazes devem garantir que todos os alunos, especialmente aqueles com deficiências, tenham acesso a recursos adequados e a um ambiente que favoreça sua participação plena. Segundo a autora, a inclusão educacional não se limita apenas à presença física do aluno na escola, mas exige a implementação de estratégias e práticas pedagógicas que respeitem e atendam às especificidades de cada estudante. Isso implica na responsabilidade do sistema educacional de assegurar os meios necessários para que a diversidade seja efetivamente contemplada no processo de ensino-aprendizagem, promovendo, assim, uma educação que valorize a equidade e a qualidade para todos.

Sabemos que somente normas e decretos não garantem a inclusão no ambiente escolar, porém a evolução dessas normativas sinaliza um comprometimento do Estado com a

implementação da política de educação especial. A legislação que estabeleceu diretrizes para a educação especial foi um marco ao assegurar a matrícula de alunos com deficiência nas classes comuns de ensino regular e a oferta do AEE em SRMs. Essa base normativa foi posteriormente ampliada e detalhada pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica que têm como finalidade orientar a implementação e a execução deste atendimento, estabelecendo princípios e práticas que garantam a inclusão, a acessibilidade no processo educacional para alunos com deficiência. Conforme pontua Mantoan (2009, p. 27):

[...] esse atendimento é para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência. Abrange, sobretudo, instrumentos necessários à eliminação das barreiras naturais que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo.

O AEE assume um papel estratégico na promoção da aprendizagem de alunos com deficiências que frequentam escolas inclusivas, através dele, visa-se garantir que esses alunos tenham acesso pleno ao currículo, possibilitando sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. Para que essa finalidade seja alcançada, é imprescindível que as professoras do AEE atuem de maneira colaborativa com os docentes da sala regular. Essa colaboração deve se traduzir no desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas, que levem em consideração as necessidades individuais dos alunos e favoreçam a sua interação com os colegas.

O destaque para a importância da colaboração entre os profissionais da educação, expressa nessas diretrizes, torna-se evidente ao afirmar que:

é atribuição do professor do Atendimento Educacional Especializado estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Resolução CNE/CEB nº 4, 2009, Art. 13, inciso VIII).

Essa articulação é fundamental para garantir que os alunos com deficiências tenham um ambiente de aprendizado inclusivo.

A Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010, datada de 7 de maio de 2010, é um documento normativo que tem como objetivo fornecer diretrizes para a implementação do AEE em SRMs nas escolas regulares, promovendo a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa nota técnica foi emitida pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), órgão vinculado ao MEC, que tem a responsabilidade de desenvolver políticas e diretrizes para a educação especial no Brasil.

Publicada no contexto de regulamentação da PNEEPEI (2008), a Nota Técnica orienta as escolas e gestores sobre as etapas necessárias para a correta implementação do AEE, visando garantir o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Cabe esclarecer que a função de uma nota técnica é orientar, regulamentar e esclarecer questões relativas à aplicação de políticas públicas e diretrizes educacionais. No caso da Nota citada no texto, ela se torna um instrumento fundamental para assegurar que as SRM sejam adequadamente implantadas nas escolas, conforme os preceitos da legislação e das políticas de inclusão. A SEESP, ao emitir essa nota, fortalece o compromisso do sistema educacional em promover uma educação inclusiva, estabelecendo parâmetros claros para a operacionalização do AEE nas escolas regulares. Segundo o documento, no processo de implantação de uma SRMs, é competência da escola realizar adaptações necessárias em seu ambiente físico, pedagógico e organizacional para acolher os alunos que necessitam do AEE.

Em 2010, foram publicadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010), com o objetivo de sistematizar os princípios da Educação Básica conforme a Constituição, a LDB (Lei nº 9.394/1996) e demais normativas. Essas diretrizes traduzem os dispositivos legais em orientações voltadas à garantia da formação básica comum em nível nacional, destacando o protagonismo dos sujeitos no currículo e na dinâmica escolar (Brasil, 2010).

A educação especial é reconhecida nessas diretrizes como modalidade transversal, presente em todos os níveis e etapas da educação, reafirmando sua integração ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, o direito de acesso e permanência dos estudantes PAEE nas classes comuns, bem como a oferta do AEE em SRMs ou centros especializados.

O documento ainda define diretrizes para organização da educação inclusiva, como: garantia de acesso e participação no ensino regular; formação continuada de professoras para o AEE e práticas pedagógicas inclusivas; promoção da acessibilidade física, pedagógica e comunicacional; e articulação entre políticas públicas intersetoriais.

A análise das normativas revela articulação e coerência entre diretrizes, decretos e planos, o que fortalece a base legal da educação especial e favorece sua efetiva implementação. Nesse sentido, destaca-se o Decreto nº 7.611/2011, que reafirma normas anteriores, define o PAEE, os objetivos do AEE e as características das SRMs. Uma inovação importante é o disposto no Art. 4º, que determina: “O Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula” (Brasil, 2011, n.p.).

Ainda em 2011, foi instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. De caráter interministerial, o plano envolveu mais de 15 ministérios e contou com a participação do Conade e da sociedade civil. Previsto para vigorar até 2014, o plano contemplou ações nas áreas de educação, inclusão social, acessibilidade e saúde, com o objetivo de promover a autonomia e os direitos das pessoas com deficiência.

Na área da educação, o plano destinou investimentos à implantação e modernização de SRMs, à promoção da acessibilidade arquitetônica nas escolas, à formação de professoras para o AEE e à aquisição de ônibus escolares acessíveis. Entre as metas, destacava-se a instalação de SRMs em mais de 41 mil escolas e a distribuição de 30 mil kits de materiais pedagógicos adaptados, ampliando o acesso a ambientes educacionais inclusivos (Fortaleza, 2015).

Por fim, o PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabeleceu metas e estratégias para a política educacional brasileira até 2024. Elaborado com ampla participação social, visando à universalização da educação básica, ampliação do acesso ao ensino superior, valorização docente, erradicação do analfabetismo, melhoria da infraestrutura e aumento dos investimentos públicos em educação. O plano reforça o compromisso com a educação inclusiva e com a igualdade de oportunidades, independentemente de condição socioeconômica, étnico-racial ou deficiência.

Entre as 20 metas estabelecidas pelo PNE, a Meta 4, particularmente, diz respeito à educação especial:

universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, Inep, 2015).

Para seu cumprimento, o PNE definiu diversas estratégias, como: considerar as matrículas no AEE para repasses do FUNDEB; mapear o perfil dos estudantes com deficiência; universalizar o atendimento escolar; implantar SRMs promover formação docente; criar centros multidisciplinares de apoio; fomentar pesquisas; produzir materiais acessíveis; firmar parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas; e estimular a participação das famílias no processo educativo inclusivo.

Historicamente, a descontinuidade das políticas públicas tem sido um entrave à melhoria da educação brasileira. A interrupção de programas e iniciativas dificulta o avanço sustentável do sistema educacional. Nesse contexto, o PNE se configura como uma estratégia de política de Estado, com vigência decenal e metas de longo prazo, buscando superar os limites impostos por ciclos políticos e assegurar a continuidade, a coerência e o compromisso dos diversos atores educacionais.

Outro marco relevante é a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, que consolida os direitos desse público em áreas como educação, saúde, trabalho, acessibilidade e participação política. A LBI estabelece diretrizes para a eliminação de barreiras e promoção da igualdade de oportunidades, assegurando às pessoas com deficiência o direito a uma vida autônoma, digna e plena.

No seu Capítulo IV, dedicado à educação, a lei reafirma o direito inalienável das pessoas com deficiência à educação inclusiva em todos os níveis, garantindo a aprendizagem ao longo da vida. A LBI também determina que o Estado, a família, a comunidade escolar e a sociedade compartilham a responsabilidade pela oferta de uma educação de qualidade, livre de discriminação, negligência ou violência. Ademais, proíbe a cobrança de taxas adicionais em escolas privadas pela implementação de recursos de acessibilidade, reforçando o princípio da equidade.

O capítulo enriquece ainda a pauta da educação especial ao proibir cobranças de valores adicionais pela implementação de recursos de acessibilidade em escolas privadas. Neste contexto, constata-se a importância desse estatuto para enriquecer a agenda da educação especial, reforçando o compromisso com a equidade educacional e a inclusão plena de todos os cidadãos.

No primeiro ano do governo Jair Bolsonaro, por meio do Decreto 9465/2019, houve uma reconfiguração na estrutura regimental e no quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do Ministério da Educação. Com esse decreto, foi extinta a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), responsável por coordenar programas, ações e políticas voltadas para educação especial, educação de Jovens e Adultos, educação do Campo, educação escolar Indígena, educação escolar quilombola, educação para as relações étnico-raciais e educação em direitos humanos. Em seu lugar, foram criadas duas novas secretarias: a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação.

A medida causou preocupação entre especialistas em educação, pois eles acreditam que é impossível abordar políticas voltadas para pessoas com deficiência sem também considerar a educação de jovens e adultos. Da mesma forma, discutir a educação do campo, indígena e as relações étnico-raciais sem incluir a educação de jovens e adultos no debate é inviável. Essa interconexão destaca a complexidade e a interdependência das diversas modalidades educacionais, sublinhando a necessidade de uma abordagem unificada e inclusiva na formulação e implementação de políticas públicas educacionais no Brasil.

Em carta de repúdio à ação do MEC a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE) se pronunciou dizendo:

Uma das mudanças mais graves é a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e sua substituição pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Na prática, enquanto a primeira dama discursa em Libras na posse de 1º de janeiro, o que o novo governo faz é destruir a subpasta responsável pelas políticas públicas voltadas para estudantes com deficiência, por exemplo. Não é só isso. O fim da SECADI significa que três eixos primordiais para a promoção de uma educação de qualidade, democrática e cidadã estão sendo sumariamente eliminados, ou seja: o reconhecimento da diversidade; a promoção da equidade; e o fortalecimento da inclusão de todos e todas, independentemente da cor da pele ou do gênero, nos processos educativos (CONTEE, 2019, n.p.).

A extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) representou um retrocesso significativo no campo educacional brasileiro. Tal medida simboliza a desvalorização da diversidade e a naturalização das desigualdades, reforçando estigmas históricos contra grupos minoritários. Ao ignorar a importância de políticas voltadas à educação inclusiva e intercultural, a decisão compromete princípios democráticos fundamentais, ao negar o direito à educação com e para a diversidade. A revogação da SECADI expressa, assim, um projeto político que desarticula conquistas sociais, fragilizando os pilares da equidade e da justiça social.

Nesse mesmo contexto, foi editado o Decreto nº 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. O documento, em seu Art. 2º, incisos I e II, previa a criação de escolas e classes especializadas para estudantes com deficiência que, segundo avaliação, não se beneficiariam da inclusão em escolas regulares, por demandarem apoios múltiplos e contínuos.

A publicação do decreto gerou ampla reação de especialistas e instituições da área, que alertaram para o risco de retrocesso nas políticas de educação especial. Argumentou-se que a medida contraria a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da qual o Brasil é signatário, e que exige a implementação de um sistema educacional plenamente inclusivo em

todos os níveis. Outro ponto de crítica foi a possibilidade de avaliação seletiva de estudantes com deficiência, que poderia determinar sua permanência ou exclusão da escola regular, violando o princípio da não discriminação e reforçando práticas excludentes historicamente combatidas.

Diante desse cenário, diversas organizações da sociedade civil, atuantes nos campos da educação, dos direitos humanos, das pessoas com deficiência, das infâncias e juventudes, articularam-se para formar a Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva. Essa mobilização resultou em forte atuação política e jurídica, culminando na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 6590, movida pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), em trâmite no Supremo Tribunal Federal (STF). A Coalizão acompanha o processo e atua como defensora do modelo inclusivo previsto constitucionalmente e respaldado por tratados internacionais de direitos humanos.

No primeiro dia do seu terceiro mandato (2023 - 2026), o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, acompanhado do ministro da Educação, Camilo Santana, revogou o Decreto nº 10.502/2020, marcando o retorno a uma agenda política comprometida com a inclusão educacional. A revogação foi amplamente celebrada por entidades de defesa dos direitos humanos e da educação, por sinalizar o resgate de políticas públicas orientadas pelos princípios da educação inclusiva e pelo respeito aos direitos das pessoas com deficiência.

Ainda no primeiro ano de governo, foi instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver sem Limite, por meio do Decreto nº 11.793, de 23 de novembro de 2023. Coordenado pela Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (SNDPD), vinculada ao Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC), o plano envolveu a articulação de 11 ministérios e foi estruturado em quatro eixos: acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade.

No âmbito educacional, a Cartilha Orientativa do Novo Viver sem Limite (Brasil, 2024) prevê ações como: oferta de vagas em mestrados profissionais na área de educação inclusiva, produção de materiais didáticos acessíveis, aquisição de transporte escolar adaptado e formação continuada de professoras, em parceria com universidades. Destaca-se ainda o investimento de R\$ 770 milhões até 2026 para aquisição e adequação de materiais e equipamentos destinados ao AEE.

Apesar dos avanços propostos, a implementação do plano ainda é recente e demanda acompanhamento crítico para compreender como suas ações se configuram nos territórios. As medidas anunciadas são promissoras, mas somente produzirão mudanças significativas se forem capazes de dialogar com as necessidades concretas das pessoas com

deficiência, evitando a reprodução de desigualdades historicamente acumuladas. O alcance transformador dessas iniciativas depende, sobretudo, de sua inserção nos cotidianos escolares, marcada pelas condições locais, pelas mediações institucionais e pelas relações que se estabelecem no interior das comunidades educativas.

Esse percurso da política de Educação Especial, marcado pela expansão do AEE e das SRMs, pela consolidação da educação inclusiva em marcos legais como a PNEEPEI, o PNE e a LBI, mas também por retrocessos como o Decreto nº 10.502/2020 e pela posterior revogação torna particularmente visível a noção de trajetória institucional trabalhada por Rodrigues (2008). Trata-se de um percurso atravessado por avanços e recuos, pela disputa entre projetos de sociedade, pela reconfiguração de estruturas ministeriais e pela redefinição dos lugares da deficiência na política educacional. Para uma Avaliação em Profundidade, interessa menos contabilizar normas e mais compreender como essas inflexões reorganizam o conteúdo da política, produzem novas condições de contexto e geram efeitos concretos na implementação, especialmente nas redes municipais, como será discutido nos capítulos seguintes em relação à política de Fortaleza e à organização das SRMs.

Retomando os apontamentos de Mantoan (2003), observa-se que a trajetória da educação especial no Brasil é marcada por profundas transformações e desafios. Ao longo dos anos, diferentes concepções moldaram políticas e práticas educacionais, ora reforçando a exclusão, ora avançando em direção à inclusão. A avaliação das normativas aqui realizada evidencia conquistas relevantes, mas também revela que a efetivação da inclusão escolar vai além da existência de legislações: ela depende das relações estabelecidas entre educadores e educandos e do compromisso com a equidade no cotidiano das escolas.

2.3 Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Nesta subseção, retomamos algumas legislações e normativas já apresentadas anteriormente com a intenção de aprofundar a avaliação dos dispositivos legais que orientam a oferta do AEE e a implementação das SRMs no contexto da PNEEPEI.

Vale ressaltar, o que foi dito na Introdução desta dissertação, as SRMs constituem o espaço físico institucional onde acontece o AEE, nesse sentido, não é possível compreender um sem o outro: enquanto o AEE define o conjunto de serviços, estratégias pedagógicas e recursos de acessibilidade voltados ao PAEE, as SRMs configuram o meio concreto, espaço físico equipado para que esse atendimento aconteça. Por serem imbricados, as SRMs materializam a política de inclusão por meio da oferta do AEE, sendo este último o termo mais

difundido no discurso educacional e social para se referir ao serviço, ainda que sua efetivação dependa necessariamente da existência e funcionamento dessas salas.

Ao deslocar o foco da trajetória histórica mais ampla para a materialidade de dois de seus principais mecanismos operacionais, busca-se compreender como o AEE é delineado nas diretrizes oficiais e de que maneira as SRMs são instituídas como espaços estratégicos para sua realização nas escolas públicas. Essa retomada também permite aproximar a discussão do objetivo central desta pesquisa, que consiste em avaliar de que forma as SRMs contribuem para a implementação da Política de Educação Inclusiva, tomando como referência uma escola da rede municipal de Fortaleza.

Para iniciar, recorreremos ao Painel de Indicadores da Educação Especial, elaborado pelo Instituto Rodrigo Mendes (IRM), como ponto de partida para contextualizar a ampliação das matrículas de estudantes PAEE. Segundo os dados recentes do Censo Escolar 2023, o número de matrículas na educação especial alcançou 1,8 milhão, representando 3,7% do total de matrículas da Educação Básica no país. Em 2007, esse percentual era de apenas 1,2%, totalizando aproximadamente 640 mil matrículas. Esse crescimento expressivo ao longo de 15 anos evidencia uma maior presença de estudantes com deficiências nas escolas, porém os dados são de matrículas em salas comuns e ainda em salas especiais.

Ainda com base no Painel citado acima observa-se que, em 2009, 60,5% dos estudantes PAEE estavam matriculados em classes comuns do ensino regular. Em 2023, esse percentual chegou a 91,3%, representando um avanço numérico em direção à inclusão escolar. Apesar desse crescimento, os dados revelam que 154 mil crianças e jovens brasileiros permanecem em classes especiais ou em instituições especializadas, evidenciando que práticas segregadoras ainda coexistem com o discurso da inclusão. No âmbito da rede de ensino de Fortaleza, salas de aula especiais não existem mais; todos os alunos são matriculados em turmas do ensino regular, o que torna ainda mais relevante analisar em que condições essas matrículas vêm sendo garantidas.

Diante desse cenário, em que se amplia o acesso de estudantes PAEE ao ensino regular, torna-se necessário compreender como os sistemas educacionais têm se reorganizado para responder a essa realidade. A inclusão educacional demanda uma reconfiguração dos sistemas de ensino para a oferta de uma educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas condições ou necessidades específicas. A escola local onde se efetiva essa política, passou por reorganizações que institucionalizam o AEE como uma estratégia para assegurar o direito à educação para todos os alunos.

Nesse sentido, o AEE constitui um serviço essencial da educação inclusiva, voltado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo o atendimento especializado no contraturno escolar (Brasil, 2009). Por meio desse atendimento, são elaborados e implementados recursos pedagógicos e estratégias de acessibilidade, com o objetivo de promover a inclusão escolar e atender às necessidades educacionais de todos e de cada um. Além disso, o AEE busca fortalecer a autonomia e a independência dos estudantes, favorecendo sua participação ativa no ambiente familiar e no mercado de trabalho.

Sobre isso, Santana e Teixeira (2022, p. 01) afirmam que:

Atualmente, a educação especial ganhou mais ênfase e valorização, pois foi através da implantação desse recurso [AEE] que diversas crianças passaram a ter um olhar mais voltado para as suas especificidades e por lei a garantia dos seus direitos.

Dessa forma, percebe-se que o AEE tem se mostrado cada vez mais necessário para a promoção da equidade educacional, assegurando o acesso a estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades dos estudantes e visando a garantia da sua participação no processo de ensino-aprendizagem.

O AEE configura-se como um serviço educacional que deve ser ofertado pelas escolas, voltado para atender às necessidades específicas dos estudantes PAEE. Entre as atividades a serem desenvolvidas nesse serviço, destacam-se aquelas descritas por Dutra e Griboski (2006):

1. Língua Brasileira de Sinais – Libras; Tradução e interpretação de Libras; ensino de Língua Portuguesa para surdos;
2. Sistema Braille; orientação e mobilidade; Soroban; escrita cursiva;
3. Estimulação/intervenção precoce (favorecer o desenvolvimento cognitivo, sensório-motor, de linguagem e sócio-afetivo de crianças da faixa etária que vai do nascimento aos três anos de idade);
4. Interpretação de Libras digital, tadoma e outras alternativas de comunicação;
5. Literatura em formato digital e material didático que respeite os preceitos do desenho universal;
6. Tecnologias Assistivas e Ajudas Técnicas;
7. Atividades cognitivas que desenvolvam as funções mentais superiores;
8. Enriquecimento e aprofundamento curricular;
9. Atividades de vida autônoma e social .

Apesar da definição legal e das orientações pedagógicas que caracterizam o AEE como um serviço educacional especializado, observa-se, na prática escolar, a frequente distorção desse atendimento, que passa a ser concebido como uma ação de reforço escolar para

alunos com deficiência. Essa interpretação reduz o potencial do AEE, descaracterizando seu papel de promover a eliminação de barreiras para a aprendizagem e a participação plena dos estudantes. Em vez de constituir um espaço de desenvolvimento de recursos de acessibilidade e de fortalecimento da autonomia, o atendimento, muitas vezes, é utilizado para sanar dificuldades em conteúdos curriculares, o que desvirtua sua função original prevista na política de educação inclusiva. Nesse sentido, torna-se relevante que o PPP explicita de forma consistente a função do AEE no contexto da educação inclusiva.

Conforme o Art. 10 da Resolução n.º 04/2009, o PPP da escola deve incluir a oferta do AEE, considerando em sua organização:

- I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Brasil, 2009).

A proposta de uma educação inclusiva, conforme defendida por Sasaki (1997), enfatiza a necessidade de repensar as práticas escolares para promover a inclusão de todos os alunos. Assim, a transformação do sistema educacional necessita que o PPP seja adaptado às diretrizes de uma sociedade inclusiva. Esse documento, enquanto orientador das práticas pedagógicas e administrativas, deve ajustar as diretrizes legais à realidade e às especificidades de cada instituição.

Ao incorporar estratégias voltadas à oferta do AEE, o PPP deve se configurar como um instrumento que articula os princípios educacionais da escola às diretrizes legais da política de educação inclusiva. Para que assuma esse papel, no entanto, é necessário que sua elaboração ocorra por meio de processos coletivos e democráticos, envolvendo os diversos sujeitos da comunidade escolar. Tal construção pode favorecer a escuta de diferentes sujeitos e o fortalecimento de compromissos institucionais com práticas que valorizem a construção democrática.

Integrar os preceitos expostos por Sasaki (1997) à elaboração do PPP implica reconhecer que a escola precisa se reinventar e reinterpretar-se constantemente, a cada dia, a cada ano. Isso significa compreender que uma educação inclusiva não se limita à inserção de

estudantes em espaços previamente definidos, mas exige a reformulação de metodologias, currículos e ambientes com vistas à valorização das diferenças. Nessa perspectiva, o PPP apresenta-se como uma bússola que pode orientar os ambientes escolares na direção de uma educação inclusiva. Contudo, é necessário considerar que ele constitui apenas um dos elementos desse processo, sendo a efetivação da inclusão condicionada também ao engajamento da comunidade escolar e ao comprometimento da rede de ensino como um todo.

O AEE se materializa na escola principalmente através das SRMs, que são ambientes pedagogicamente preparados e dotados de equipamentos e materiais específicos para atender às necessidades desse público com caráter complementar e suplementar ao ensino regular. Em consonância com os princípios estabelecidos pela C.F. de 1988 e pela LDBEN de 1996, a PNEEPEI (2008) estabelece diretrizes que visam garantir a inclusão dos alunos no sistema de ensino. Essa política prevê o AEE como um suporte adicional, com o objetivo de complementar a escolarização e potencializar o desenvolvimento educacional e social dos alunos com necessidades especiais (Brasil, 2008). As SRMs, por sua vez, constituem o principal espaço de concretização da Política de Educação Especial sob a perspectiva inclusiva no contexto escolar. Instituídas como um suporte pedagógico fundamental, as SRMs buscam promover a acessibilidade e o desenvolvimento das competências dos alunos com deficiência, incluindo-os ao currículo regular.

Seguindo as normativas federais, como previsto na Resolução n.º 04 de 2009, a Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010 dá orientações para a institucionalização da oferta do AEE em SRMs nas escolas. Este documento delinea, dentre outros aspectos, as atribuições da professora do AEE. Dentre elas, ressaltamos duas: i) elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno; ii) articulação com a professora da sala regular.

No que se refere à primeira atribuição citada, a normativa orienta que esse instrumento pedagógico (Plano de AEE do Aluno) deve contemplar a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas de cada estudante, bem como a definição das estratégias, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade mais adequados ao seu percurso educacional. Além disso, deve prever o tipo de atendimento a ser ofertado, considerando as particularidades de cada caso, o cronograma das atividades e a carga horária correspondente, seja em atendimentos individuais ou em pequenos grupos (Brasil, 2010). Nesse sentido, esse documento assume a função de organizar ações pedagógicas que favoreçam a superação das barreiras à aprendizagem e à participação, considerando as singularidades dos estudantes e contribuindo para que estejam inseridos em um contexto educativo que respeite e valorize suas formas de aprender.

A identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas, etapa inicial da elaboração do Plano de AEE, é comumente denominada anamnese ou avaliação e identificação de necessidades. Esse momento constitui a base para a organização do atendimento, pois possibilita à professora do AEE compreender as singularidades do estudante em suas diversas dimensões, considerando aspectos pedagógicos, sociais e contextuais que atravessam o processo de inclusão. O diálogo com a família, nesse sentido, é fundamental, uma vez que amplia a compreensão sobre a trajetória do aluno e contribui com informações que subsidiam o planejamento pedagógico.

Ainda que Weiss (2020) se refira ao sujeito como ‘paciente’, por tratar-se de uma abordagem clínica, sua avaliação sobre a entrevista de anamnese oferece importantes contribuições para compreender o percurso de aprendizagem que acontece nas SRMs. A autora afirma:

Considero a entrevista de anamnese um dos pontos cruciais de um bom diagnóstico. [...] A visão familiar da história de vida do paciente traz em seu bojo seus preconceitos, normas, expectativas, a circulação dos afetos e do conhecimento, além do peso das gerações anteriores que é depositado sobre o paciente (Weiss, 2020, p. 65).

Essa abordagem evidencia a importância de escutas atentas e sensíveis que integrem aspectos individuais e familiares como parte inicial do atendimento realizado nas SRMs. Com base nessas informações, a professora do AEE pode organizar, de forma mais assertiva, as estratégias pedagógicas, os recursos de acessibilidade e os apoios necessários ao planejamento do AEE.

A organização do atendimento no âmbito das SRMs requer que a professora regente⁷ elabore estratégias pedagógicas alinhadas às necessidades identificadas no aluno na fase inicial, considerando os recursos pedagógicos e de acessibilidade mais adequados para o processo formativo do estudante. Essa etapa demanda não apenas conhecimento técnico, mas também a construção coletiva entre os sujeitos envolvidos, especialmente o diálogo com a professora da sala de aula regular, cuja colaboração se mostra relevante para que o atendimento especializado mantenha articulação com o currículo comum e com as práticas pedagógicas da escola. Além disso, o planejamento do AEE deve definir o tipo de atendimento, se individual

⁷ Professor Regente na Prefeitura de Fortaleza é um servidor público efetivo ou contratado (substituto) da rede municipal de ensino, atuando em sala de aula como docente titular de uma turma ou disciplina, com remuneração baseada em leis municipais e reajustes anuais, muitas vezes vinculada ao piso nacional do magistério e recursos do - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB (Lei nº 6.794, de 27 de dezembro de 1990- Estatuto dos Servidores do Município de Fortaleza).

ou em pequenos grupos, bem como estabelecer um cronograma acordado previamente com a família. A sistematização dessas informações no plano de AEE visa contribuir para que o atendimento esteja alinhado às especificidades de cada estudante, promovendo ações que favoreçam sua participação e aprendizagem no contexto escolar.

Após a elaboração do plano de AEE, inicia-se a etapa de execução das estratégias definidas, momento em que a professora regente utiliza os recursos e as metodologias planejadas, ajustando-as conforme as respostas apresentadas pelo estudante ao longo do atendimento. Essa fase requer acompanhamento atento e flexibilidade, uma vez que as estratégias inicialmente previstas podem demandar readequações diante das singularidades do processo de aprendizagem. Outro aspecto relevante nesse percurso é a avaliação, que deve ser realizada de forma contínua e processual, não centrada em resultados, mas nos caminhos percorridos. Avaliar, nesse contexto, significa observar indícios de participação, avanços nas interações, uso de recursos de acessibilidade e envolvimento nas atividades propostas, sempre em diálogo com os demais profissionais da escola e com a família.

Quando bem estruturado, esse plano permite que o AEE se configure como uma prática pedagógica reflexiva, em constante reelaboração, voltada à promoção de condições mais equitativas de aprendizagem. No entanto, é importante reconhecer que esse processo nem sempre se concretiza nas rotinas escolares de forma sistematizada, especialmente diante da ausência de tempo destinado ao planejamento de articulações interprofissionais, da sobrecarga de atribuições docentes e da escassez de espaços formativos contínuos e colaborativos. Tais fatores podem comprometer a consistência das práticas desenvolvidas nas SRMs, demonstrando a necessidade de que as redes de ensino cultivem posturas comprometidas com a consolidação de ações que sustentem a inclusão para além do discurso normativo.

A segunda atribuição da professora regente do AEE que destacamos é a articulação com a professora de sala de aula regular visando orientar quanto ao uso dos recursos pedagógicos e de acessibilidade. Essa colaboração tem como finalidade apoiar a construção de práticas que ampliem as habilidades dos alunos, promovam sua autonomia e favoreçam sua participação nas atividades escolares.

Entendemos que a articulação entre a professora do AEE e o docente da sala regular também expressa, na prática, o compromisso com o princípio da equidade. Tal princípio se concretiza na adoção de estratégias e recursos que consideram as diferentes condições de aprendizagem dos estudantes, com vistas à garantia do direito à participação e à aprendizagem em contextos inclusivos. A construção coletiva de metodologias acessíveis, desenvolvida por meio do diálogo entre os profissionais envolvidos, busca não igualar trajetórias, mas criar

condições para que todos os alunos possam se envolver nas atividades propostas, compreender os conteúdos e desenvolver suas aprendizagens de acordo com suas possibilidades. Dessa forma, a equidade se distancia da lógica compensatória, que busca corrigir *déficits* com soluções padronizadas, e aproxima-se de uma perspectiva de justiça educacional, que reconhece e valoriza as singularidades como parte constitutiva do processo de ensinar e aprender.

Quanto ao atendimento nas SRMs é necessário compreender que não deve se limitar à mera repetição das atividades realizadas na sala de aula regular, tampouco assumir uma dinâmica totalmente desvinculada do que ocorre nesse espaço. Seu caráter é complementar e exige planejamento pedagógico intencional, com objetivos definidos e ações sistematizadas. Conforme apontam Silva e Oliveira (2014), é necessário compreender que:

Os professores que atuam nas salas de recursos devem participar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com deficiência ao currículo e sua interação no grupo, entre outras ações para promover a inclusão deste aluno.

Como já mencionado, a articulação entre as professoras que atuam diretamente com os estudantes PAEE é um aspecto central para a consolidação de práticas inclusivas no cotidiano escolar. No entanto, essa colaboração ainda enfrenta inúmeros desafios. Estudos como os de Garcia e Rocha (2018) e Pansini (2018) conduzem a compreensão que, em grande parte das escolas, a cooperação entre professora especializado e a docente da sala regular não se concretiza de forma efetiva ou, quando ocorre, tende a ser marcada por fragilidade, informalidade e falta de sistematização, o que limita o desenvolvimento de estratégias pedagógicas integradas.

Partindo da Nota Técnica mencionada anteriormente, o Ministério da Educação publicou, em 2010, o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, com o objetivo de guiar as instituições educacionais na estruturação e organização desses espaços. Enquanto a Nota Técnica estabelece os fundamentos legais e pedagógicos que orientam a oferta do AEE, o Manual detalha os critérios para implantação das SRMs, incluindo a seleção de equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos. Ao reunir diretrizes operacionais, o documento busca favorecer uma implementação sistematizada das SRMs em todo território nacional, assegurando acessibilidade, apoio pedagógico especializado e condições institucionais que possibilitem a participação e o desenvolvimento dos estudantes PAEE.

O Manual classifica as SRM em dois tipos distintos, Tipo I e Tipo II, de acordo com especificações técnicas previamente estabelecidas. A organização da Sala Tipo I deve ser

equipada com diversos recursos tecnológicos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos. Entre os equipamentos, destacam-se dois microcomputadores, um laptop, um estabilizador, um scanner, uma impressora a laser, teclado com colmeia, acionador de pressão, mouse com entrada para acionador e lupa eletrônica. O mobiliário inclui uma mesa redonda, quatro cadeiras, uma mesa para impressora, um armário, um quadro branco, duas mesas para computador e vinte cadeiras. Já os materiais didático-pedagógicos compreendem itens como material dourado, esquema corporal, bandinha rítmica, memória de numerais, tapete alfabético encaixado, software de comunicação alternativa, sacolão criativo “Monta Tudo”, quebra-cabeças de sequência lógica, dominós de associação de ideias, frases, animais e frutas em Libras, dominó tátil, alfabeto e memória em Braille, plano inclinado para leitura e memória tátil.

A Sala Tipo II, por sua vez, é composta por equipamentos e materiais didático-pedagógicos voltados à acessibilidade e ao ensino de pessoas com deficiência visual. Entre os itens especificados estão uma impressora Braille de pequeno porte, máquina de datilografia Braille, reglete de mesa, punção, soroban, guia de assinatura, kit de desenho geométrico e calculadora sonora (BRASIL, 2010). A Sala Tipo I é equipada com itens que favorecem a inclusão de alunos com deficiências motoras, cognitivas e sensoriais diversas, como computadores adaptados, teclado com colmeia, acionadores de pressão, e uma variedade de materiais pedagógicos, como dominós em Libras, alfabeto Braille, e softwares de comunicação alternativa. Esses itens visam promover a interação e o desenvolvimento cognitivo e motor dos estudantes, atendendo a uma ampla gama de necessidades.

Já a Sala Tipo II incorpora todos os recursos da Sala Tipo I e acrescenta equipamentos especializados para alunos com deficiência visual, como impressora Braille, máquina de datilografia Braille, e soroban. Esses recursos ampliam as possibilidades de aprendizagem e acessibilidade, permitindo que os alunos com baixa visão ou cegueira desenvolvam suas habilidades em um ambiente inclusivo e adaptado. Dessa forma, ambas as salas são estruturadas para fornecer um atendimento personalizado, assegurando que os alunos recebam o suporte necessário para sua inclusão no ambiente escolar.

De acordo com o manual do programa, cabe aos gestores dos sistemas de ensino planejar a oferta do AEE e selecionar as escolas a serem contempladas, com base nas demandas da rede. Entre os critérios estabelecidos, destaca-se a exigência de que a escola pública regular tenha elaborado o Plano de Ações Articuladas (PAR), identificando as necessidades da rede, e que possua matrícula de alunos com deficiência, conforme o Censo Escolar. Para a implantação das SRM, é necessário que a escola tenha um espaço físico adequado e profissionais capacitados

para atender às especificidades dos alunos com deficiências, como a presença de alunos cegos para a instalação de salas do Tipo II, por exemplo (MEC, 2010).

Após a confirmação da indicação das escolas e da disponibilização das SRMs pelo Programa, cabe às secretarias de educação desenvolverem estratégias para garantir a efetividade da implementação dessas políticas. Entre as ações prioritárias, destacam-se: a comunicação formal às escolas sobre sua seleção, o monitoramento da entrega e instalação dos equipamentos, e a orientação para a inclusão do AEE no PPP. Além disso, as secretarias devem acompanhar o funcionamento das salas, assegurando sua consonância com os objetivos estabelecidos, validar as informações de matrícula no Censo Escolar (INEP/MEC), e providenciar assistência técnica, manutenção e segurança dos recursos.

Ao analisar o Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, mais do que descrever suas diretrizes, compreende-se que ele representa um esforço normativo para sistematizar a oferta do AEE nas redes de ensino no âmbito nacional, buscando garantir condições mínimas para a implementação de práticas inclusivas. A leitura crítica do documento permite reconhecer sua função orientadora, assim como suas limitações diante das múltiplas realidades escolares. Embora o Manual atribua às secretarias de educação um papel importante no monitoramento da implementação das SRMs, a efetivação dessas diretrizes nem sempre ocorre de forma consistente nas redes de ensino. Em muitos casos, observa-se a ausência de ações articuladas que assegurem o acompanhamento contínuo das salas, bem como dificuldades na manutenção dos equipamentos. Nesse mesmo período, outra iniciativa articulada à política de educação inclusiva buscou ampliar o alcance das SRMs no território nacional.

O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, instituído pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, como exposto anteriormente na subseção 2.2 deste trabalho, previa investimentos direcionados à implementação de SRMs nas escolas públicas, em articulação com as diretrizes estabelecidas. A meta inicial era a implantação de 15.000 salas com a devida disponibilização de equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos. Segundo dados do Observatório do Plano Viver sem Limite, essa meta foi superada, totalizando 17.500 SRMs implantadas no país até o encerramento do ciclo do programa (Brasil, 2011a).

A aquisição dos equipamentos e materiais que compõem as SRMs ficou sob responsabilidade da União, por meio de processos licitatórios conduzidos pelo FNDE. Já as ações relacionadas à manutenção e ao funcionamento desses espaços foram atribuídas aos municípios, por intermédio de suas respectivas Secretarias de Educação.

Ainda que o Plano Viver sem Limite tenha representado uma iniciativa articulada à ampliação das políticas de inclusão, sua implementação evidenciou tensões no que diz respeito à corresponsabilidade entre os entes federativos. Como observam Pereira et al. (2025), um dos limites do programa reside no fato de ter sido concebido em âmbito nacional, mas com a execução atribuída aos municípios, que assumiram grande parte das responsabilidades práticas sem que, necessariamente, houvesse o suporte técnico, financeiro e institucional correspondente. Essa dinâmica revela uma assimetria entre o planejamento e a implementação, que pode contribuir para a descontinuidade e fragmentação das ações voltadas ao AEE nas redes municipais.

Entre 2016 e 2022, observou-se uma desaceleração significativa nas políticas voltadas à ampliação e consolidação das SRMs, interrompendo o movimento de investimentos e normatizações observado até 2015. O período foi marcado por reorientações políticas nos governos federais de Michel Temer e Jair Bolsonaro, que promoveram o esvaziamento dos mecanismos de fomento à educação inclusiva, tanto pela redução de recursos orçamentários quanto pela mudança de orientação político-institucional, conforme discutido anteriormente. Essa conjuntura comprometeu a continuidade da expansão das SRMs e levou ao progressivo sucateamento daquelas já existentes, com efeitos diretos sobre a oferta e a regularidade do AEE nas redes de ensino.

A análise desse enfraquecimento, à luz do eixo contexto da política proposto por Rodrigues (2008), permite compreender que tais transformações não se explicam apenas pela descontinuidade administrativa, mas decorrem das condições sociopolíticas, econômicas e institucionais que moldam o desenvolvimento das políticas públicas. As disputas ideológicas, as restrições orçamentárias e a redefinição das prioridades governamentais que caracterizam esse período configuraram um ambiente pouco favorável à manutenção das diretrizes inclusivas, tem contribuído para a construção e ampliação das SRMs.

Com a mudança de governo em 2023, o cenário volta a se reconfigurar. No retorno ao seu terceiro mandato, o presidente Lula relança e atualiza o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, denominado Novo Viver sem Limite, conforme mencionado anteriormente. O plano interministerial retoma, entre suas ações estruturantes, iniciativas voltadas ao fortalecimento das SRMs, buscando recompor a política após anos de descontinuidade e fragilização institucional. O plano interministerial tem como ação para as SRMs:

Disponibilizar R\$ 770 milhões até 2026 para aquisição ou adequação dos itens que compõem a lista de materiais e equipamentos para realização do atendimento

educacional especializado (AEE). Ampliar a cobertura para 72% das escolas públicas com recursos para realização do atendimento educacional especializado (AEE), atendendo mais 38 mil escolas num total de 100% de aumento (Brasil, 2023).

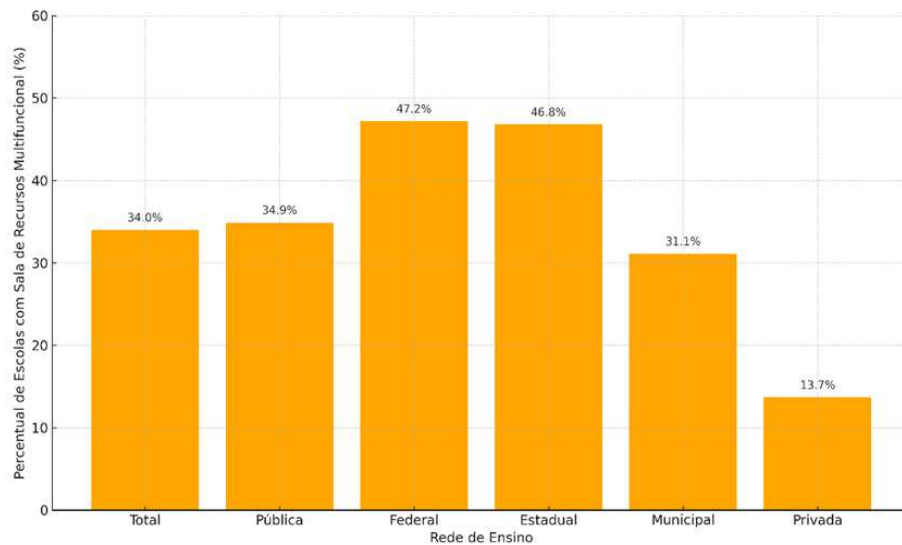
A previsão de investimento de R\$770 milhões até 2026 para aquisição ou adequação dos itens destinados ao AEE, conforme anunciado no Novo Viver sem Limite, revela uma tentativa de retomar ações estruturantes para a consolidação das SRMs nas redes públicas de ensino. Esses recursos chegam às escolas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – Salas de Recursos Multifuncionais (PDDE – SRM), que visa descentralizar a aplicação dos recursos, permitindo que as unidades escolares realizem a compra dos materiais de forma mais ágil e contextualizada às suas demandas. No entanto, por se tratar de um programa recente, ainda em fase de implementação, não há avaliações sistematizadas disponíveis que permitam analisar seus efeitos nas condições de funcionamento das SRMs ou no fortalecimento do AEE nas escolas. Apesar de ainda não haver estudos sistematizados sobre o novo programa, dados mais amplos ajudam a dimensionar o alcance da política no país.

Segundo dados do Censo Escolar de 2024, observa-se que, das 179.286 unidades escolares existentes no Brasil, 145.376 possuem matrículas de estudantes na modalidade de educação especial, o que corresponde a 81,1% do total (Brasil, 2024). Esse dado reflete a consolidação dos marcos regulatórios mencionados anteriormente, como parte dos esforços nacionais para ampliar as condições de acesso de estudantes com deficiência no âmbito da educação básica. No entanto, embora indique a ampliação do número de matrículas, observa-se que a matrícula, por si só, não garante a efetivação de uma inclusão equitativa, revelando a necessidade de que as políticas públicas avancem para além do acesso, estruturando-se de forma a garantir práticas pedagógicas e condições institucionais que efetivamente assegurem a permanência e a aprendizagem dos estudantes no cotidiano escolar. Sobre isso, a seguir, o gráfico apresenta a distribuição percentual de escolas com SRMs por rede de ensino, evidenciando a infraestrutura disponibilizada para o AEE no contexto da educação básica no Brasil, ainda segundo os dados do Censo Escolar de 2024.

A avaliação do gráfico 1 revela a proporção de unidades escolares que disponibilizam SRMs, considerando as diferentes redes de ensino. De acordo com os dados, apenas 34% das escolas que possuem matrículas de estudantes da educação especial contam com esse recurso. A maior cobertura é observada na rede federal (47,2%) e na rede estadual (46,8%), enquanto a rede municipal apresenta um percentual inferior (31,1%). A rede privada registra o índice mais baixo, com apenas 13,7% de suas escolas ofertando atendimento especializado por meio de SRMs. Esses resultados reforçam a compreensão de que a promoção

da educação inclusiva não se resume ao aumento do número de matrículas, exigindo, sobretudo, a existência de condições materiais e institucionais que viabilizem práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar. A insuficiência na quantidade de SRMs aponta para limites na efetivação das políticas públicas, reiterando a necessidade de investimentos estruturais e de políticas que articulem acesso, permanência e aprendizagem.

Gráfico 1- Percentual de Escolas com Sala de Recursos Multifuncional (SMR) por Rede de Ensino na Educação Básica com Matrículas de estudantes de Educação Especial (Censo Escolar, 2024)



Fonte: Censo Escolar, 2024.

O dado de que 66% das escolas brasileiras com matrículas de estudantes da educação especial não possuem SRMs exige uma reflexão crítica acerca dos limites concretos da política de inclusão escolar no país. Embora o discurso oficial aponte avanços em termos de acesso, a ausência desses espaços pedagógicos especializados em grande parte das unidades escolares evidencia a distância entre a normatividade legal e as condições concretamente oferecidas à comunidade escolar. Como já discutido, as SRMs constituem um espaço estratégico para a construção de práticas inclusivas, na medida em que possibilitam o desenvolvimento de ações pedagógicas específicas voltadas às necessidades educacionais dos estudantes PAEE. A inexistência desse recurso em ampla parcela das escolas fragiliza as possibilidades de construção de processos educativos inclusivos no âmbito do AEE e suscita questionamentos sobre como, de fato, vêm se estruturando as propostas de inclusão nos contextos escolares em que a ausência de infraestrutura e de apoio especializado é a realidade predominante. Assim, faz-se necessário problematizar a qualidade e a intencionalidade das

práticas educativas desenvolvidas nesses espaços, interrogando se a inclusão que se propaga está sendo, de fato, materializada nas dinâmicas escolares cotidianas.

Mesmo nas escolas que já contam com SRMs permanecem desafios que tensionam a construção de práticas inclusivas de forma consistente. A presença institucionalizada desses espaços, não se traduz, necessariamente, em transformações nas dinâmicas escolares, uma vez que sua atuação depende da articulação entre os diferentes atores do processo educativo, da oferta contínua de formação para os profissionais envolvidos, da manutenção adequada dos recursos disponibilizados e da incorporação consistente ao projeto político-pedagógico da escola. Em muitos casos, observa-se que as atividades desenvolvidas nas SRMs se mantêm desconectadas das práticas da sala de aula comum, o que fragiliza o potencial do AEE enquanto estratégia de fortalecimento da inclusão. Investigações que analisem essas múltiplas dimensões tornam-se, portanto, importantes para problematizar os limites da implementação e para indicar possibilidades que contribuam para ressignificar o AEE como prática educativa orientada pela equidade, pela valorização da diversidade e pela transformação das relações escolares.

Dessa forma, compreendendo que a efetivação das políticas inclusivas exige articulação entre os dispositivos normativos nacionais e as práticas locais, a próxima seção trata-se da metodologia aplicada nessa pesquisa, com enfoque nas estratégias adotadas pela Rede Municipal de Ensino para efetivar as diretrizes inclusivas no contexto educacional da capital cearense.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS APLICADOS À PESQUISA AVALIATIVA

A presente seção abordará a dimensão do referencial avaliativo priorizado, a saber, a Avaliação em Profundidade, segundo Rodrigues (2008) e as mais recentes atualizações, com base em Gussi e Oliveira (2016), trazendo elementos dos métodos e das técnicas da pesquisa social com enfoque qualitativo.

3.1 Aprofundamento do referencial avaliativo

Ao ouvir a palavra avaliação, surgem diversas imagens que refletem a presença constante desse processo em nosso cotidiano. Na atualidade, estamos sempre avaliando: seja ao fazer uma compra em um aplicativo de comida, ao avaliar o atendimento em bancos ou outras instituições, ou ao manifestar nossa satisfação com um serviço contratado. A avaliação,

portanto, se tornou uma prática integrada às nossas interações diárias. Quando tratamos de políticas públicas, o conceito de avaliação se expande, abrangendo desde métricas quantitativas e indicadores técnicos até modelos qualitativos, subjetivistas, críticos e participativos.

Contudo, as reflexões se aprofundam quando nos questionamos sobre os reais objetivos da avaliação: para que avaliar? Como avaliar? E, sobretudo, para quem a avaliação se destina? Essas questões são essenciais, pois envolvem múltiplas dimensões do processo avaliativo, que podem tanto reforçar práticas hegemônicas e tecnicistas quanto abrir espaço para uma avaliação crítica, dialógica e transformadora. Portanto, compreender os objetivos dos métodos e sujeitos envolvidos é fundamental para garantir que a avaliação cumpra um papel efetivo na melhoria contínua das políticas públicas.

Política pública pode ser compreendida como o conjunto de ações governamentais direcionadas à sociedade, configurando-se em um processo dinâmico e contínuo. Esse processo envolve a criação e implementação de programas de ação pública, os quais são estruturados por dispositivos político-administrativos coordenados, com o objetivo de atender necessidades sociais e políticas explícitas. A partir do modelo proposto por Harold Lasswell (1951), a política pública é analisada como um ciclo que se desdobra em sete estágios: 1) definição da agenda, 2) formulações da política, 3) promoção, 4) prescrição, 5) invocação, 6) aplicação e 7) avaliação. Essa abordagem, que se origina no trabalho de Lasswell (1951), enfatiza a importância de um fluxo contínuo de atividades políticas e administrativas, sempre voltadas à eficácia da ação pública e à avaliação de seus resultados. E, portanto, na sétima etapa do ciclo que essa pesquisa se debruça.

A avaliação de políticas públicas, apesar de sua recente consolidação como campo específico, vem apresentando um crescimento nas últimas décadas. Inicialmente mais desenvolvida em países como Estados Unidos, Grã-Bretanha e França, essa prática começou a ganhar relevância tanto no âmbito governamental quanto no acadêmico. No Brasil, foi somente entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990 que a discussão sobre a avaliação de políticas públicas se intensificou, tornando-se mais evidente no contexto das administrações públicas da América Latina. Esse movimento esteve associado às reformas do Estado e orientado por uma agenda neoliberal, que busca, essencialmente, a redução do papel do Estado na provisão de bens e serviços públicos.

A agenda neoliberal promove uma gestão orientada pela eficiência, eficácia e economicidade, priorizando o controle de custos e a maximização de resultados. Com base nesses princípios, a avaliação de políticas assume uma abordagem positivista, voltada para a mensuração de impactos e resultados com foco no desempenho e no cumprimento de metas,

frequentemente desconsiderando as dinâmicas sociais, culturais e os sujeitos envolvidos no processo. Essa perspectiva reforça um modelo gerencial que tende a privilegiar indicadores quantitativos em detrimento de avaliações qualitativas mais amplas, muitas vezes reproduzindo desigualdades em vez de superá-las.

Sob uma abordagem metodológica fundamentada no método experimental das ciências naturais, o positivismo valoriza o método científico como a principal ferramenta para validar o conhecimento, utilizando critérios como confiabilidade e replicabilidade. Nesse contexto, enfatiza a objetividade do conhecimento e a separação entre o pesquisador e o objeto de estudo, orientando que a coleta de dados deve ocorrer sem levar em consideração a interpretação subjetiva dos participantes, uma vez que crenças e valores podem influenciar esse processo. Em essência, o positivismo busca estabelecer uma verdade absoluta, adotando uma abordagem linear, na qual o pesquisador formula hipóteses a priori e as testa de maneira isolada da realidade empírica. Esse modelo, frequentemente restrito a dados estatísticos, foca na descrição dos aspectos externos da realidade, com a intenção de identificar relações de causa e efeito (Cruz, 2019).

De acordo com Silva et al (2008), a década de 1980 foi marcada por um expressivo crescimento no interesse e desenvolvimento da avaliação de políticas públicas e programas sociais no Brasil. Esse processo se deu em meio às mobilizações sociais contra o regime militar instaurado em 1964, sendo impulsionado por demandas de movimentos sociais que pautaram, na agenda pública, a ampliação de políticas sociais universais como direitos fundamentais de cidadania. Ao mesmo tempo, emergiram críticas à gestão ineficiente dos recursos financeiros e à ausência de um direcionamento adequado dos programas para atender às populações mais vulneráveis. Nesse contexto, destaca-se a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que condicionaram a liberação de recursos à adoção de medidas como a focalização nos grupos mais necessitados, a descentralização administrativa, a privatização de programas sociais e a racionalização dos gastos públicos.

A avaliação de políticas e programas sociais passou a ser uma exigência das instituições financeiras internacionais para a liberação de recursos, com foco predominante na busca por eficiência e eficácia. No entanto, esse modelo não permite uma avaliação das políticas dentro de seus contextos e tempos específicos. É importante destacar que essa abordagem não é capaz de lidar com as contradições do Estado, especialmente no que diz respeito às suas possibilidades de construir marcos emancipatórios e democráticos em direção à universalização dos direitos (Rua, 1998). Dessa forma, esse modelo se limita a uma avaliação vinculada a um

campo político que reforça a afirmação de um Estado regulatório, subordinado às regras de liberalização do mercado, no qual as políticas e programas sociais devem estar alinhados a essas normas e, conseqüentemente, avaliados dentro desses parâmetros.

As limitações do paradigma positivista possibilitaram o surgimento de abordagens alternativas que rompem com a rigidez metodológica e epistemológica centrada na objetividade e nas explicações universalistas. Entre essas novas perspectivas destacam-se o historicismo, a fenomenologia, a hermenêutica filosófica proposta por Gadamer e o construtivismo social. O historicismo enfatiza a importância do contexto histórico na compreensão dos fenômenos, reconhecendo que o conhecimento é influenciado pelas circunstâncias culturais e temporais em que é produzido (Rua, 1998).

Já a fenomenologia propõe uma avaliação mais profunda das experiências humanas, valorizando as percepções subjetivas como chave para compreender a realidade. A hermenêutica filosófica, por sua vez, apresenta a interpretação como elemento central, destacando que o entendimento se dá em um processo dialógico entre o intérprete e o objeto interpretado. O construtivismo social, alinhado a essas correntes, sustenta que o conhecimento é construído socialmente, sendo moldado pelas interações humanas e pelas práticas culturais. Essas vertentes convergem na valorização da subjetividade e da interpretação, desafiando o reducionismo positivista e promovendo uma avaliação mais plural e contextualizada dos fenômenos (Rua, 1998).

A pesquisa qualitativa emerge como uma abordagem significativa no campo das ciências humanas, ao priorizar a compreensão do ponto de vista dos sujeitos investigados por meio de instrumentos como narrativas, cartas e diários. Essa perspectiva rompe com a visão da realidade como um dado objetivo, passando a concebê-la como um tecido de práticas materiais e simbólicas. Nesse contexto, a valorização da subjetividade transforma diversos aspectos da pesquisa, desde a formulação do problema até a relação entre pesquisador e pesquisado, bem como a própria concepção de realidade e sujeito. Além disso, influencia diretamente a escolha dos métodos e técnicas utilizadas na construção do objeto de estudo, evidenciando a flexibilidade e a pluralidade que caracterizam essa abordagem (Cruz, 2019).

Dando continuidade ao pensamento de Cruz (2019), observa-se que, ao longo do século XX, surgiram abordagens de avaliação que questionam os fundamentos do paradigma positivista, consolidando novas perspectivas baseadas em paradigmas críticos. Entre essas, destaca-se o paradigma construtivista hermenêutico, exemplificado pela avaliação construtivista responsiva, proposta por Guba e Lincoln, amplamente aplicada na área da Saúde, que valoriza a participação e o diálogo entre os atores envolvidos. Também se destaca a

avaliação técnica e política da política, com base em uma visão crítica da história, que enfatiza o papel ativo, social e emancipatório do ser humano, buscando compreender os fenômenos sociais em sua complexidade e contradições, conforme apontado por Silva et al (2008). Além disso, emerge a abordagem experiencial de Raul Lejano, fundamentada no paradigma interpretativo pós-construtivista, que valoriza as vivências e percepções dos sujeitos como elementos centrais para a avaliação e compreensão das políticas públicas. Essas perspectivas demonstram a multiplicidade de caminhos teóricos e metodológicos que transcendem a rigidez positivista, ampliando o horizonte da avaliação em contextos diversos.

As abordagens avaliativas mencionadas anteriormente apresentam discordâncias convergentes ao paradigma positivista, articulando elementos que vão da subjetividade crítica à natureza participativa e à perspectiva transformadora. Modelos fundamentados na subjetividade crítica e qualitativa rejeitam a separação rígida entre sujeito e objeto, valorizando a interpretação e a experiência como elementos centrais para a compreensão dos fenômenos. Abordagens baseadas na negociação, com raízes subjetivistas e críticas, enfatizam o diálogo e a interação entre os envolvidos, reconhecendo que o conhecimento é socialmente construído e, portanto, permeado por múltiplas perspectivas.

A participação dos atores envolvidos também é uma característica essencial em modelos que priorizam o envolvimento ativo e colaborativo, deslocando o foco da avaliação para um processo inclusivo e dialógico. Por fim, as abordagens transformadoras vão além da descrição ou explicação dos fenômenos, comprometendo-se com a mudança social e a emancipação dos sujeitos, ao promover intervenções que buscam justiça e equidade. Em conjunto, essas perspectivas configuram um campo avaliativo que desafia o positivismo ao integrar subjetividade, participação e transformação como pilares de uma prática crítica e contextualizada.

A avaliação em profundidade, proposta por Lea Rodrigues, desde 2008 e ampliada por Gussi e Oliveira (2016) tem como base o “sentimento pós-construtivista” de Lejano (2012), representando uma ruptura com os paradigmas positivistas tradicionais. Esse modelo de avaliação de políticas se distancia da abordagem positivista ao priorizar o conhecimento oriundo das vivências de pessoas ou grupos que vivenciam diretamente as situações políticas. Ao adotar essa perspectiva, o avaliador deixa de ser um observador distante, como o “pensador” que observa a maré, e passa a ser, como Lejano (2012) afirma, “um peixe que nada no oceano” (p. 206). Isso implica uma imersão no contexto avaliado, onde a compreensão do fenômeno político se dá pela vivência e experiência dos envolvidos, ampliando a profundidade da avaliação ao considerar as nuances e a complexidade do real.

Gussi; Oliveira, 2016 consideram que:

A avaliação constitui um processo multidimensional e interdisciplinar na medida em que se pretende contemplar várias dimensões (sociais, culturais, políticas, econômicas, territoriais) envolvidas nas políticas públicas e realizar interfaces analíticas e metodológicas advindas de distintos campos disciplinares (p. 93).

Corroborando com esse percurso metodológico Rodrigues (2008) apresenta as proposições iniciais da avaliação em profundidade, destacando que esta deve ser extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, a fim de possibilitar uma apreensão mais abrangente e completa da política em avaliação. A autora defende que essa perspectiva avaliativa valoriza o papel central das ciências sociais e da antropologia no estudo das políticas públicas, reconhecendo que essas disciplinas não apenas fornecem instrumentos metodológicos essenciais, mas também contribuem para a reflexão crítica sobre as técnicas, conceitos e paradigmas utilizados na avaliação da política. Nesse contexto, a avaliação em profundidade busca integrar uma abordagem que considere as dimensões socioculturais e contextuais das políticas públicas, enriquecendo a compreensão dos fenômenos sociais e suas implicações.

Com a visão de processo como base orientadora e ênfase na interpretação do lócus empírico, o esforço para desenvolver uma avaliação em profundidade das políticas públicas deve ser realizado por meio de diferentes tipos de dados e informações, conforme explicitado por Rodrigues (2008). A autora destaca a necessidade de diversificação nas estratégias metodológicas, incluindo: questionários em novos e variados formatos; grupos focais que inovem em relação às propostas tradicionais; entrevistas de profundidade associadas a observações de campo; avaliação de conteúdo do material institucional, com atenção ao suporte conceitual e às formas discursivas nele expressas; e abordagem cultural, com compreensão dos sentidos formulados, em diferentes contextos, sobre um mesmo programa.

A necessidade de diversificação nas estratégias metodológicas mencionadas por Rodrigues (2008) reflete a complexidade intrínseca das políticas públicas e a variedade de perspectivas que devem ser consideradas para uma avaliação profunda e abrangente. Cada uma dessas metodologias tem como objetivo proporcionar uma visão multifacetada dos fenômenos em estudo, permitindo a captação das diferentes dimensões das políticas públicas, como os aspectos sociais, culturais, institucionais e discursivos.

Nesse contexto, Rodrigues (2008) propõe uma avaliação das políticas públicas por meio de quatro eixos analíticos fundamentais. O primeiro eixo, a *Avaliação de Conteúdo do Programa*, busca investigar a formulação da política, suas bases conceituais e a coerência interna do programa, considerando como seus objetivos são definidos e se estão alinhados com

suas práticas. O segundo eixo, a *Avaliação de Contexto*, concentra-se no levantamento de dados sobre o contexto político, social, econômico e cultural que motivou a implementação da política ou programa, permitindo compreender as condições que influenciam sua criação. O terceiro eixo, a *Trajétoria Institucional*, avalia a coerência e a continuidade do programa ao longo de sua execução nas diferentes esferas institucionais, analisando os ajustes e os desafios enfrentados ao longo do tempo. Por fim, o *Espectro Territorial e Temporal* busca dimensionar a implementação da política em diferentes espaços e períodos, considerando os efeitos de sua aplicação em contextos específicos e suas implicações a longo prazo. Esses eixos analíticos, juntos, oferecem uma visão abrangente e detalhada da política pública, proporcionando uma compreensão mais profunda de seus impactos e desafios.

O quadro 1 a seguir visa articular os três primeiros eixos analíticos propostos por Rodrigues (2008) com as atividades da pesquisa, estabelecendo uma conexão entre a abordagem teórica e o foco investigativo.

Quadro 1 – Articulação dos eixos analíticos com as atividades da pesquisa

EIXO ANALÍTICO	ATIVIDADE DA PESQUISA	FONTE DE DADOS
Avaliação do Conteúdo da Política	Levantar o marco regulatório da política de educação especial (leis, modificações na lei, regulamentação), com foco no AEE e SRMs.	Material institucional (leis, portarias, decretos, manuais de orientação) disponível física ou online
Avaliação do Contexto da Política	Fazer um levantamento de dados sobre o momento político da formulação da política de educação especial, no Brasil e em Fortaleza.	Livros, artigos, Material institucional (leis, portarias, decretos, manuais de orientação) disponível física ou online
Trajétoria Institucional da Política	Levantar as instituições envolvidas na execução da política (secretaria municipal, distritos de educação e escola) e destacar a articulação entre esses atores, em Fortaleza	Textos, documentos, Censo Escolar e sites institucionais

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o quadro 1, existe uma relação entre os eixos analíticos e as atividades da pesquisa, é possível observar a maneira como cada eixo orienta a coleta e avaliação dos dados. A partir das fontes de dados selecionadas, será possível realizar uma avaliação detalhada de como a Política de Educação Especial se estrutura e se desenvolve ao longo do tempo. A Avaliação do Conteúdo da Política proporcionará uma visão crítica sobre os marcos regulatórios e as mudanças legislativas, enquanto a Avaliação do Contexto da Política permitirá

situar a criação e evolução da política no contexto político, social e cultural em que foi formulada. A Trajetória Institucional da Política focaliza os principais atores e instituições responsáveis pela implementação, analisando a articulação entre eles.

Esses eixos analíticos, juntos, oferecem uma visão abrangente e detalhada da política pública, proporcionando uma compreensão mais profunda de seus impactos e desafios. Entretanto, nesta pesquisa, optou-se por operacionalizar apenas três dos quatro eixos propostos por Rodrigues (2008): Análise do Conteúdo da Política, Análise do Contexto da Política e Trajetória Institucional da Política.

O eixo Espectro Territorial e Temporal não foi utilizado em razão do recorte metodológico adotado, fundamentado em um estudo de caso único, a Escola Municipal Marieta Cals, o que não contemplou a comparação entre diferentes territórios ou períodos históricos ampliados. Essa escolha analítica buscou garantir coerência com os objetivos e com a natureza qualitativa do estudo, privilegiando uma compreensão aprofundada das dinâmicas institucionais e pedagógicas da materialização da política municipal de Educação Inclusiva na escola lócus da pesquisa. Assim, considera-se que a decisão metodológica de não aplicar o quarto eixo não se configura como uma limitação, pois a pesquisa alcançou o propósito de realizar uma avaliação com base no estudo de caso em questão, em consonância com os princípios da Avaliação em Profundidade.

A articulação entre os eixos analíticos e as fontes de dados é essencial para a avaliação das políticas de educação inclusiva. Essa abordagem possibilita a realização de uma avaliação em profundidade, conforme os princípios propostos por Rodrigues (2008) e ampliada por Gussi; Oliveira (2016), que defende uma avaliação detalhada e multidimensional das políticas públicas. Ao integrar essas diferentes fontes de dados e eixos analíticos, a pesquisa busca oferecer uma visão mais completa do desenvolvimento e dos impactos das políticas de educação especial no cenário educacional. A seguir, o quadro 3 apresenta um exercício de articulação entre a base conceitual e as questões que nortearam a pesquisa de campo

Dando sequência à tessitura teórico-metodológica da pesquisa, o quadro 2 menciona as principais categorias de avaliação associando à revisão de literatura e à coleta de dados no campo empírico da pesquisa. A seguir, o próximo item se refere à classificação e ao detalhamento dos métodos e técnicas a serem empregados no decorrer da pesquisa.

Quadro 2: Categorias de avaliação teórica para a pesquisa avaliativa

CATEGORIAS DE AVALIAÇÃO OU EIXOS ANALÍTICOS	BASE CONCEITUAL E DOCUMENTAL	QUESTÕES A OBSERVAR EMPIRICAMENTE
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	ONU, 1948; MEC/SEESP, 1994; MEC, 2007; MEC, 2008; MEC, 2009; Brasil, 2009; MEC, 2012; Brasil, 2015; Fortaleza, 2013; Fortaleza, 2014. Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor),	Como as condições políticas, sociais e econômicas ao longo da história influenciaram a formulação e as modificações da Política de Educação Especial no Brasil? Qual é a relação entre os objetivos estabelecidos pela Política de Educação Especial e sua implementação prática?
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Mantoan, 2003; Mazzotta, 1982; Mazzotta, 2005; Camargo, Gomes; Silveira, 2016; Mendes, 2006; Sasaki, 1997; Figueiredo, 2010; Mendes, 2006; Silva; Falcão, Santos e Fernandes, 2022; Kind, 2004.	Quais são os principais paradigmas teóricos que orientam a Educação Inclusiva, e como esses paradigmas influenciam a definição e a aplicação dos conceitos de inclusão escolar nas políticas públicas de inclusão?
AEE	Souza, C. S. M. De, Souza, L. C. De, Costa, N. A. Da, 2017; Fávero, 2007; Miranda, 2015; Bezerra, 2020; Lopes; Mendes, 2023.	Quais são os paradigmas teóricos e os conceitos centrais que orientam o AEE, e como esses conceitos são traduzidos em práticas pedagógicas que visam atender às necessidades dos alunos com deficiência?
SRM	MEC/SEESP, 2010; Souza, C. S. M. De, Souza, L. C. De, Costa, N. A., 2017; Santana e Teixeira, 2022; Dutra e Griboski (2006); Weiss 2020; Silva e Oliveira 2014	Como a SRM se configura em uma escola da rede pública de ensino de Fortaleza, considerando sua estrutura física, os recursos pedagógicos disponíveis e a atuação dos profissionais especializados, para garantir a inclusão dos alunos com deficiência?

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

3.2 Dimensão dos métodos e técnicas da pesquisa social aplicada

A presente pesquisa adotou a abordagem qualitativa, segundo classificação adotada por Minayo (2001), associada à pesquisa participante (PP), conforme delineada por Brandão (2006) e Thiollent (2011). Esta abordagem metodológica da pesquisa social busca promover uma interação ativa entre os pesquisadores e os participantes, permitindo uma co-construção do conhecimento. A PP é caracterizada pela colaboração contínua e pela valorização dos saberes locais e das experiências dos participantes, visando não apenas a produção de conhecimento científico, mas também a promoção de transformação social, que, em alguma medida, poderá ser provocada pela pesquisa.

Thiollent (2011) descreve essa metodologia como um processo dinâmico de construção conjunta do conhecimento, na qual os participantes não são meros objetos de estudo, mas co-investigadores que contribuem com suas experiências, saberes e perspectivas. A PP, como delineada pelo autor, representa uma abordagem metodológica que enfatiza a colaboração ativa entre os pesquisadores e os sujeitos da pesquisa aqui nominados de participantes. Desse modo, adotando tal metodologia, esta pesquisa visa dialogar ativamente com os participantes da pesquisa, levando em consideração suas vivências, saberes e experiências.

De acordo com Thiollent (2011), esse tipo de pesquisa é particularmente relevante em contextos em que se busca a transformação social, pois promove a emancipação e o empoderamento dos participantes através da valorização de seus conhecimentos e práticas. Essa abordagem se distingue por sua flexibilidade e capacidade de adaptação às realidades locais, permitindo uma compreensão mais profunda e abrangente dos fenômenos sociais estudados, nesse caso, da política pública em estudo.

Além disso, este mesmo autor destaca que a PP requer uma postura ética e reflexiva por parte dos pesquisadores, que devem estar dispostos a questionar suas próprias práticas e a abrir espaço para a voz dos participantes. Esse compromisso com a ética e a reflexividade norteou todo o processo de pesquisa, pois se apresenta como fundamental para garantir a validade e a legitimidade dos resultados obtidos, bem como para refletir sobre as possibilidades de melhoria do atendimento às crianças com deficiência na SRM.

Nessa mesma perspectiva, a abordagem metodológica, que valoriza os saberes locais e as experiências dos sujeitos envolvidos, torna-se pertinente em contextos complexos e dinâmicos como o da educação. Através da co-construção do conhecimento, a PP pode proporcionar uma compreensão mais profunda desse fenômeno social, além de fomentar a transformação social, levando os participantes a refletirem criticamente sobre sua própria realidade.

A esse respeito, Brandão (2006) caracteriza a PP como uma forma de “ação participante” que opera em duas dimensões principais. Na primeira dimensão, ele destaca que os agentes sociais populares não são meramente beneficiários passivos dos resultados da pesquisa, mas sim sujeitos ativos e críticos cuja participação confere significado ao processo investigativo. Esses indivíduos, homens e mulheres, são integrados de maneira ativa, contribuindo para que a pesquisa seja verdadeiramente participativa. Na segunda dimensão, Brandão (2006) argumenta que a investigação social deve estar intrinsecamente vinculada às trajetórias de organização popular, sendo parte integrante dos processos de ação social que possuem uma vocação popular crescente e irreversível.

Corroborando com a perspectiva apresentada por Brandão (2006), Novaes, Souza e Drummond (2019) consideram que a PP é um empreendimento pedagógico, pois atua na tomada de consciência dos sujeitos participantes ao propiciar a reflexão sobre as questões do seu cotidiano. Dessa forma, ao promover o engajamento ativo dos participantes no processo investigativo, essa abordagem metodológica possibilita a construção de um conhecimento que se aproxima da realidade vivenciada, mas que também oferece subsídios para sua transformação.

A escolha pela política de educação visou estabelecê-la como um instrumento científico, político e pedagógico de produção compartilhada de conhecimento social no ambiente escolar no que diz respeito as SRMs e ao AEE. Esta abordagem metodológica, ao considerar os usuários da política em questão como sujeitos ativos e críticos partícipes da pesquisa, promove uma interação dinâmica entre pesquisadores e participantes, reconhecendo e valorizando as vivências e experiências individuais e coletivas de familiares, professoras e gestores.

Conforme já delineado, e considerando o pressuposto de um processo investigativo em que os sujeitos não são meros objetos de estudo, mas participantes ativos na construção do conhecimento, o pensamento de Ingold (2017) argumenta que a antropologia deve ser um estudo realizado *com* as pessoas, e não apenas *sobre* elas, destacando a importância do envolvimento dos participantes na reflexão e produção do saber. Essa perspectiva reforça a relevância de metodologias que valorizam a experiência e a participação dos envolvidos.

Em relação à observação participante, o antropólogo considera que ela não deve ser reduzida a um método de coleta de dados, mas compreendida como um compromisso com a interação e a aprendizagem mútua. Ele enfatiza que “a observação participante não é uma técnica de coleta de dados, mas um compromisso ontológico” (Ingold, 2017, p. 225), destacando sua importância na construção compartilhada do conhecimento. Nesse sentido, a

presente pesquisa propõe técnicas como entrevistas semiestruturadas, questionários e grupo focal, garantindo que a investigação ocorra de maneira dialógica e participativa. Ao invés de apenas descrever a realidade da SRM, a metodologia adotada permite que os participantes compartilhem percepções e contribuam criticamente para a avaliação da política educacional.

Na educação inclusiva, onde as raízes históricas estão profundamente entrelaçadas com a mobilização e reivindicação de pais de crianças atípicas e de pessoas com deficiência em prol de um sistema educacional mais inclusivo e equitativo, conforme já abordado na Introdução deste trabalho, a PP possibilita uma compreensão contextualizada das práticas educativas inclusivas desenvolvidas pela unidade escolar. Ao engajar diretamente o gestor, educadores e famílias destinatárias da política no processo investigativo, a PP pode amplificar as vozes daqueles que têm sido historicamente marginalizados, bem como promover intervenções fundamentadas em uma compreensão das necessidades e desafios enfrentados.

Assim, esta metodologia revela-se adequada para realização de uma avaliação em profundidade da política de educação inclusiva, conforme delineada por Rodrigues (2008), visando um avanço de práticas inclusivas que respeitem e valorizem a diversidade, garantindo um sistema educacional que atenda a todos os alunos.

Como tipologia de pesquisa, foi escolhido o estudo de caso, conforme os estudos de Robert Yin (2013), pois essa abordagem metodológica permite uma avaliação aprofundada e contextualizada de fenômenos complexos em seus ambientes reais. Segundo o autor, o estudo de caso é especialmente útil para investigar questões de ‘como’ e ‘por que’, possibilitando uma compreensão detalhada dos processos e interações que caracterizam o objeto de estudo. Além disso, essa metodologia permite a utilização de múltiplas fontes de evidência, proporcionando uma visão mais rica e completa do fenômeno em avaliação. Portanto, a escolha pelo estudo de caso se justifica pela necessidade de uma investigação contextualizada, alinhada aos objetivos desta pesquisa.

Com relação a essa abordagem, Robert E. Stake (2000), pesquisador e acadêmico americano, conhecido por suas contribuições significativas à metodologia de pesquisa qualitativa, especialmente no campo dos estudos de caso, propôs uma abordagem distintiva para o estudo de caso, classificando-o em três tipos principais com base em suas finalidades: intrínseco, instrumental e coletivo.

O estudo de caso intrínseco é realizado quando o pesquisador tem interesse em compreender melhor um caso específico devido às suas características únicas. O estudo de caso instrumental, que é utilizado para proporcionar uma visão mais ampla de um problema ou fenômeno através do exame de um caso particular. Já o estudo de caso coletivo envolve a

avaliação de vários casos simultaneamente, permitindo uma comparação e uma compreensão mais profunda de um fenômeno ou problema. Sua abordagem enfatiza a importância do contexto e da interpretação subjetiva, destacando a riqueza dos dados qualitativos e a necessidade de uma avaliação detalhada para compreender os fenômenos complexos estudados (Stake, 2000).

Na presente pesquisa, foi realizado um estudo de caso instrumental, no qual buscou-se obter uma visão ampla do problema investigado, adotando a experiência da SRM da Escola Municipal Marieta Cals como objeto de estudo, está localizada em Fortaleza- Ceará no bairro Conjunto Palmeiras, fazendo parte do Distrito de Educação 6. Desse modo, buscou-se avaliar como as SRMs contribuem para a implementação da Política de Educação Inclusiva, tomando como caso exemplar a escola citada.

Este estudo de caso instrumental único se justifica pelas particularidades do *locus* da pesquisa. A Escola Municipal Marieta Cals foi escolhida pela sua posição pioneira na rede municipal na implementação de SRMs. Esta escola, ao ser uma das primeiras a adotar tais práticas inclusivas, oferece uma oportunidade única para a realização de um estudo de caso. Sua experiência acumulada proporciona um campo de avaliação para entender as melhores práticas, os desafios superados, e as estratégias que podem ser replicadas ou adaptadas em outras instituições. O pioneirismo da escola se evidencia pelo fato de que desde 2006 já eram desenvolvidas atividades voltadas para crianças com deficiência, ainda que, inicialmente, essas atividades tivessem um caráter de reforço escolar. Vale destacar que a PNEEPEI foi oficialmente promulgada apenas em 2008.

Outro aspecto preponderante para a escolha da Escola se refere às características singulares das duas professoras regentes da SRM. No turno da manhã, a profissional concursada da rede municipal de ensino, com experiência em educação infantil e mãe de uma criança atípica, traz uma perspectiva diferenciada à educação inclusiva. Devido ao seu direito garantido por lei, teve sua carga horária de trabalho reduzida para acompanhar seu filho nas terapias, o que a tornou uma estudiosa das nuances da educação inclusiva.

Essa combinação de experiência pessoal e profissional pode enriquecer a compreensão das práticas educacionais inclusivas. No turno da tarde, a professora regente, que ocupa o cargo desde 2013, possui conhecimento prático dos percursos e desafios enfrentados pela política de educação inclusiva em Fortaleza. Sua experiência na área faz dela uma interlocutora, detentora de informações sobre a implementação e evolução da política de educação inclusiva de Fortaleza. A combinação dessas duas profissionais, com suas distintas e

complementares trajetórias, oferece a oportunidade para explorar a implementação das SRMs, proporcionando uma avaliação em profundidade da política em estudo.

Este estudo de caso é importante também devido ao elevado percentual de alunos matriculados que são público-alvo do AEE. No momento do desenvolvimento desse estudo de caso, a escola possuía, em 2024, um total de 1.142 alunos distribuídos nos turnos da manhã (498 alunos), tarde (490 alunos) e noite, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (145 alunos). Dentre esses, 93 alunos são identificados como PAEE, representando 8,1% do total de matriculados. Este percentual evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas inclusivas e adequadas para atender à diversidade de necessidades educacionais presentes na instituição.

Uma vez realizado o desenho da pesquisa avaliativa, o quadro 3, a seguir, apresenta um exercício de articulação entre os objetivos e o processo de coleta e avaliação de dados.

Quadro 3: Alinhamento metodológico aos objetivos da pesquisa avaliativa

OBJETIVO GERAL: avaliar como as SRMs contribuem para a implementação da Política de Educação Especial, tomando como caso exemplar uma escola da rede municipal de Fortaleza.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS
Investigar os fundamentos teórico-políticos da Educação Especial e da Educação Inclusiva no Brasil e no Ceará, abordando os diferentes contextos históricos e conteúdos normativos, desde as primeiras legislações até as diretrizes atuais que norteiam a inclusão escolar.	Pesquisa documental e bibliográfica	Análise documental (Minayo, 2001) e avaliação de conteúdo (Bardin, 2011; Gil, 2008)
Analisar a trajetória institucional da Política de Educação Especial no município de Fortaleza, com foco na estrutura administrativa, nos mecanismos de gestão e nas práticas pedagógicas adotadas pela rede municipal para assegurar o atendimento especializado e inclusivo aos alunos com deficiência.	Pesquisa documental e bibliográfica.	Análise documental (Minayo, 2001) e avaliação de conteúdo (Bardin, 2011; Gil, 2008)
Compreender como se configuram as SRM em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza	Entrevistas semi estruturadas com interlocutores da política, observação participante,	Análise de conteúdo (Bardin, 2011; Gil, 2008; Gomes, 2007; po 2007). Uso da escala Likert em pesquisas qualitativas (Jamielson, 2004).

	Grupo focal e Aplicação de questionários via Formulário Eletrônico utilizando a escala Likert	
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Conforme o Quadro 3, a priorização da abordagem qualitativa está associada a diferentes métodos e técnicas de coleta e análise de dados, garantindo o devido aprofundamento das questões a que nos propomos refletir.

Para a coleta de dados, dos participantes categorizados como responsáveis e professoras da sala de aula regular foram realizadas aplicação de questionários estruturados no Formulário eletrônico. Esse procedimento metodológico favorece a participação de sujeitos com diferentes rotinas, disponibilidades de tempo e níveis de familiaridade com processos formais de pesquisa, permitindo que as respostas fossem registradas de maneira autônoma, em horários e espaços escolhidos pelos próprios participantes, além disso, o formato eletrônico assegura maior agilidade na organização e no tratamento preliminar dos dados, reduzindo erros de transcrição e preservando a integridade das informações coletadas (Peixoto; Pizzolato, 2025).

Do ponto de vista ético e operacional, o uso de questionários digitais também contribui para preservar o sigilo das respostas e minimizar possíveis constrangimentos, sobretudo quando se trata de percepções sensíveis sobre práticas inclusivas e condições institucionais. Assim, os questionários eletrônicos se configuraram como uma estratégia metodológica coerente com o caráter participativo da pesquisa e com os princípios da abordagem qualitativa adotada, possibilitando captar a perspectiva desses dois segmentos fundamentais para a compreensão do funcionamento das SRMs no contexto da escola investigada.

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professoras da SRM e gestores escolares. Para alcançar as professoras de sala regular e familiares, adotamos a escala de Likert para a avaliação. A escala de Likert é uma ferramenta de medição que quantifica atitudes, opiniões e percepções, permitindo aos respondentes expressarem seu grau de concordância ou discordância em uma série de afirmações.

Essa metodologia é amplamente utilizada em pesquisas sociais e educacionais por sua capacidade de capturar nuances nas respostas dos participantes. Os questionários baseados

na escala de Likert foram distribuídos às famílias por meio de formulários Eletrônicos facilitando a coleta de dados (Apêndice A) e garantindo um processo de avaliação eficiente e acessível. Esse questionário foi enviado no grupo do Whatsapp do AEE da escola em que estão todos os pais de crianças com deficiência, explicando os objetivos e relevância da pesquisa e solicitando a participação de todos. Em relação a participação das professoras das salas de aula regulares, o questionário (Apêndice A) destinado a esse público também foi enviado no grupo das professoras via Whatsapp.

Justifica-se, portanto, a escolha do método de pesquisa participante para avaliar as contribuições das SRMs na implementação da Política de Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza pela capacidade desse método de envolver todos os sujeitos na investigação como participantes ativos e reflexivos. Esse tipo de pesquisa valoriza a participação, opinião e reflexão dos envolvidos, potencializando a geração de novos conhecimentos a partir da colaboração e experiência prática das professoras da SRMs e dos familiares dos alunos atípicos, resultando na tomada de consciência dos envolvidos.

É fundamental reconhecer que, no decorrer do processo de pesquisa, pode surgir a necessidade de ajustes e alterações na metodologia originalmente planejada. Esta adaptabilidade é uma característica da PP, cuja natureza participativa e dinâmica demanda uma abordagem flexível. À medida que interação entre pesquisadores e os participantes acontece, novas informações e contextos emergem, o que pode exigir a reavaliação e modificação das estratégias de coleta e avaliação de dados.

A escolha do grupo focal como instrumento de coleta de dados, por exemplo, foi pensada no sentido de envolver os profissionais de Apoio Escolar e Assistente de Inclusão Escolar. Justifica-se a escolha por essa técnica de coleta de dados pela sua capacidade de promover interações dinâmicas entre os participantes, permitindo a troca de experiências e a reflexão coletiva. Essa técnica é essencial em uma PP, pois facilita a expressão de diferentes perspectivas em um ambiente mediado, enriquecendo a compreensão dos desafios e práticas no contexto da inclusão escolar. Além disso, o grupo focal possibilita a construção colaborativa do conhecimento, favorecendo uma avaliação mais profunda das relações e dos contextos vivenciados pelos profissionais inseridos no processo educacional inclusivo.

Conforme Kitzinger (2000), o grupo focal se caracteriza como uma entrevista grupal baseada na comunicação e na interação entre os participantes, com o objetivo de obter informações detalhadas sobre um tema específico, proposto por um moderador ou pesquisador. No caso desta pesquisa, a interação entre os profissionais selecionados foi fundamental para

explorar suas percepções e atitudes em relação à sua prática, oferecendo uma visão mais ampla sobre a implementação de políticas inclusivas e a efetividade de suas ações no ambiente escolar.

Além disso, o grupo focal difere da entrevista individual ao utilizar a interação entre os participantes para a obtenção dos dados, criando um ambiente favorável à discussão (Patton, 1990; Minayo, 2001). Isso possibilita uma construção coletiva do conhecimento, favorecendo a avaliação das percepções e dos pontos de vista dos profissionais inseridos no processo educacional inclusivo, de acordo com os objetivos da investigação.

A pesquisa segue rigorosamente os princípios éticos estabelecidos para a condução de estudos científicos, especialmente no que diz respeito à proteção e respeito pelos participantes. Todos os envolvidos, incluindo gestores, professoras, assistentes de inclusão e familiares de alunos atendidos nas SRMs, tiveram sua privacidade e confidencialidade garantidas. O anonimato foi preservado por meio do uso de pseudônimos ou códigos, e as informações coletadas foram utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, assegurando que nenhuma informação pessoal ou sensível seja divulgada.

Além disso, os participantes receberam um resumo executivo da pesquisa, garantindo que compreendam claramente seus objetivos e procedimentos. A participação foi voluntária, com todos sendo previamente informados sobre os propósitos, etapas e benefícios do estudo. Para formalizar esse processo, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), em conformidade com as normas éticas vigentes. Esse termo assegura que os envolvidos compreendem o propósito da pesquisa e têm a liberdade de se retirar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou consequência.

A pesquisa também se comprometeu a respeitar as normas estabelecidas pelos comitês de ética em pesquisa, garantindo que as práticas metodológicas adotadas estejam em conformidade com os princípios de integridade, respeito à dignidade humana, e responsabilidade social na produção do conhecimento.

Ressalta-se ainda que, por se tratar de uma pesquisa embasada na metodologia de pesquisa participante, ao final do estudo foi realizada uma devolutiva na escola. Nesse retorno, os resultados e as principais conclusões foram apresentados aos participantes e à comunidade escolar envolvida, com o objetivo de promover uma reflexão sobre as contribuições das SRM para a implementação da Política de Educação Inclusiva. Essa etapa permitiu que os conhecimentos gerados pela pesquisa retornassem ao contexto prático, contribuindo para a melhoria contínua das práticas educacionais inclusivas e fortalecendo o diálogo entre a teoria acadêmica e a realidade escolar.

O Quadro 4 apresenta a relação dos participantes da pesquisa, a quantidade de sujeitos envolvidos, os instrumentos de coleta de dados utilizados e a justificativa para a inclusão de cada grupo no estudo. A escolha desses participantes fundamenta-se na necessidade de compreender as contribuições das SRMs sob diferentes perspectivas, considerando aqueles que atuam diretamente no AEE, na gestão escolar, na sala de aula regular e no suporte aos alunos com deficiência. A combinação de entrevistas semiestruturadas, questionários e grupo focal permite a triangulação dos dados, favorecendo uma avaliação mais aprofundada sobre a articulação entre as SRMs e a Política de Educação Inclusiva, bem como os desafios e potencialidades do modelo de atendimento investigado.

Quadro 4: Resumo dos participantes da pesquisa e instrumentos de coleta de dados utilizados

Participante da pesquisa	Quantidade	Instrumento de coleta de dados	Justificativa de escolha
Professores da SRMs	2	Entrevista semiestruturada	Responsáveis pelo o AEE, sendo fundamentais para compreender as práticas adotadas e os desafios enfrentados.
Gestor escolar - Diretor	1	Entrevista semiestruturada	Responsável pela implementação da política de Educação Especial na escola, oferecendo uma visão institucional sobre o funcionamento das SRMs.
Professoras de sala regular	15	Questionários baseados na escala de Likert por meio de formulários Eletrônicos	Atuam diretamente no ensino de alunos com deficiência, possibilitando avaliar a articulação entre a sala regular e as SRMs.
Responsáveis pelos alunos	30	Questionários baseados na escala de Likert por meio de formulários Eletrônicos	Acompanham o desenvolvimento dos estudantes, permitindo avaliar os impactos das SRMs na aprendizagem e inclusão escolar.

Apoio Escolar e Assistente de Inclusão Escolar.	3	Grupo focal	Atuam no apoio aos alunos no cotidiano escolar, contribuindo para a mediação entre estudantes, professoras e demais profissionais da escola.
---	---	-------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA E O PAPEL DAS SRMs

4.1 Implementação da Política de Educação Especial no Brasil e no Ceará

Visando alcançar o objetivo geral desta pesquisa que foi avaliar como as SRMs contribuem para a implementação da Política de Educação Inclusiva, tomando como caso exemplar uma escola da rede municipal de Fortaleza, apresento as discussões relativas ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, que foi investigar os fundamentos teórico-políticos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil e no Ceará, retoma-se a avaliação desenvolvida na segunda seção deste trabalho, agora, com foco no principal marco normativo vigente: PNEEPEI, instituída em 2008.

Reconhecida como referência normativa fundamental para a estruturação das políticas e práticas educacionais destinadas ao PAEE nas redes públicas, tanto estaduais quanto municipais, a PNEEPEI consagra uma mudança de paradigma ao adotar os pressupostos do modelo social da deficiência, deslocando o foco da limitação individual para as barreiras estruturais, atitudinais e pedagógicas que restringem a participação plena dos estudantes no ambiente escolar.

Apesar de sua orientação inovadora, a formulação normativa da PNEEPEI tende a assumir um tom prescritivo e normativo. A formalização legal, por si só, não assegura mudanças efetivas nas práticas escolares, especialmente quando desarticulada de investimentos estruturais, processos formativos continuados e acompanhamento sistemático das condições de implementação. Ao estabelecer diretrizes como a oferta obrigatória do AEE em turno inverso, a responsabilização dos sistemas de ensino pela acessibilidade e formação docente e a centralidade da escola regular como espaço da inclusão, a política estabelece um marco que rompe com os paradigmas anteriores.

No entanto, pouco explicita os mecanismos operacionais para a realização dessas metas, transferindo às redes de ensino, muitas vezes, sobrecarregadas e subfinanciadas, a responsabilidade por sua concretização. Ao afirmar que “a escola comum deve se organizar para atender a todos” (Brasil, 2008, p. 2), a política expressa uma intenção transformadora, mas cuja materialização continua condicionada por disputas políticas e fragilidades institucionais, considerando que a operacionalização de uma educação inclusiva demanda não apenas diretrizes legais, mas também compromisso político, financiamento adequado e um processo contínuo de sensibilização e formação dos profissionais da educação.

A ausência de mecanismos claros de monitoramento e apoio técnico às redes de ensino evidencia uma lacuna entre o discurso e a prática, o que pode resultar na reprodução de exclusões históricas, mesmo sob o discurso da inclusão. Assim, embora a PNEEPEI represente um avanço ao reconhecer o direito de todos à educação no ambiente da escola regular, sua materialização depende da articulação entre políticas públicas intersetoriais, vontade política e o fortalecimento das condições objetivas de trabalho nas escolas.

Na rede estadual, é possível observar como a política de Educação Inclusiva no Ceará se estruturou a partir das diretrizes da PNEEPEI. A pesquisa de Rafante et al. (2019) destaca que a incorporação da perspectiva inclusiva à política cearense ocorreu de maneira gradual, marcada por avanços formais, como a ampliação das SRMs e a inserção do AEE na pauta das formações docentes promovidas pela Secretaria da Educação do Estado (SEDUC). Esses avanços foram acompanhados por esforços de regulamentação, entre os quais se destaca a Resolução nº 456/2016 do Conselho Estadual de Educação, que buscou normatizar a oferta e a organização do AEE nas unidades escolares da rede estadual.

Nesse sentido, a Resolução CEE nº 456/2016 estabelece que os sistemas de ensino devem ofertar o AEE como um serviço complementar ao ensino regular, com a finalidade de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que atenuem as barreiras à participação plena dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. A norma reforça que o AEE visa à promoção da autonomia e independência dos alunos dentro e fora do espaço escolar, devendo ocorrer preferencialmente em SRMs, no turno inverso ao da escolarização, podendo também ser realizado em centros públicos ou conveniados com fins não lucrativos. A resolução explicita ainda que a oferta do AEE é obrigatória por parte da escola, embora facultativa para as famílias (Ceará, 2016).

Apesar de representar um avanço normativo na formalização da política de inclusão a nível estadual, problematizam-se, no entanto, os limites das resoluções normativas em exigir transformações no plano pedagógico e na cultura institucional das escolas, sobretudo, quando

implementadas de forma desarticulada das práticas cotidianas e dos processos formativos que sustentam a inclusão.

Segundo avaliação de Medeiros, Silva e Freitas (2022), a Resolução CEE nº 456/2016 representa um avanço ao normatizar o AEE como um serviço complementar ao ensino regular, promovendo a acessibilidade e a autonomia dos estudantes com deficiência nas escolas da rede estadual do Ceará. No entanto, os autores destacam que a efetivação de seus princípios depende de condições institucionais e pedagógicas que extrapolam a dimensão normativa do documento. Corroborando esse entendimento, Nunes e Lustosa (2022, p. 13) afirmam que:

não há, todavia, registros de pesquisas avaliativas acerca da efetividade da política de Educação Especial na rede estadual, o que se apresenta como um importante desafio para os sistemas de ensino comprometidos com a inclusão escolar bem como um campo fértil para pesquisas futuras.

Diante do exposto, sinaliza-se que, tanto no plano nacional quanto no contexto do estado do Ceará, a formulação normativa da Política de Educação Inclusiva avançou na direção da consolidação dos princípios da inclusão escolar, especialmente com a adoção do modelo social da deficiência e a institucionalização do AEE, ofertado nas SRMs, como direito educacional complementar à escolarização em classes comuns.

Contudo, esses avanços normativos não se traduzem, de forma linear, em transformações estruturais nas práticas pedagógicas. Persistem desafios expressivos relacionados à superação de concepções capacitistas, à articulação entre diretrizes normativas e condições institucionais concretas, bem como à ausência de processos contínuos de monitoramento crítico sobre os modos de apropriação e operacionalização das políticas nas redes de ensino.

Nesse sentido, Rafante et al. (2019), ao analisarem os desdobramentos da PNEEPEI (2008) no Ceará e em Fortaleza, identificaram a permanência de elementos do modelo médico da deficiência em práticas institucionais. Os autores observam que, nos regulamentos do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) e do Prêmio Escola Nota Dez, os estudantes com laudo médico que comprove deficiência não são considerados no cálculo da média de proficiência das escolas.

Embora tal medida possa ser compreendida como uma tentativa de garantir o direito à matrícula desses alunos, ela tende a produzir uma exclusão simbólica ao removê-los dos indicadores oficiais de qualidade educacional. Essa diretriz conduz à reflexão sobre a

persistência de lógicas excludentes ancoradas no modelo médico e na crença de que os estudantes com deficiência não aprendem ou não contribuem para os resultados esperados.

Com base nesse panorama, a próxima seção concentra-se na avaliação da implementação da Política de Educação Inclusiva do município de Fortaleza, recorte empírico definido como política pública avaliada neste estudo. A investigação, de natureza qualitativa e ancorada na perspectiva da avaliação em profundidade, busca compreender como essa política vem sendo construída e operacionalizada na Rede Municipal de Ensino, com ênfase nos modos de organização do AEE nas SRM.

4.2 Implementação da Política de Educação Inclusiva em Fortaleza

Visando alcançar o objetivo geral desta pesquisa, com enfoque no seu desdobramento dos objetivos específicos, apresento as discussões relativas ao segundo objetivo específico desta pesquisa, que foi analisar a trajetória institucional da Política de Educação Inclusiva no município de Fortaleza, com foco na estrutura administrativa, nos mecanismos de gestão e nas práticas pedagógicas adotadas pela rede municipal para assegurar o atendimento especializado e inclusivo aos alunos com deficiência.

Esta seção teve como propósito examinar as diretrizes e práticas relacionadas à educação inclusiva no município de Fortaleza, com ênfase no AEE desenvolvido nas SRMF, bem como apresentar um panorama da organização da educação especial no contexto local. Para tanto, foram mobilizadas a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica abordou o percurso histórico da legislação, dos documentos normativos e das políticas públicas que orientam a educação especial e inclusiva no âmbito municipal, compondo o referencial teórico que subsidia a avaliação das bases legais e das diretrizes institucionais.

A pesquisa documental, por sua vez, concentrou-se de portarias, dados do Censo Escolar e demais documentos institucionais produzidos pela Coordenadoria de Inclusão e Diversidade (CODIN/SME) de Fortaleza, com o intuito de compreender aspectos da implementação da política de inclusão, bem como tensionar seus avanços e desafios no contexto da rede pública municipal.

4.2.1 Histórico da implementação da Política de Educação Inclusiva em Fortaleza

A historicização da política municipal de Educação Inclusiva em Fortaleza permitiu compreender que sua trajetória se construiu ao longo de um percurso marcado por avanços, reconfigurações e desafios, refletindo as possibilidades, os limites e as complexidades envolvidas na consolidação dessa educação no contexto local. Ao longo das últimas décadas, a política de educação inclusiva no município foi sendo delineada em diálogo com marcos normativos nacionais e com dinâmicas institucionais próprias, que deram forma a diferentes sentidos e arranjos para a inclusão escolar. A avaliação desse percurso histórico constituiu um elemento central para situar as bases sobre as quais se estrutura a política atual e para identificar como os distintos momentos históricos contribuíram para a conformação das práticas e dispositivos que sustentam o AEE e as SRMs na RMEF.

As primeiras iniciativas voltadas à educação inclusiva em Fortaleza foram marcadas por ações que refletiam um paradigma orientado para a segregação institucional das pessoas com deficiência. Nesse contexto, a Prefeitura Municipal de Fortaleza, por meio da Secretaria de Educação e Cultura, criou em 1992 o Serviço de Educação Especial, vinculado ao Departamento de Desenvolvimento Curricular, com o objetivo de orientar os processos educacionais destinados aos alunos com necessidades educativas especiais, realizando, sobretudo, o encaminhamento desses estudantes para instituições especializadas (Nunes; Schirmer, 2007, p. 48).

No final de 1993, foram criadas as primeiras Salas de Apoio Pedagógico (SAP) em algumas unidades escolares da rede municipal, concebidas como espaços destinados ao atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem. Essas salas tinham como propósito oferecer um suporte pedagógico complementar no interior das escolas regulares, embora, naquele momento, não configurarem uma política articulada de inclusão escolar (Nunes, 2007, p. 49).

Vale destacar que, muitas vezes, os estudantes identificados à época como alunos com dificuldades de aprendizagem eram, na realidade, crianças com deficiência que, devido à ausência de informações e à precariedade do acesso ao diagnóstico médico especializado, permaneciam sem o reconhecimento formal de suas necessidades educacionais específicas. Nesse sentido, as SAP podem ser compreendidas como precursoras do AEE no contexto municipal, na medida em que contribuíram para conferir maior visibilidade a esses estudantes no espaço escolar e para evidenciar a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas.

Esse modelo se manteve até 2008, quando as SAP foram redimensionadas e deram lugar às SRM, em alinhamento ao movimento nacional de reorientação das políticas de educação especial. Essa transformação ocorreu em consonância com a PNEEPEI (Brasil, 2008),

que passou a orientar os sistemas educacionais quanto à necessidade de reorganização de suas estruturas e práticas para viabilizar o AEE como serviço complementar e suplementar ao ensino regular. No município de Fortaleza, esse redimensionamento assinalou um movimento de adequação às diretrizes nacionais, resultando na ampliação dos espaços pedagógicos destinados ao atendimento dos estudantes PAEE.

Essa mudança pode ser compreendida como parte do processo de articulação entre os marcos normativos nacionais e as iniciativas locais, revelando como as políticas públicas se configuram a partir da interação entre orientações gerais e os contextos específicos de implementação. Esse redimensionamento das políticas locais dialogou diretamente com os compromissos assumidos no Plano Municipal de Educação (PME) 2008–2017, que buscou sistematizar metas e estratégias alinhadas às diretrizes nacionais e às necessidades identificadas na rede municipal, no contexto das transformações em curso na política educacional brasileira.

De acordo com o PME 2008–2017, a política municipal de educação inclusiva estruturou-se em três eixos principais:

procedimentos didáticos que respeitem as individualidades dos alunos; AEE incluindo a implantação de SRMs em escolas com significativa demanda de estudantes com deficiência e convênios com instituições especializadas; e mobilização social para divulgar informações e promover parcerias intersetoriais, especialmente com as áreas de saúde e assistência social, para atendimento precoce e inserção social (Fortaleza, 2008, p. 74).

A formulação desses três eixos no PME 2008–2017 revela um esforço, ainda que inicial, de alinhar a política municipal aos princípios da educação inclusiva no período de significativa expansão e consolidação nas agendas públicas nacionais. É relevante destacar que foi nesse documento a primeira vez em que o AEE, incluindo a implantação de SRM e a formalização de convênios com instituições especializadas, foi explicitamente mencionado em um instrumento regulatório da política educacional municipal. Essa inclusão demonstra um movimento institucional voltado à organização de uma política mais sistematizada para o atendimento das especificidades dos estudantes PAEE, ainda no contexto das primeiras iniciativas de formulação e registro de diretrizes e práticas em documentos normativos municipais.

O período em questão foi marcado por um contexto de intensa mobilização em torno da implementação da política de educação especial em nível nacional. Trata-se de uma fase em que diversas iniciativas, sobretudo no campo da formação continuada de professores, foram desenvolvidas pelo MEC por meio da SECADI, em parceria com universidades públicas.

Essas ações tiveram como foco a oferta de cursos de aperfeiçoamento e de especialização destinados a qualificar profissionais para AEE.

No âmbito da RMEF, em consonância com as diretrizes federais, observou-se a adesão ao Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, o que possibilitou a participação de docentes do AEE em cursos voltados ao fortalecimento de suas práticas pedagógicas. No prefácio da obra Políticas de inclusão escolar: estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado, o então Reitor da Universidade Federal do Ceará destaca algumas dessas ações formativas, ressaltando que:

Em 2007, oferecemos o primeiro curso de aperfeiçoamento de formação a distância para professores de escolas públicas em todo o Brasil, seguido por um novo curso, em 2008. Posteriormente, em 2010 e 2013, oferecemos o Curso de Especialização em Educação Especial – Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE para professores de todos os estados brasileiros. Destaco também o pioneirismo na formação continuada de professores para o AEE, pois nosso primeiro curso (2007) foi anterior às novas diretrizes do MEC para a Educação Especial (2008) (CAMPOS, 2016, p. 9).

A adesão da rede ao programa citado anteriormente representou uma iniciativa estratégica no contexto inicial de implementação das políticas locais voltadas ao AEE. Considerando que se tratava de um serviço recente nas escolas do município, a participação dos professores em cursos de aperfeiçoamento e especialização foi aceitável, pois a educação inclusiva constituía uma nova perspectiva de educação, exigindo a construção de práticas e saberes compatíveis com esse paradigma.

No contexto de mudanças paradigmáticas e de adequação às normativas que buscavam consolidar a educação inclusiva no âmbito local, destaca-se o papel do Conselho Municipal de Educação (CME) como instância responsável por deliberar, normatizar, acompanhar, avaliar e fiscalizar as políticas educacionais no Sistema Municipal de Ensino, em conformidade com a legislação vigente. Nesse movimento, o CME instituiu a Resolução nº 010/2013, que estabeleceu normas para PNEEPEI e destinada aos estudantes PAEE abrangendo as etapas e modalidades da educação básica, públicas e privadas, no município de Fortaleza. Essa resolução representa até os dias atuais o principal instrumento normativo que orienta e regulamenta a organização da educação especial no Sistema Municipal de Ensino, configurando-se como marco na consolidação das diretrizes locais para o atendimento desse público.

Organizada em seis capítulos, a Resolução nº 010/2013 dispõe sobre os fundamentos, princípios e objetivos da educação especial no município, o funcionamento do

AEE, a estruturação das SRMs, as orientações para a elaboração das propostas pedagógicas inclusivas, os requisitos e atribuições dos profissionais da área, além dos procedimentos de avaliação do processo educativo dos estudantes PAEE. O texto normativo também contempla as disposições gerais e transitórias, abordando aspectos relacionados à acessibilidade, à documentação escolar e à articulação intersetorial necessária ao fortalecimento das práticas inclusivas. Essa organização busca assegurar uma referência normativa que subsidie a elaboração das orientações da rede municipal relacionadas à educação especial, contribuindo para o alinhamento das práticas educativas às diretrizes da política inclusiva local.

Com relação ao AEE, verifica-se que a normativa municipal apresenta diretrizes em consonância com as orientações das normativas federais, reforçando o caráter complementar e não substitutivo do serviço em relação ao ensino regular. O AEE é definido como um direito público subjetivo, cuja oferta é obrigatória pelas redes pública e privada, iniciando-se na educação infantil e estendendo-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. Sua função é disponibilizar serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras à participação plena dos estudantes na escola e na sociedade, assegurando o desenvolvimento de sua aprendizagem (Fortaleza, 2013, Art. 12, Cap. II). Tais definições contribuem para a estruturação do serviço no município, em diálogo com os marcos normativos nacionais.

Outro aspecto relevante da resolução, destacado neste trabalho, refere-se ao disposto no Art. 13, que estabelece:

O estudante da Educação Especial que não possuir laudo médico deverá ser encaminhado ao atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais mediante avaliações e relatórios do professor de sala regular e do professor especializado para este serviço que justifique os motivos deste encaminhamento (Fortaleza, 2013, Art. 13, Cap. II).

Esse dispositivo está alinhado com o modelo social da deficiência, na medida em que reconhece a legitimidade das avaliações pedagógicas realizadas no contexto escolar como elementos suficientes para fundamentar o acesso do estudante ao AEE, sem que o laudo médico seja condição obrigatória. No âmbito escolar, o modelo social desloca o foco da deficiência como atributo individual e patológico, para uma compreensão em que as barreiras impostas pelo ambiente, pelas práticas e pelas estruturas sociais e institucionais são os principais fatores que limitam a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Assim, ao adotar esse princípio, a normativa municipal revela o alinhamento a uma perspectiva inclusiva, ao reconhecer o direito de acesso aos serviços educacionais especializados com base nas necessidades identificadas no contexto escolar,

independentemente da existência de diagnóstico clínico formal. Contudo, a efetivação desse princípio no cotidiano das unidades escolares demanda mais do que diretrizes normativas, exigindo condições institucionais, práticas pedagógicas responsivas e processos formativos que visem a superação das barreiras atitudinais percebidas nas escolas.

Nesse contexto, as orientações da Resolução nº 010/2013 sobre a organização e funcionamento das SRMs assumem papel importante na materialização das propostas de atendimento educacional especializado no município. Esse marco normativo passou a dialogar, posteriormente, com as metas e estratégias estabelecidas no 2º Plano Municipal de Educação (PME 2015–2025), aprovado em um período marcado pela vigência do PNE 2014–2024 e por um cenário político nacional que buscava reafirmar, no campo normativo, os compromissos com a educação inclusiva e com a ampliação das políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação para todos. O novo plano aborda a educação especial como um dos eixos temáticos, apresentando um diagnóstico, traçando diretrizes e estabelecendo objetivos, metas e estratégias de operacionalização.

Conforme registra o PME-2015-2025 no diagnóstico relacionado a Educação Inclusiva:

A Secretaria Municipal da Educação (SME), no intuito de atender a essa Política, dispõe, em sua estrutura organizacional, de uma Célula de Educação Especial com os seguintes profissionais: 22 Técnicos em Educação; 107 professores do Atendimento Educacional Especializado, selecionados internamente, seguindo os critérios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008); 15 Auxiliares de Serviços Educacionais e 28 estagiários do curso de Pedagogia. A rede de ensino oferece nas unidades escolares 129 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), distribuídas pelas seis regiões administrativas da cidade, [...]. Vale ressaltar que atualmente existem 22 Salas de Recursos Multifuncionais com carência de professores (Fortaleza, 2015, p. 46).

A estrutura descrita no diagnóstico do PME 2015-2025 explicita a configuração adotada pela rede municipal para viabilizar essa modalidade de ensino, destacando-se como avanço a criação da Célula de Educação Especial. Vinculada à Coordenadoria do Ensino Fundamental, essa célula assume papel estratégico na articulação e no acompanhamento das ações de educação inclusiva no município. A Célula atua como elo entre a gestão central e as unidades escolares, coordenando esforços para o planejamento, execução e monitoramento das ações do AEE e das políticas de inclusão na rede municipal. Porém, os dados apresentados evidenciam também limitações ainda a serem superadas, como a carência de professores em parte das SRM, o que fragiliza a continuidade e a qualidade do serviço.

Ainda sobre a citação, o dado de que a rede de ensino contava, no período de elaboração do plano, era com 129 SRM em sua estrutura governamental. Esse número,

registrado em 2014, sete anos após a publicação da PNEEPEI, não era suficiente para assegurar a presença de, ao menos, uma SRM em cada escola de ensino fundamental da rede municipal. Na prática, o atendimento era organizado por polos, de modo que cada sala concentrava o atendimento aos estudantes provenientes de um conjunto de escolas localizadas em áreas geograficamente próximas.

Essa configuração apresentou limites no que se refere ao acesso ao AEE, o que justifica a formulação da Meta 1 do próprio plano, que estabelece:

Universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais ou serviços especializados, públicos ou conveniados para os estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação (Fortaleza, 2015, p. 52).

A avaliação da Meta 1 do PME-2015-2025 revela avanços na cobertura estrutural da rede, com 311 das 312 escolas de ensino fundamental dispo de SRM em 2024. Esse dado, embora relevante, não se traduz automaticamente em qualidade no atendimento. A consolidação de práticas inclusivas exige mais do que expansão física: demanda investimentos contínuos na formação de professores, fortalecimento do acompanhamento pedagógico e revisão das políticas de provimento de recursos humanos, de modo a garantir condições efetivas de participação e aprendizagem para o PAEE.

As práticas pedagógicas inclusivas no âmbito da RMEF eram até recentemente coordenadas e acompanhadas pela Célula de Educação Especial e Diversidade (CEDIN), vinculada à SME, que até então foi responsável por articular e orientar as ações institucionais voltadas ao atendimento do PAEE. A CEDIN desempenhou um papel estratégico na elaboração de documentos orientadores, no planejamento de formações continuadas destinadas aos diferentes segmentos profissionais da rede e na organização de eventos que promovem o debate e a reflexão sobre a educação inclusiva. Era dessa instância que partiam as orientações e diretrizes que buscavam alinhar o trabalho pedagógico das unidades escolares aos princípios de uma educação inclusiva, o respeito às diferenças e a promoção de ambientes escolares acessíveis e acolhedores para todos os estudantes.

Em 2022, buscando a consonância das orientações para todos os profissionais da rede, a SME por meio da CEDIN, publicou documento intitulado “A Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino: Um olhar para todos” fortalecendo a parceria entre SME-sede, Distritos de educação e unidades escolares para que a garantia do direito à educação se torne uma realidade de todos. Esse documento foi estudado em todas as unidades de ensino da rede

na ocasião do II Encontro Pedagógico de 2022, ocorrido no dia 29 de julho com o tema “Ampliando os olhares no contexto das diferenças”, pautado nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) com ênfase no ODS 4: “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. A escolha do tema promoveu um espaço relevante para as discussões sobre a inclusão no chão da escola, a garantia do direito a aprendizagem de todos, independente de idade, cor, sexo, etnia, deficiência ou condição social.

A SME tem adotado, nos últimos anos, uma postura sistemática de fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas, por meio da promoção de ações formativas que buscam não apenas sensibilizar os profissionais da rede, mas também fomentar processos reflexivos sobre a construção de ambientes escolares acolhedores e comprometidos com a equidade. A realização dos Seminários Municipais em Diversidade e Inclusão configura um dos desdobramentos desse movimento institucional. O primeiro, realizado em 2022 sob o tema *Escola que Acolhe*, teve como foco a sensibilização para a inclusão no cotidiano escolar; o segundo, em 2023, intitulado *Diálogos para Educação com Equidade*, avançou na avaliação crítica sobre as práticas pedagógicas voltadas à justiça educacional; já o terceiro, em 2024, com o tema *Diálogos para a Redução das Desigualdades*, ampliou o escopo das discussões ao explorar os desafios estruturais e institucionais que atravessam a efetivação da educação inclusiva na rede. Essas iniciativas refletem uma tentativa de consolidar políticas formativas que articulem princípios inclusivos às práticas cotidianas das escolas, visando responder às complexidades que marcam a agenda da inclusão no contexto municipal.

Esse movimento formativo articulado pela SME dialoga diretamente com mudanças institucionais mais amplas, como a reestruturação da antiga CEDIN em Coordenadoria de Diversidade e Inclusão (CODIN), formalizada pela reconfiguração do organograma da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e publicada no Diário Oficial nº 17.782, em 12 de março de 2024, constitui um marco institucional que sinaliza o fortalecimento da agenda inclusiva no âmbito das políticas educacionais municipais.

Essa mudança, mais do que uma alteração de nomenclatura, expressa a ampliação do escopo e da capacidade de gestão das ações voltadas para a inclusão e a valorização da diversidade, ao conferir à nova Coordenadoria uma estrutura organizacional mais abrangente. A CODIN passa a desempenhar um papel estratégico na formulação, coordenação e acompanhamento das políticas e práticas pedagógicas inclusivas, buscando assegurar maior articulação entre os diferentes setores da rede, promover o alinhamento das orientações e potencializar as ações formativas e de apoio às escolas. Essa reestruturação reflete o

reconhecimento, por parte da gestão municipal, da complexidade dos crescentes desafios relacionados à inclusão escolar e da necessidade de uma instância administrativa que disponha de melhores condições institucionais para planejar, executar e avaliar políticas comprometidas com a equidade e o respeito às diferenças.

A estrutura organizacional da CODIN, composta pela CEINC- Célula de Educação Inclusiva e pela (CEDIV), Célula de Diversidade, revela a estrutura articulada e abrangente demandada pela implementação da política municipal de inclusão em suas diferentes dimensões. À CEINC cabe a elaboração de diretrizes e orientações para as ações pedagógicas no campo da educação especial e inclusiva, incluindo a garantia do AEE ao PAEE, a coordenação do Programa de Formação Continuada para os profissionais que atuam no AEE e a articulação com demais instâncias da rede para o fortalecimento das práticas inclusivas. Já a CEDIV atua no âmbito das políticas de diversidade, sendo responsável por subsidiar a atualização curricular em alinhamento com as normativas nacionais e estaduais, apoiar a formação de profissionais da rede e articular parcerias para ampliar o acesso a programas e projetos relacionados à diversidade. É no âmbito da CEINC que se situa o *locus* desta pesquisa, dado seu papel central na formulação e implementação da política municipal de educação especial na perspectiva inclusiva.

A mudança da antiga Célula de Educação Especial para a atual Coordenadoria de Diversidade e Inclusão pode ser compreendida como um movimento institucional relevante na medida em que expressa o reconhecimento, por parte da gestão municipal, da centralidade e da complexidade que marcam a pauta da inclusão escolar no cenário contemporâneo. Ao conferir à política de educação especial e inclusiva o *status* de coordenadoria, a SME procura aproximar a coordenadoria aos distritos de educação e às escolas dando certa autonomia pedagógica de forma a divulgar diretrizes e materiais para as unidades escolares para o uso nas SRMS. Tal reconfiguração institucional parece sinalizar o compromisso da gestão com a promoção da equidade e do respeito às diferenças, reafirmando a inclusão como um princípio estruturante das políticas educacionais municipais. Nesse cenário de fortalecimento institucional das políticas de inclusão, é oportuno destacar o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor), documento mais recente da rede.

As DCRFor constituem-se como o marco orientador da RMEF para a organização do trabalho pedagógico, estruturado em nove volumes que abrangem desde o Caderno Introdutório até Temas Integradores, como cidadania, diversidade e inclusão. Elaborado em processo colaborativo, o documento propõe um currículo comprometido com a equidade, a valorização da diversidade e a garantia do direito à educação de qualidade, em alinhamento às

diretrizes nacionais e internacionais voltadas à educação inclusiva. Entre os volumes, destaca-se o Volume 7 – Modalidades: Educação Especial Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos (EJA), que orienta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, atribuindo ao AEE a função de serviço complementar ao ensino regular, conforme já preconizado em legislações anteriores, e sinalizando o compromisso da rede municipal com a eliminação de barreiras ao acesso, à participação e à aprendizagem dos estudantes PAEE.

Dando continuidade às diretrizes apresentadas, o Volume 7 reconhece as SRMs como dispositivos pedagógicos estratégicos para a promoção da acessibilidade curricular e para o fortalecimento de práticas escolares inclusivas, aspectos diretamente relacionados ao objetivo desta pesquisa, que consiste em avaliar como as SRMs contribuem para a implementação da Política de Educação Especial no município. Essa perspectiva dialoga com o lema central que orienta o DCRFor, “Incluir, educar e transformar”, e reafirma o princípio de que todos os estudantes têm direito à aprendizagem de qualidade em espaços educativos acessíveis, independentemente de suas características. Além disso, o documento destaca que a inclusão deve se materializar no cotidiano escolar por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas atentas às singularidades dos estudantes e da adoção de estratégias e procedimentos didático-pedagógicos que favoreçam a aprendizagem de todos (Fortaleza, 2024).

No que se refere à organização do AEE e das SRM, o DCRFor reafirma a vinculação desses serviços às normativas nacionais já discutidas ao longo deste trabalho, ressaltando que o AEE se configura como um serviço de natureza pedagógica, articulado ao currículo comum, e que as SRMs devem funcionar como espaços fundamentais para a promoção da acessibilidade, do desenvolvimento da autonomia e da participação dos estudantes PAEE. Nessa direção, o documento reforça que o atendimento especializado não substitui a escolarização regular, mas a complementa ou a suplementa, conforme as especificidades de cada estudante. Como enfatiza o próprio DCRFor:

Fica evidente que, na perspectiva de inclusão educacional, o foco do Atendimento Educacional Especializado não deve ser as limitações e as dificuldades do estudante, nem mesmo atendimentos excludentes e descontextualizados da sala de aula comum, lócus natural do processo de ensino e de aprendizagem (Fortaleza, 2024).

Por fim, no tocante ao perfil do profissional que atua na educação especial inclusiva, o DCRFor avança em relação às normativas anteriores ao explicitar que a prática inclusiva requer mais do que competências técnico-pedagógicas voltadas ao domínio de recursos e estratégias específicas. O documento enfatiza a necessidade de que os profissionais envolvidos desenvolvam um olhar sensível e comprometido com a diversidade, sendo capazes de construir

práticas pautadas no respeito às singularidades dos estudantes e no fortalecimento de ambientes escolares democráticos, participativos e inclusivos. Assim, reforça-se que o trabalho docente e das demais funções no campo da inclusão deve articular dimensões éticas, políticas, culturais e sociais, de modo a garantir que o direito à educação se concretize na perspectiva da equidade e da justiça social (Fortaleza, 2024).

Nesse processo de consolidação das políticas inclusivas na RMEF, a publicação das DCRFor em 2024 representou um avanço institucional ao estabelecer princípios que orientam as práticas pedagógicas no âmbito da educação especial. Entretanto, por se tratar de um instrumento recente, sua implementação depende de amplo estudo, apropriação e ressignificação por parte das profissionais da rede, o que implica na necessidade de formações continuadas que possibilitem o diálogo entre as orientações propostas e os contextos concretos das escolas. Cabe ressaltar que, no campo das políticas públicas, a existência de marcos regulatórios e documentos oficiais, embora fundamental, não garante por si só a implementação das ações previstas. A consolidação de uma política educacional inclusiva requer, para além de orientações normativas, investimentos consistentes em infraestrutura, recursos pedagógicos e humanos, além do fortalecimento dos processos formativos e de acompanhamento que assegurem o compromisso com a equidade.

Diante do percurso histórico apresentado, observa-se que a política municipal de educação inclusiva em Fortaleza vem se constituindo a partir de avanços institucionais e normativos que dialogam com as diretrizes nacionais e com as especificidades locais, mas que ainda enfrentam desafios no que tange à sua consolidação no cotidiano escolar. A avaliação dessa trajetória permitiu compreender as bases estruturais, legais e organizacionais que sustentam o AEE e as SRMs na RMEF, assim como as condições necessárias para o aprimoramento das práticas inclusivas. A fim de aprofundar essa compreensão, torna-se necessário situar a organização atual da rede municipal de ensino, destacando suas características, estrutura e elementos que configuram o contexto em que a política de inclusão se materializa, o que será abordado no próximo item deste capítulo.

4.2.2 Organização da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza na implementação da política de inclusão

A educação inclusiva orienta-se pelo princípio do acesso equitativo ao ensino, reconhecendo a diversidade humana em suas múltiplas dimensões étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero, como elemento constitutivo do processo educacional. A consolidação desse princípio requer, no contexto municipal, a revisão das

políticas educacionais de modo que suas diretrizes se materializem no cotidiano das escolas, promovendo a transformação da cultura institucional e a reformulação das práticas pedagógicas. Trata-se, portanto, de construir ambientes educacionais inclusivos, capazes de acolher, com intencionalidade e compromisso, as diferentes necessidades de todos e de cada um.

Nessa direção, as Orientações Pedagógicas para a Educação Inclusiva e Diversidade da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (2024) sinalizam que:

Compete a rede municipal de ensino propiciar acessibilidade ao conhecimento através de recursos e meios capazes de atender às necessidades educacionais de todos(as) os(as) estudantes, de modo a oportunizar condições de aprendizagem e desenvolvimento, segundo os seguintes princípios: respeito à dignidade humana; educabilidade de todos os seres humanos, independentemente de comprometimentos que possam apresentar; direito à igualdade de oportunidades educacionais; direito à liberdade de aprender e de expressar-se e direito a ser diferente (Fortaleza, 2024).

A diretriz citada, sinaliza o compromisso da rede municipal com uma concepção de inclusão escolar que vai além da garantia do atendimento, destacando a necessidade de assegurar condições de participação e de aprendizagem. Ao explicitar princípios como o direito à diferença, à igualdade de oportunidades e à liberdade de aprender, o documento destaca que a inclusão requer ações intencionais e estruturadas voltadas à eliminação de barreiras no processo educativo.

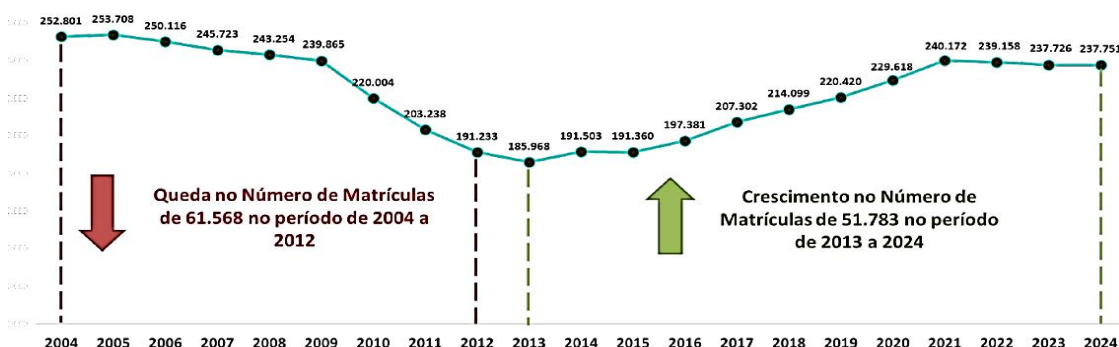
Essa concepção está em consonância com os marcos legais que fundamentam as ações da política no âmbito nacional, portanto, a política municipal de educação inclusiva está respaldada por um arcabouço legal que inclui a CF do Brasil de 1988, a qual assegura o direito à educação sem discriminação; a Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que estabelece direitos e garantias fundamentais às pessoas com deficiência; e, em consonância com essas normativas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008), que orienta a reorganização dos sistemas educacionais de forma a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes (Fortaleza, 2024).

Com base nesses direcionamentos, cabe à rede municipal de ensino não apenas disponibilizar recursos e estratégias, mas também garantir a promoção das ações voltadas ao atendimento das necessidades educacionais de todos os estudantes. Para isso, torna-se relevante a adoção de medidas concretas que favoreçam a inclusão, como a oferta do AEE, a formação continuada dos profissionais da educação e a alocação adequada de recursos específicos. Embora a legislação estabeleça diretrizes claras para a inclusão, sua materialização no cotidiano

escolar exige um compromisso contínuo da gestão pública, garantindo que a diversidade seja respeitada e que o ambiente escolar ofereça condições de acesso, participação e aprendizagem para todos os estudantes. Nesse sentido, para analisar como esses princípios têm sido concretizados no contexto da política educacional local, torna-se relevante apresentar brevemente a estrutura da RMEF, situando as bases organizacionais e institucionais sobre as quais a política de inclusão vem sendo implementada.

A RMEF, em 2024, registrou 237.751 alunos matriculados, conforme os dados do Censo Escolar. Esse quantitativo coloca o município como a quarta maior rede de ensino do país em número de matrículas, ficando atrás apenas das cidades de São Paulo, Rio de Janeiro e Manaus, capitais que, além de apresentarem populações mais numerosas, possuem estruturas administrativas mais complexas e maior concentração de recursos financeiros, fatores que influenciam diretamente a dimensão e a organização de seus sistemas educacionais. A seguir o gráfico mostra a série histórica de evolução da matrícula.

Gráfico 2 - Série Histórica da Matrícula



Fonte: Gráfico elaborado pela SME - Dados do censo escolar - Inep (2024).

Ao longo da última década, tem-se observado uma trajetória de crescimento gradual ao longo da última década, tem-se observado uma trajetória de crescimento gradual nas matrículas da RMEF, refletindo a ampliação do acesso à escola pública, conforme evidenciado no gráfico apresentado, esse aumento acompanha um esforço institucional de consolidar a educação como direito social, em um contexto de desigualdades socioeconômicas históricas, como as que caracterizam a capital cearense. Nesse sentido, torna-se necessário considerar, para além dos dados quantitativos, as condições pedagógicas e estruturais da organização da rede, uma vez que tais elementos influenciam nas possibilidades de construção de práticas

educacionais equitativas e inclusivas. Com base nesse panorama, a seguir será apresentada a composição do parque escolar que estrutura a oferta educacional no município de Fortaleza.

A Rede estudada, em 2014 era composta por 625 unidades escolares, responsáveis pela oferta da educação infantil e do ensino fundamental, etapas sob responsabilidade direta dos municípios conforme estabelece a legislação educacional brasileira. Desse total, 312 unidades ofertam o ensino fundamental, enquanto 185 Centros de Educação Infantil - CEI e 112 creches parceiras compõem a rede de atendimento à primeira infância. Essa configuração expressa a amplitude da infraestrutura educacional do município e impõe desafios às gestões escolares.

A gestão das escolas públicas de Fortaleza tem sido guiada por um discurso de valorização da participação coletiva e da transparência nas decisões pedagógicas e administrativas, orientadas pelo princípio da gestão democrática e participativa, conforme preconizado na LDB de 1996. O Memorial de Gestão da Rede Municipal de Educação de Fortaleza (2013–2024)⁸ apresenta a gestão democrática como um dos pilares estruturantes da política educacional local, articulando ações que visam promover o envolvimento da comunidade escolar e o fortalecimento da autonomia das unidades de ensino. Nesse contexto, a participação efetiva dos diferentes segmentos escolares aparece como condição necessária para o desenvolvimento de práticas mais comprometidas com a equidade e a qualidade social da educação. Tal compreensão está em conformidade com a perspectiva de José Carlos Libâneo, para quem

A gestão democrática da escola implica a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar na definição e execução de suas propostas pedagógicas, administrativas e financeiras, visando à construção de uma escola pública de qualidade social (Libâneo, 2001, p. 38).

A consolidação desse princípio no âmbito legal do município de Fortaleza está expressa na Lei Complementar nº 169, de 12 de setembro de 2014, que institui diretrizes para a gestão democrática da escola pública. De acordo com o artigo 1º, a gestão deve assegurar, entre outros aspectos, a participação da comunidade por meio de órgãos colegiados, a autonomia das unidades escolares nos campos pedagógico, administrativo e financeiro, a transparência dos processos de gestão, a valorização dos profissionais da educação e a escolha dos gestores escolares por meio de seleção pública com ampla publicidade.

⁸ O Memorial de Gestão da RMEF, intitulado “Uma política pela redução das desigualdades e promoção da equidade: Fortaleza 2013-2024” é um documento que apresenta uma série histórica com a avaliação das ações implementadas nos últimos 10 anos na RMEF (Fortaleza, 2024).

No que se refere à seleção de profissionais para cargos de gestão escolar, a SME passou a adotar, a partir de 2013, processos seletivos públicos baseados em critérios meritocráticos, com o objetivo de garantir maior transparência e qualificação técnica na condução das unidades escolares. A partir de processos seletivos compõem bancos de gestores escolares para os cargos de diretor, coordenador pedagógico e secretário escolar. Segundo o Memorial de Gestão da Rede Municipal de Educação de Fortaleza (2013–2024), os critérios utilizados nas seleções incluem formação acadêmica mínima de nível superior, experiência no magistério e avaliação de competências técnicas, pedagógicas e administrativas (Fortaleza, 2024). Essa política é apresentada como um avanço frente a práticas anteriores baseadas em indicações políticas, ao reforçar a profissionalização da gestão escolar e promover maior coerência entre as exigências do cargo e o perfil dos selecionados.

Contudo, a consolidação da gestão democrática nas escolas públicas requer o fortalecimento de mecanismos de participação da comunidade. A eleição direta de gestores, por exemplo, tem sido reconhecida como uma estratégia mais alinhada a esses princípios, por favorecer o exercício da cidadania e o pertencimento coletivo. Nesse sentido, a gestão municipal ainda precisa avançar visando ampliar os espaços de escolha compartilhada e com responsabilidade nas decisões escolares.

Dando continuidade, ainda, sobre a constituição do quadro de profissionais que integram essa ampla rede, é oportuno reconhecer que as professoras são a base que sustenta cotidianamente o direito à educação no chão de cada sala de aula regular e de cada SRM. A RMEF é composta por professoras efetivas e substitutas, o que reflete, por um lado, a política de provimento por meio de concursos públicos e, por outro, a estratégia recorrente de suprir demandas emergenciais mediante contratações temporárias. Essa composição demonstra a forma como a gestão municipal vem operando para assegurar a presença de profissionais nas unidades escolares. Contudo, é necessário reconhecer que garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, mesmo diante de licenças, afastamentos ou vacâncias, não deve ser compreendido como um esforço, mas como uma obrigação inerente à gestão pública da educação.

De acordo com dados da COGEP/SME, ao final de 2024, estavam lotadas nas unidades escolares da rede cerca de 3.168 professoras selecionadas por meio de edital público com aplicação de prova, para ocuparem temporariamente o exercício da docência. As contratações de professoras substitutas, embora amparadas por processos seletivos que buscam garantir critérios mínimos de qualificação, revelam uma dinâmica de trabalho marcada pela instabilidade e pela rotatividade, que pode comprometer a continuidade pedagógica,

especialmente em contextos que exigem vínculos duradouros e planejamento integrado entre os profissionais da escola. Essa forma de provimento, ainda que necessária em situações emergenciais, expõe limites estruturais na política de pessoal e reforça a importância de ampliar o número de vagas efetivas como medida de fortalecimento da qualidade educacional.

Quanto ao quadro de professoras efetivas, dados da COGEP/SME conduzem a compreensão que, ao final de 2024, a RMEF contava com 9.513 docentes com vínculo estável, compondo o grupo de profissionais do magistério da rede. A presença de servidoras efetivas configura-se como pilar estruturante de uma política educacional orientada pela continuidade pedagógica, pelo compromisso institucional e pela valorização profissional. Nesse sentido, o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) constitui-se como o principal instrumento de garantia de direitos dessa categoria, estabelecendo diretrizes para a progressão funcional, a remuneração e o reconhecimento das trajetórias formativas das docentes. A seguir, apresenta-se um panorama da distribuição dessas professoras por níveis de formação, como forma de evidenciar a qualificação do corpo docente da rede.

Os dados apresentados no gráfico 3 evidenciam um elevado nível de escolarização entre as professoras efetivas da RMEF, indicando que 99% desse grupo possui formação em nível superior, conforme exigência legal para o exercício da docência na educação básica. Destaca-se ainda que 87,3% desses profissionais são pós-graduadas, com títulos de especialização, mestrado ou doutorado, sendo que quase 14% alcançaram os mais altos graus da formação acadêmica (mestrado e doutorado). Esses indicadores apontam para a presença de um corpo docente qualificado, o que reforça o potencial da rede para desenvolver práticas pedagógicas fundamentadas em saberes científicos, sustentadas por processos formativos contínuos e pela capacidade de mobilizar conhecimentos teóricos em diferentes contextos escolares.

Gráfico 3 - Distribuição de professoras efetivas por níveis de formação - 2024



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da COGEP/SME, 2024.

Até aqui, foram delineados aspectos que permitem compreender a configuração atual da RMEF, com ênfase em sua estrutura organizacional, no volume de matrículas, na composição do parque escolar e nos princípios que orientam sua gestão. Esses elementos constituem o pano de fundo necessário para que se possa retornar ao eixo central desta investigação: compreender de que maneira as SRMs têm contribuído para a consolidação da Política de Educação Inclusiva no âmbito municipal. A partir deste ponto, o texto se volta à realidade em que a política avaliada se desenha cotidianamente, atravessada por condições específicas de organização da rede, práticas escolares e dinâmicas institucionais.

A RMEF configura-se como um campo fértil, porém desafiador, para a avaliação da implementação das SRMs, dadas as dimensões de sua estrutura e a expressiva demanda por serviços de educação especial. No ano da realização dessa pesquisa na escola escolhida para estudo de caso (Escola Municipal Marieta Cals) o Censo 2024, registrou na rede 123.367 matrículas de estudantes PAEE, o que posiciona Fortaleza como a terceira capital brasileira e a primeira das regiões Norte e Nordeste em número de matrículas na educação inclusiva. Esse dado representando o atendimento, embora expressivo, não deve ser tomado como sinônimo de inclusão. A ampliação do acesso, ainda que relevante, precisa ser acompanhada para de fato ocorrer condições reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento.

Os estudantes PAEE representam aproximadamente 9,06% do total de 237.751 alunos matriculados na rede municipal de ensino no ano letivo de 2024, torna-se visível não apenas a proporção significativa desse público, mas a necessidade de reconhecer que cada número desse percentual representa uma criança ou adolescente com trajetórias singulares, necessidades específicas e direitos inalienáveis. Por trás desses números, estão sujeitos com histórias, famílias, expectativas e vivências que não devem ser reduzidas a regras

administrativas ou indicadores de desempenho. Esse contingente expressivo convida a uma reflexão mais profunda sobre as responsabilidades do poder público municipal e da comunidade escolar na construção de um sistema educacional inclusivo e equitativo, que não apenas assegura matrícula, mas acolha, escute e valorize a diversidade acreditando na possibilidade de aprendizagem.

Conforme discutido anteriormente, a presença de 9,06% de estudantes PAEE na RMEF não é apenas um dado estatístico, mas representa a pluralidade de experiências e modos de aprender que interpelam a escola pública neste município. Essa composição convida a repensar os sentidos da inclusão escolar, ao implicar a necessidade de que a escola reconheça a singularidade de cada estudante e se disponha a construir respostas educativas que dialoguem com seus modos próprios de aprender e de estar no mundo. A presença dessa diversidade interroga cotidianamente as estruturas escolares, demandando práticas pedagógicas responsivas, processos formativos sensíveis e políticas institucionais capazes de sustentar o direito de todos à participação e à aprendizagem. No livro *O que é deficiência*, Diniz (2007) afirma:

A deficiência, como estilo de vida, significa que ser deficiente não é um problema e, sim, uma das inúmeras formas de estar no mundo. Ter alguma deficiência manifestada no corpo físico ou mental, longe daquilo que chamamos de padrão, é a expressão de uma forma própria de estar presente no mundo. Portanto, a desigualdade só se manifesta em uma sociedade insensível à diversidade de estilos de vida (Diniz, 2007, p. 8–9).

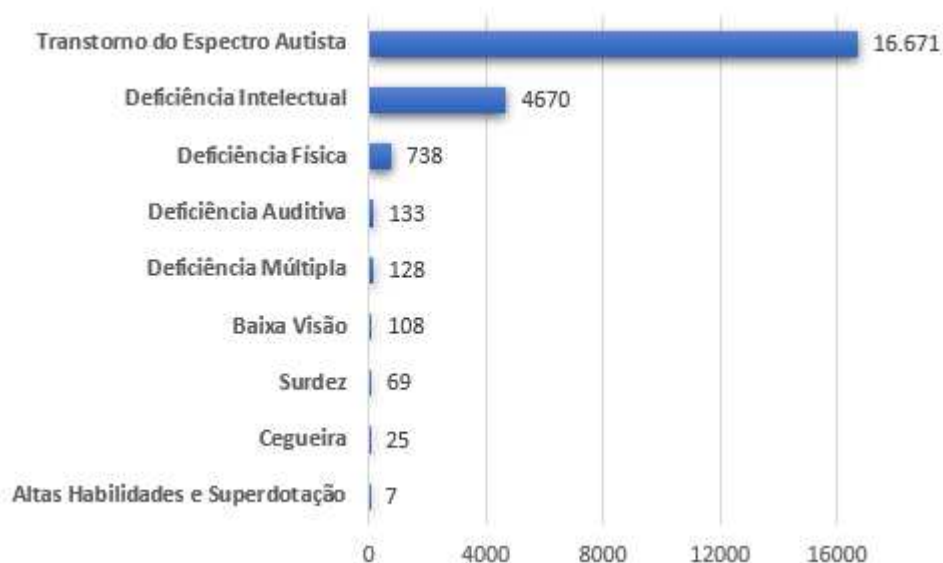
A reflexão proposta pela autora é pertinente para ser feita nos contextos escolares, pois rompe com as concepções hegemônicas que restringem a deficiência a uma condição médica ou biológica, deslocando o foco da limitação individual para os contextos sociais que produzem exclusão. Considerar a deficiência como estilo de vida implica compreender que a equidade educacional passa pelo reconhecimento das múltiplas formas de existência e não pela tentativa de normalizá-las. Nesse sentido, uma política pública inclusiva precisa ser capaz de articular estratégias que acolham essa diversidade sem categorizá-las, e que sustentem o cotidiano escolar com recursos humanos, pedagógicos e estruturais adequados.

A fim de aprofundar a compreensão sobre a composição do PAEE na RMEF, será apresentado, a seguir, um gráfico que apresenta a distribuição dos estudantes por tipo de deficiência declarada. Essa visualização permite observar a pluralidade que integram o cotidiano escolar e reforça a necessidade de políticas educacionais que reconheçam, em sua formulação e implementação, as especificidades de cada grupo. Mais do que números, os dados

expressam presenças concretas que desafiam a escola a assumir a diversidade como fundamento de suas práticas pedagógicas e institucionais.

A leitura do gráfico 4 que apresenta a distribuição dos estudantes PAEE por tipo de deficiência na RMEF convida a uma reflexão que vai além da dimensão quantitativa. Cada uma das deficiências representadas traduz modos distintos de existir, de se relacionar com o conhecimento e de interagir com o mundo escolar. A expressiva presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e Deficiência Intelectual, por exemplo, não deve ser interpretada como uma predominância estatística, mas como um indicativo para que a política municipal de educação inclusiva invista em formações continuadas dos profissionais voltadas às especificidades desses estudantes, assegure recursos pedagógicos acessíveis e fomenta ações intersetoriais que viabilizem atendimentos multiprofissionais, de modo a ampliar as condições de aprendizagem e participação no cotidiano escolar.

Gráfico 4 - Composição do Público-Alvo do AEE por Tipo de Deficiência – 2024



Fonte: Elaborado pela autora.

Do mesmo modo, as deficiências com menor representatividade numérica, como a cegueira ou as altas habilidades/superdotação, não devem ser invisibilizadas, o que implica para a rede municipal o compromisso com práticas pedagógicas diversificadas, acessibilidade na infraestrutura do parque escolar e profissionais de apoio. Nesse cenário, a diversidade expressa nesse conjunto de presenças interpela cotidianamente as políticas públicas educacionais e as escolas, desafiando-as a romper com lógicas padronizadoras, a reconhecer a diferença como valor constitutivo da justiça social e a construir estratégias que sejam, de fato, sensíveis às

subjetividades e comprometidas com a garantia de condições materiais, físicas e humanas que assegurem a participação e a aprendizagem de todos.

À medida que esse cenário se configura, é importante ainda considerar que os desafios da inclusão educacional se manifestam de forma distinta nos diferentes territórios da cidade. Nesse sentido, a leitura dos dados desagregados por regionalização administrativa pode contribuir para compreender como se distribuem os estudantes PAEE no território municipal. Para isso, é necessário compreender a forma como a rede está organizada espacial e administrativamente.

A estrutura da educação municipal está dividida em seis Distritos de Educação, que têm a função de descentralizar a gestão e acompanhar as unidades escolares. Cada distrito responde por um conjunto de escolas dentro de uma região específica da cidade, oferecendo suporte pedagógico e administrativo e atuando na implementação das políticas educacionais. Essa organização foi planejada visando um acompanhamento mais próximo das escolas, considerando as particularidades de cada território.

Dito isso, a tabela 1 a seguir apresenta a composição do PAEE por tipo de deficiência, organizada segundo os seis Distritos de Educação da RMEF, com base nos dados de 2024.

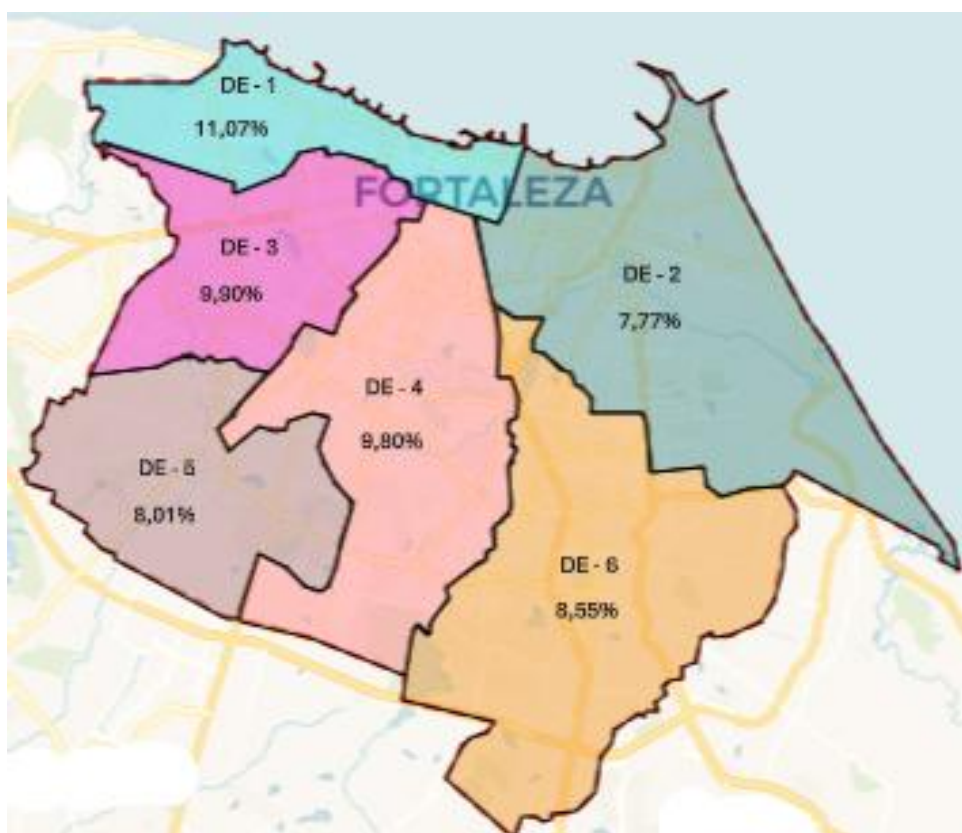
Tabela 1 – Composição de matrículas de alunos com deficiência nos distritos de Educação de Fortaleza no ano de 2024

DISTRITO DE EDUCAÇÃO	NÚMERO DE MATRÍCULA REAL	NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	PERCENTUAL
DISTRITO 1	32.873	3.640	11,07
DISTRITO 2	25.596	1.990	7,77
DISTRITO 3	38.452	3.807	9,90
DISTRITO 4	42.271	4.144	9,80
DISTRITO 5	53.165	4.259	8,01
DISTRITO 6	43.298	3.703	8,55
TOTAL	235.655	21.543	9,14

Fonte: SME, 2024.

Com o intuito de ampliar a inteligibilidade dos dados apresentados na tabela anterior, apresentamos, a seguir, um mapa (Figura 1) com a distribuição percentual de estudantes PAEE por distrito educacional. A visualização cartográfica complementa a leitura numérica ao permitir a identificação espacial da presença desses estudantes nos diferentes territórios da cidade. Enquanto a tabela 1 fornece uma visão analítica e comparativa, baseada em números absolutos e percentuais, o mapa favorece a apreensão imediata das desigualdades territoriais, evidenciando a forma como os estudantes se distribuem na malha urbana.

Figura 1 - Mapa com distribuição percentual de estudantes público-alvo do AEE por distrito educacional em Fortaleza



Fonte: Adaptado de Fortaleza em Mapas.

A avaliação conjunta da tabela e do mapa que apresenta o número de matrículas totais e de estudantes com deficiência por Distrito de Educação da RMEF, os dados de 2024, revelam variações na distribuição percentual do PAEE. O Distrito 1 apresenta o maior percentual de estudantes com deficiência em relação ao total de matrículas (11,07%), enquanto o Distrito 2 registra o menor (7,77%). Os demais distritos oscilam entre 8,01% (Distrito 5) e 9,90% (Distrito 3), resultando em uma média geral de 9,14% na rede. Ao complementar os dados numéricos com a visualização espacial proporcionada pelo mapa, torna-se possível

identificar de forma mais imediata os contrastes territoriais e localizar geograficamente as áreas com maiores ou menores concentrações relativas de estudantes com deficiência.

Esse panorama indica que, embora o número absoluto de estudantes com deficiência seja significativo em todos os distritos, sua proporção em relação ao total de matrículas varia. Tais disparidades podem refletir diferenças no acesso ao diagnóstico, na organização das redes de apoio intersetorial educação, saúde e assistência, bem como nas práticas de identificação e registro institucional adotadas pelas unidades escolares em cada território. Ademais, é preciso considerar que distritos com maior número absoluto de estudantes matriculados, como o Distrito 5, tendem a apresentar percentuais proporcionalmente menores, o que não necessariamente implica em menor demanda por políticas inclusivas e permite vislumbrar investigações mais aprofundadas posteriormente.

Na RMEF, o reconhecimento institucional do estudante como aluno com deficiência, para fins de registro no Sistema de Gestão Educacional (SGE), ocorre a partir de um fluxo administrativo que tem início com a apresentação do laudo médico pela família à secretaria da escola ou em caso de alunos que ainda estão em investigação médica a elaboração do relatório do aluno pela professora. Após o recebimento de um desses documentos, a secretária escolar é responsável por encaminhá-lo, via e-mail, à CEDIN do distrito de educação ao qual a unidade está vinculada.

Cabe à CEDIN realizar a inserção dos dados no SGE, formalizando o cadastro do estudante como PAEE. Tal procedimento, atribuído à secretária escolar a incumbência de conduzir mais um procedimento burocrático, em meio a uma rotina já marcada por múltiplas exigências administrativas. Vale destacar que, embora as profissionais tenham acesso ao SGE, não lhes é permitido efetuar diretamente essa inserção, o que contribui para a morosidade do processo e limita a autonomia da unidade escolar. Tal conjuntura demonstra descompassos entre os processos formais de gestão e as condições reais de trabalho nas escolas, suscitando a necessidade de revisão dos fluxos institucionais para que estejam mais alinhados aos princípios da gestão democrática que é um dos princípios que guia a gestão escolar nessa rede.

Compreendidos os fundamentos e o contexto institucional da política de inclusão em Fortaleza, o texto avança, a seguir, para a avaliação das especificidades da política de inclusão no contexto empírico desta pesquisa. Enquanto signatária das diretrizes nacionais voltadas à educação inclusiva, Fortaleza tem desenvolvido iniciativas com o objetivo de ampliar o acesso, como já apresentado nos dados de matrícula, assegurar a permanência e a aprendizagem dos estudantes PAEE, articulando, ações pedagógicas e administrativas à promoção da diversidade e à superação de barreiras no cotidiano escolar.

Em 2024, ano da realização desta pesquisa, o sistema municipal contava com 312 escolas e 311 SRMs em funcionamento, número que expressa uma cobertura quase total das unidades escolares com esse tipo de estrutura pedagógica especializada. Dentre as SRMs ativas, 61 são oriundas da tipificação do Ministério da Educação (MEC), enquanto 247 foram instituídas por iniciativa da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF). No mesmo ano, estavam lotadas nas SRMs 415 professoras, sendo 309 com vínculo efetivo e 98 atuando como substitutas. O ingresso nesse espaço ocorre por meio de processo seletivo simplificado realizado pelas CEDIN dos Distritos de Educação.

Ainda que os vínculos contratuais apresentem variações, após aprovadas no processo seletivo simplificado, as atribuições desses docentes são as mesmas e envolvem atividades pedagógicas e intersetoriais pertinentes à oferta do AEE nas SRM. De acordo com as Orientações para profissionais da Educação Inclusiva da Rede Municipal (Fortaleza, 2024), cabe às professoras da SRM:

- a) Realizar a entrevista com a família, a avaliação diagnóstica e o estudo de caso do estudante;
- b) Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do estudante, contemplando:
 - A identificação de suas habilidades e necessidades educacionais específicas;
 - A definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade;
 - O tipo de atendimento, conforme as necessidades educacionais específicas dos estudantes;
 - O cronograma do atendimento, individual ou em pequenos grupos, e a carga horária;
- c) Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
- d) Produzir recursos e materiais pedagógicos e de acessibilidade, considerando as necessidades educacionais específicas dos estudantes e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
- e) Estabelecer a articulação com os professores(as) da sala de aula comum e com os demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e a aprendizagem dos estudantes nas atividades escolares, bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
- f) Orientar os demais professores(as) e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos estudantes de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;

- g) Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos estudantes: ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para estudantes com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para estudantes com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para estudantes cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA); ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades ou superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores;
- h) Planejar as atividades próprias do AEE às sextas-feiras, participar de reuniões e formações solicitadas pela SME/Distritos.

A pluralidade e a natureza multifacetada apresentadas nas atribuições das professoras de SRMs revelam a abrangência do AEE, que exige não apenas competências técnico-pedagógicas específicas, mas também escuta sensível, atenção às singularidades dos estudantes e capacidade de articulação com diferentes atores escolares e intersetoriais. Ao envolver desde a avaliação diagnóstica até a produção de recursos acessíveis e o acompanhamento das práticas na sala de aula regular, esse conjunto de responsabilidades extrapola o atendimento ao aluno com deficiência, posicionando, em alguns casos, essas docentes como mediadoras na construção de percursos escolares mais acessíveis e responsivos à diversidade.

Considerando o amplo escopo das atribuições das professoras que atuam nas SRMs da RMEF, aliado ao aumento significativo das matrículas de estudantes PAEE, observa-se uma disparidade entre as exigências da política de educação inclusiva e os recursos humanos efetivamente disponibilizados para sua implementação. A lotação de apenas uma docente por turno em cada unidade escolar constitui uma questão nodal a ser observada pelos agentes públicos responsáveis pela formulação e gestão da política educacional municipal, sobretudo em escolas que concentram um número elevado de estudantes com deficiência.

Essa limitação estrutural da política compromete a consolidação de práticas colaborativas com os docentes da sala regular, que conforme denota Pavão; Pavão (2024), a colaboração entre os profissionais do AEE e os docentes do ensino regular se constitui como elemento estruturante para a efetivação de práticas inclusivas, possibilitando o compartilhamento de saberes e o fortalecimento das ações pedagógicas voltadas à diversidade, bem como dificulta a elaboração de recursos pedagógicos e de acessibilidade, além de restringir o tempo destinado ao planejamento das ações de atendimento especializado.

Como consequência, as professoras responsáveis pelo AEE passam a concentrar uma quantidade de atendimentos que excede os limites pedagógicos adequados, o que pode comprometer a qualidade e a intencionalidade das intervenções pedagógicas desenvolvidas nas SRMs. Esse cenário reforça o apontamento já realizado sobre a necessidade de revisão dos critérios de lotação e do provimento de recursos humanos, para que as condições de acompanhamento pedagógico, participação nas atividades escolares e formação das professoras do AEE possam ser asseguradas de forma equitativa e contextualizada.

As diretrizes da formação continuada estabelecidas pela Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica definem que “a Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização” (Brasil, 2020, Art. 4º). Alinhada a esse entendimento, a SME Fortaleza desenvolve ações formativas voltadas aos docentes do AEE com base em um diagnóstico prévio dos temas sugeridos pelos docentes. Conforme as orientações pedagógicas da rede, esse levantamento dos conteúdos estudados constitui uma etapa estratégica para o planejamento da formação, possibilitando a definição de objetivos, conteúdos e metodologias que dialoguem com os contextos escolares e as demandas reais desses profissionais.

Entretanto, para além da organização técnica das ações formativas, é fundamental compreender que a formação docente para atuar no AEE envolve dimensões mais amplas e complexas, que atravessam as experiências, os saberes e as relações estabelecidas na prática cotidiana. A qualificação docente para o exercício no AEE demanda ser abordada de forma ampliada, ultrapassando os limites de uma formação estritamente técnica, e incorporando também as dimensões políticas, culturais e sociais que atravessam a prática pedagógica nesse campo.

Para Tardif (2024) o saber dos professores não é algo que flutua no espaço, é o saber deles e está relacionado com a pessoa, com a identidade, com a experiência de vida e com a história profissional, com a relação com os alunos e com os demais atores escolares. A perspectiva do autor mostra-se particularmente pertinente à formação de professores do AEE, ao evidenciar que seus saberes são atravessados por dimensões políticas, culturais e sociais que se constituem na prática pedagógica cotidiana.

Na RMEF, a formação continuada ofertada pela rede para as professoras que atuam no AEE vem sendo estruturada como um processo formativo permanente, realizado por meio de encontros mensais em polos localizados nos Distritos de Educação. Essa dinâmica busca articular os conteúdos às demandas identificadas pelas próprias docentes, favorecendo ações mais contextualizadas e alinhadas aos desafios enfrentados nas práticas cotidianas. Em 2024,

além das formações mensais, teve mais uma ação formativa, o Projeto Vincular, desenvolvido em parceria entre a SME e o Instituto da Primeira Infância (IPREDE).

A formação continuada desenvolvida no âmbito do Projeto Vincular teve sua carga horária organizada em três modalidades complementares: encontros presenciais, atividades em formato a distância (EaD) e ações formativas realizadas no próprio contexto da escola, totalizando uma carga horária de 180 horas. Essa proposta teve como propósito promover a reflexão e o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas, assegurando maior coerência entre a formação e os desafios cotidianos enfrentados pelos professores do AEE. Entre os temas abordados destacaram-se: gestão da sala de aula inclusiva e a constituição de práticas pedagógicas no AEE; abordagem geral sobre deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação; estratégias de regulação comportamental voltadas a estudantes da educação infantil e do ensino fundamental com TEA; além da avaliação dos desafios e das possibilidades relacionados ao atendimento das diferentes habilidades e estilos de aprendizagem de crianças e estudantes com e sem deficiência.

Apesar de reconhecer o potencial formativo do Projeto Vincular, Girão (2025) observou que a proposta ainda apresenta fragilidades quanto à articulação entre teoria e prática, apontando que as formações “carecem de maior aprofundamento metodológico e de uma relação mais direta com os desafios enfrentados pelos professores em sala de aula”, o que limita o alcance da política de formação continuada e reforça a necessidade de estratégias formativas mais contextualizadas (Girão, 2025, p. 104).

Esse conjunto de ações formativas, revela movimentos da rede municipal em direção ao fortalecimento de práticas pedagógicas que dialoguem com a diversidade e com os contextos concretos das unidades escolares. No entanto, ao considerar as complexidades que atravessam o trabalho desenvolvido nas SRM, torna-se importante conhecer os demais profissionais que compõem o contexto do AEE e que desempenham funções complementares às das professoras das SRM. Nesse sentido, a atuação das assistentes de inclusão e dos profissionais de apoio configura-se como elemento constitutivo para a consolidação de práticas inclusivas e para o fortalecimento das condições de participação e aprendizagem dos estudantes.

No ano da realização da pesquisa na escola Marieta Cals, em 2024, a RMEF contava com 714 profissionais de apoio e 1.260 assistentes de inclusão atuando diariamente junto aos estudantes PAEE. A profissional de apoio escolar, conforme previsto na Lei nº 13.146/2015, tem como função, auxiliar estudantes com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA) em atividades relacionadas à alimentação, higiene e locomoção, sendo contratado na rede municipal por meio de empresas terceirizadas. Em caso de necessidade comprovada para a

contratação do profissional de apoio escolar, o documento orientador da rede define que a unidade de ensino siga um fluxo que, após a matrícula do estudante, segue com a observação de sua rotina escolar; solicitação de visita técnica ao Distrito de Educação; elaboração de parecer técnico; e envio da solicitação de contratação à SME para avaliação e providências (Fortaleza, 2024). Após esse trâmite burocrático a profissional é contratada e chega até a unidade escolar.

Já as assistentes de inclusão, são profissionais selecionadas pela própria escola, no âmbito da comunidade em que está inserida, e atua em caráter voluntário, recebendo uma bolsa como forma de ressarcimento pelo serviço prestado. Conforme previsto nas Orientações Pedagógicas para a Educação Inclusiva e Diversidade 2024, entre as atribuições da assistente de inclusão estão: colaborar no atendimento às necessidades específicas dos estudantes com deficiência em atividades relacionadas à higiene, alimentação, locomoção e comunicação; apoiar a escola na garantia da participação desses estudantes nos diferentes ambientes de aprendizagem; identificar situações de infrequência ou possível abandono no AEE; atuar de forma articulada com os professores do AEE, docentes da sala comum, gestores escolares e outros profissionais no fortalecimento das ações inclusivas; além de cumprir suas funções com responsabilidade, pontualidade e assiduidade, em consonância com as diretrizes e especificidades da função (Fortaleza, 2024).

Entre 2022 e 2024, observa-se um crescimento expressivo no número desses profissionais: enquanto em 2022 a rede contava com 519 profissionais de apoio e 569 assistentes de inclusão, em 2024 conforme já mencionado, esse número passou para 1.116 profissionais de apoio e 1.183 assistentes de inclusão, segundo dados da SME. Esse aumento reflete medidas adotadas pela rede municipal para responder às demandas crescentes de apoio no cotidiano escolar.

Para Almeida, Siems-Marcondes e Boer (2014) e retomada por Lopes e Mendes (2021) o profissional de apoio tem uma atuação recente, o que explica a variedade de denominações atribuídas a essa função nas escolas, como cuidador, para profissional, mediador, monitor, estagiário e profissional de apoio (Lopes; Mendes, 2021, p. 3). Portanto, a função carece de maior regulamentação e uniformidade nos sistemas educacionais brasileiros. Essa multiplicidade de designações pode gerar fragilidades na delimitação das atribuições e nos processos formativos destinados a essas profissionais, dificultando o alinhamento entre as práticas cotidianas e as concepções de educação inclusiva preconizadas nas políticas públicas.

No caso de Fortaleza, embora as Orientações Pedagógicas para a Educação Inclusiva e Diversidade (2024) explicitem as funções atribuídas às assistentes de inclusão e às

profissionais de apoio escolar, ainda se identificam fragilidades no que tange aos critérios de seleção, aos vínculos empregatícios e à oferta de formação continuada.

A ausência de uma normatização mais consistente acerca desses aspectos contribui para a manutenção de práticas que, muitas vezes, desarticulam o trabalho desses profissionais do projeto político-pedagógico das escolas e das diretrizes da política municipal de inclusão. O caráter precário dos vínculos seja pela terceirização no caso do apoio escolar, seja pela natureza voluntária, ainda que com bolsa, no caso das assistentes de inclusão, reforça a necessidade de debates e ações mais efetivas no sentido da valorização, regulamentação e formação qualificada desses profissionais, de modo a potencializar suas contribuições para o fortalecimento das práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Conforme fundamenta Lopes (2018), a ausência de esclarecimentos legais tem levado municípios e estados a atribuírem funções e a exigirem perfis de profissionais de forma autônoma, resultando em uma pluralidade na identidade e na função do profissional de apoio à inclusão escolar (Lopes; Mendes, 2021, p. 5). Embora as funções das assistentes de inclusão e das profissionais de apoio estejam previstas nas orientações pedagógicas da rede, as fragilidades nos critérios de seleção, nos vínculos e na formação continuada permanecem como entraves à consolidação de práticas inclusivas articuladas ao projeto pedagógico das escolas. A ausência de regulamentação mais consistente tanto em nível local quanto nacional acentua esses desafios, exigindo debates e medidas que assegurem maior valorização e qualificação desses profissionais no contexto das políticas educacionais inclusivas.

Diante do panorama apresentado, além da ausência da regulamentação quanto às atribuições de profissionais de apoio à inclusão escolar, observou-se que a RMEF configura um contexto marcado por complexidades e desafios no que se refere à consolidação das políticas de inclusão escolar. A diversidade de sujeitos, territórios e demandas educacionais existentes no município remete para a necessidade da gestão pública de refletir continuamente sobre as formas de formular e implementar ações que avancem para além da ampliação do acesso, buscando favorecer condições mais equitativas de participação, aprendizagem e desenvolvimento. As avaliações realizadas até aqui trazem à tona a importância de aperfeiçoar as condições institucionais e formativas que sustentam a educação inclusiva, assegurando práticas mais equitativas e sintonizadas com os princípios da gestão democrática no cotidiano escolar.

O expressivo crescimento das matrículas de estudantes PAEE, aliado à diversidade de profissionais envolvidos no atendimento e nas práticas inclusivas, impulsiona a revisão constante das políticas públicas educacionais e das práticas escolares, convocando a gestão

municipal a refletir sobre formas de formular e implementar ações que avancem para além da ampliação do acesso. Tal cenário demanda o fortalecimento de condições que promovam a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento em bases mais equitativas, assegurando que o direito à educação inclusiva se concretize no cotidiano das unidades escolares.

Diante das avaliações realizadas sobre a configuração da RMEF, suas práticas de gestão, a organização do atendimento educacional especializado e a composição do quadro de profissionais, torna-se possível avançar para um exame das potencialidades e limites que caracterizam a implementação da política de Educação Especial no município de Fortaleza. O próximo item deste capítulo, portanto, propõe uma avaliação crítica do processo de implementação, buscando evidenciar como as diretrizes normativas, as estruturas institucionais e as práticas pedagógicas têm se articulado no cotidiano escolar, e em que medida têm contribuído para a efetivação de uma educação inclusiva orientada pelos princípios da equidade e da justiça social.

4.2.3 Análise crítica da implementação da política de Educação Inclusiva em Fortaleza

Essa dissertação buscou discutir os avanços, limites e possibilidades identificados ao longo do percurso histórico da implementação da política de Educação Inclusiva em Fortaleza. Essa avaliação fundamentou-se na perspectiva da avaliação em profundidade, conforme proposta por Rodrigues (2008), ampliada por Gussi e Oliveira (2016), e orientou-se por um olhar atento à complexidade das políticas públicas, recusando reduções simplificadoras a juízos binários como “funciona” ou “não funciona”. Trata-se de um esforço interpretativo que valoriza a articulação entre marcos normativos, arranjos institucionais e práticas pedagógicas, avaliados de forma extensa, detalhada e multidimensional, com o intuito de contribuir para uma compreensão ampla e contextualizada do fenômeno em estudo.

O processo de implementação da política permitiu observar avanços institucionais e normativos associados ao alinhamento da rede municipal às diretrizes nacionais e à incorporação de especificidades locais. No campo administrativo, a criação da CODIN e a publicação do DCRFor refletem esforços para fortalecer a capacidade técnica, a articulação intersetorial e a consolidação de marcos orientadores capazes de respaldar a política no cotidiano escolar. O crescimento de SRMs, que em 2024 alcançou praticamente todas as escolas de ensino fundamental da rede, constitui um indicativo do compromisso institucional com a ampliação da infraestrutura destinada ao AEE. No entanto, para além da expansão numérica, torna-se fundamental assegurar que essas salas disponham de condições de infraestrutura e

materiais adequados, incluindo recursos pedagógicos acessíveis, equipamentos de tecnologia assistiva e materiais didáticos que atendam às demandas específicas dos estudantes. A presença física das SRM, embora essencial, não garante a qualidade do atendimento prestado.

No campo formativo, registra-se o fortalecimento das ações voltadas às professoras do AEE, com destaque para os encontros mensais e a formação ministrada pelo projeto Vincular, que procuram alinhar os conteúdos das formações às demandas reais das escolas. Esses processos têm incorporado temáticas centrais à educação inclusiva, como acessibilidade curricular, uso de tecnologia assistiva e estratégias de ensino colaborativo. Contudo, a formação continuada dos docentes da sala de aula regular e dos demais profissionais da escola ainda se apresenta como um desafio, apontando a necessidade de ampliar ações formativas sistemáticas e articuladas que envolvam toda a equipe escolar.

Do mesmo modo, a ampliação do quadro de profissionais de apoio e assistentes de inclusão, registrada entre 2022 e 2024, representa uma resposta institucional às demandas das unidades escolares e busca favorecer a participação dos estudantes PAEE. Entretanto, a quantidade de profissionais ainda não supre plenamente as necessidades, especialmente em escolas com maior número de estudantes com deficiência. Além disso, a ausência de regulamentação mais consistente acerca das funções e dos vínculos contratuais desses profissionais fragiliza a continuidade do trabalho e contribui para a rotatividade nas equipes, o que impacta a coesão das práticas inclusivas.

Nesse contexto, persistem desafios relacionados à lotação de apenas uma professora por turno nas SRMs, realidade que limita as possibilidades de atendimento individualizado e de maior articulação com os docentes da sala regular, sobretudo diante do crescimento das matrículas de estudantes PAEE. A morosidade nos fluxos administrativos, como os procedimentos para cadastro no Sistema de Gestão Educacional (SGE) e a tramitação para solicitação de profissionais de apoio, também representa um fator que pode comprometer a agilidade e a efetividade das ações inclusivas, demandando revisões nos processos para maior alinhamento aos princípios da gestão democrática e da educação inclusiva.

Assim, o percurso avaliado evidencia uma política em construção, marcada por avanços no campo estrutural, normativo e formativo, mas que ainda requer o fortalecimento das condições institucionais, a revisão dos processos administrativos e o aprimoramento das práticas pedagógicas. Tais medidas são fundamentais para sustentar, no cotidiano das escolas, os compromissos assumidos no âmbito das políticas públicas inclusivas e para promover a materialização do direito à educação inclusiva, em consonância com os princípios da equidade e da justiça social.

4.3 O papel das SRMs em Fortaleza: uma análise à luz da pesquisa de campo

Tomando como caso exemplar uma escola da rede municipal de Fortaleza, apresento as discussões relativas ao último objetivo específico desta pesquisa, que foi compreender o papel desempenhado por tais espaços, respondendo à pergunta: como se configuram as SRM em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza?

4.3.1 Procedimentos e instrumentos utilizados na coleta de dados

A elaboração dos instrumentos de coleta de dados é, conforme aponta Gil (1999), uma etapa central da pesquisa, pois assegura a coerência entre o problema investigado e os meios utilizados para a obtenção de informações. Nesta investigação, recorreu-se a um conjunto diversificado de instrumentos para avaliar a implementação das SRMs na RMEF: entrevistas semiestruturadas com gestores e professoras regentes das SRMs; grupo focal com assistentes de inclusão; formulários eletrônicos aplicados a professores da sala regular e as responsáveis por alunos PAEE; observação participante, avaliação documental de diretrizes e registros oficiais.

Para a realização da coleta de dados no ambiente escolar, foi obtido o Termo de Autorização para Pesquisa Acadêmica (TAP), expedido pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Esse documento oficializa a permissão para ingresso nas dependências da unidade de ensino e estabelece diretrizes para a condução das atividades de pesquisa, resguardando tanto a instituição quanto os participantes. O TAP encontra-se reproduzido integralmente nos anexos desta dissertação, compondo o registro formal do processo autorizativo.

Ainda antes do início da coleta, e previamente à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), todos os participantes receberam um resumo executivo do projeto de pesquisa, elaborado em linguagem acessível. O material apresentava os objetivos, a metodologia adotada e os procedimentos previstos para a coleta de dados, garantindo que cada participante pudesse compreender plenamente o estudo antes de consentir com sua participação. Essa prática reforça o caráter colaborativo da investigação, alinhando-se aos princípios da pesquisa participante, que, segundo Brandão (1985, p. 9), “pressupõe uma relação horizontal entre pesquisador e pesquisados, construída no diálogo e na coprodução de saberes”, assegurando que os sujeitos envolvidos tenham clareza sobre o processo e possam contribuir de forma ativa e informada.

Posteriormente, todos os participantes assinaram o TCLE, pelo qual foram informados sobre os objetivos, procedimentos, riscos, benefícios e garantias éticas da pesquisa, em conformidade com as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará. Esse documento, devidamente assinado, encontra-se arquivado no memorial desta investigação, preservando a confidencialidade e a integridade das informações fornecidas.

A próxima seção apresenta a análise dos dados compilados a partir dos formulários respondidos pelos responsáveis por alunos com deficiência matriculados na escola investigada. Essa etapa busca compreender, a partir da perspectiva das famílias, de que forma as SRMs têm contribuído para o processo de escolarização e para a construção de práticas inclusivas no contexto estudado.

4.3.2 Achados organizados por segmento participante na pesquisa de campo

Nesta seção, são apresentados e analisados os achados da pesquisa de campo, organizados de acordo com os diferentes segmentos participantes. A sistematização dos dados por grupo possibilita compreender as múltiplas percepções acerca do processo investigado, contemplando as visões dos responsáveis por alunos com deficiência, das professoras da sala de aula regular, dos profissionais de apoio e assistentes de inclusão, da gestão escolar e das professoras da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

a) Percepções dos responsáveis por alunos com deficiência

A escuta das famílias, enquanto parte integrante do processo avaliativo, foi realizada por meio da aplicação de um questionário estruturado no Formulário Eletrônico, composto por questões objetivas organizadas a partir da escala Likert. O instrumento foi direcionado aos responsáveis por estudantes com deficiência matriculados na escola-caso, com o objetivo de captar percepções sobre o AEE e a atuação da SRM da unidade de ensino. A utilização da escala Likert permitiu mensurar o grau de concordância dos participantes em relação a diferentes dimensões da política, como contribuições para o desenvolvimento dos alunos, frequência ao AEE e diálogo escola-família. A avaliação dos dados foi orientada pela técnica de avaliação de conteúdo (Bardin, 2011; Gil, 2008; Gomes, 2007; Minayo, 2001), a partir da categorização das respostas e da identificação de regularidades, tensões e contradições nos posicionamentos expressos.

A inclusão dos responsáveis pelos alunos como sujeitos da pesquisa fundamenta-se na compreensão de que suas vivências cotidianas oferecem subsídios significativos para a avaliação dos sentidos atribuídos à política de educação inclusiva e dos obstáculos que

atravessam sua implementação concreta. Essa escuta, alinhada à abordagem da Avaliação em Profundidade proposta por Rodrigues (2008), amplia o campo analítico ao considerar as múltiplas vozes que interagem com a política pública, especialmente aquelas dos sujeitos diretamente beneficiários em suas práticas. Tal perspectiva valoriza as interpretações e experiências dos próprios familiares, reconhecendo-os como interlocutores legítimos no processo de avaliação crítica.

Nesse sentido, Souza (2025, p. 4) observa:

Na trajetória da Educação Especial, observamos um distanciamento, até mesmo a segregação de grande parte das pessoas com deficiência e com transtornos específicos, dos processos de escolarização regular em classes comuns. Após muita luta e pressões das famílias, das próprias pessoas com deficiência, de movimentos sociais e de conciliações sociais, verificamos certa alteração. Essas pessoas passaram a ter direito de frequentar o espaço escolar, antes negado para muitos. Legalmente, passaram a ter direitos onde antes tinham a caridade ou as boas intenções. No entanto, a relação da escola com essas famílias se alterou? O lugar ocupado por elas na instituição escolar deslocou-se do espaço de 'favorecidos' para um outro, de cidadão de direito e potencialidades? Para quais famílias?

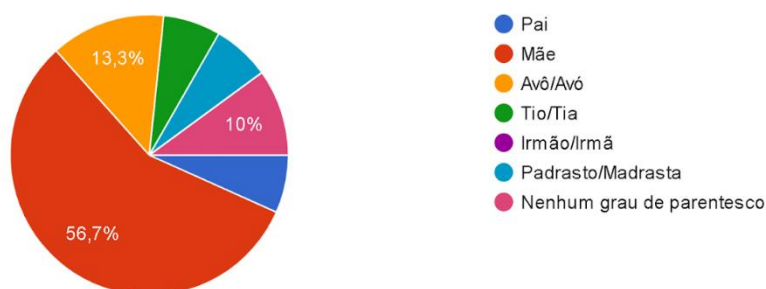
Conforme já apresentado no referencial teórico desta dissertação, as políticas públicas de educação inclusiva constituem-se como resultado direto da mobilização da sociedade civil organizada, tanto por meio de associações de familiares quanto de coletivos protagonizados pelas próprias pessoas com deficiência. Esse processo de reivindicação histórica deslocou a condição dessas populações do lugar de assistidos pela caridade ou pela boa vontade institucional para a condição de sujeitos de direitos, reconhecidos legalmente e legitimados socialmente.

A composição dos respondentes do formulário aplicado evidencia o predomínio das mães como figuras familiares de maior presença nas interações com a escola na unidade investigada. Do total de 30 respostas, 17 foram preenchidas por mães, seguidas por avós (4), responsáveis sem grau de parentesco declarado (3), pais (2), padrastos/madrastas (2) e tios/tias (2), ou seja, 56,7% (Gráfico 5) dos responsáveis por esses alunos com deficiência são mães, sendo as demais responsáveis avós, madrastas, tias, irmãs.

Esse dado revela que são, majoritariamente, as mulheres especialmente mães e avós que assumem a responsabilidade cotidiana pelo acompanhamento da vida escolar dos estudantes com deficiência, desempenhando um papel central na articulação entre a família e a escola. Essa prevalência pode ser compreendida à luz das relações de gênero que historicamente vinculam o cuidado às mulheres, como corrobora Bernardes (2014, p. 31): “A responsabilidade de cuidar, quando se trata de pessoas com deficiência, é socialmente atribuída às mulheres e mais especificamente às mães, que enfrentam sozinhas essa jornada de cuidados, o que revela

o caráter naturalizado desse papel”. Tal dinâmica, frequentemente desconsiderada no desenho das políticas públicas, sinaliza a necessidade de incorporar uma perspectiva interseccional que reconheça os marcadores de gênero presentes na parentalidade de crianças com deficiência.

Gráfico 5- Porcentagem do grau de parentesco dos responsáveis pelo os estudantes público-alvo da educação especial



Fonte: Elaboração da autora.

Nesse sentido, reconhecer a centralidade das mulheres no acompanhamento da rotina escolar de estudantes com deficiência implica não apenas compreender as dinâmicas de cuidado que historicamente recaem de forma desproporcional sobre elas, mas também atribuir legitimidade aos seus saberes e experiências como formas de participação política no cotidiano das políticas públicas.

Mães, avós, tias e outras cuidadoras, ao assumirem esse papel, não apenas acompanham a rotina escolar, mas também se tornam responsáveis pelos encaminhamentos médicos e terapêuticos dos alunos, articulando diferentes dimensões do cuidado que frequentemente escapam aos marcos institucionais formais. Sua escuta, portanto, deve ser compreendida como elemento estratégico de uma avaliação comprometida com a justiça social, contribuindo para a formulação de políticas mais responsivas às desigualdades de gênero que atravessam a parentalidade e o processo de inclusão escolar.

Essa valorização da escuta familiar encontra respaldo nas Orientações para Profissionais da Educação Inclusiva da Rede Municipal de Fortaleza (SME, 2025), que reconhecem a família como parte constituinte do processo educativo dos estudantes PAEE. O documento orienta que a atuação da equipe da SRM deve ser pautada pelo acolhimento e pela escuta qualificada dos responsáveis, compreendidos como interlocutores legítimos na construção de práticas pedagógicas inclusivas (SME, 2025, p. 41).

A tabela 2 abaixo apresenta a Distribuição dos Alunos do AEE por Ano Escolar e Tempo de Frequência com deficiência cujos responsáveis responderam ao formulário da pesquisa. Foram considerados dois aspectos principais: a série/ano em que os alunos estão matriculados e o tempo de atendimento no AEE. Essa caracterização permite compreender a diversidade de trajetórias escolares dos estudantes atendidos.

Tabela 2- Distribuição dos Alunos com deficiência Atendido na escola do estudo de caso por Ano Escolar e Tempo de Frequência – 2024

Ano do Aluno Matriculado	Quantidade	Tempo que recebe o AEE	Quantidade
6º ANO	12	Menos de 1 ano	3
7º ANO	6	1 a 2 anos	7
8º ANO	6	3 a 4 anos	8
9º ANO	6	Mais de 4 anos	12
TOTAL	30		30

Fonte: Elaboração da autora, com base na pesquisa de campo.

Com base nas respostas dos responsáveis, observou-se que todos os anos do ensino fundamental (6 ao 9º Ano) tem estudantes atendidos pelo AEE. Do total de 30 alunos cujos responsáveis responderam ao questionário, 12 estão matriculados no 6º ano (40%), enquanto os demais se dividem igualmente entre o 7º, 8º e 9º anos (20% cada), com 6 alunos em cada.

Em relação ao tempo de frequência ao AEE, os dados constituem indícios que a maioria dos estudantes já possui uma trajetória consolidada no serviço: 12 (40%) estão no AEE há mais de quatro anos e 8 (26,6%) entre três e quatro anos, o que representa dois terços do total. Em segundo lugar, 10 estudantes (33,3%) foram inseridos mais recentemente, sendo 7 (23,3%) com um a dois anos de atendimento e 3 (10%) com menos de um ano.

Por se tratar de uma escola que atende exclusivamente ao ensino fundamental II, é possível que os responsáveis desses 10 alunos com menor tempo de atendimento tenham considerado apenas o período na unidade atual, desconsiderando possíveis acompanhamentos anteriores durante o ensino fundamental I em outras escolas. Outra hipótese a ser considerada é que parte desses estudantes tenha sido inserida recentemente no AEE em decorrência de processos diagnósticos em curso ou de investigações ainda em andamento.

Conforme já referenciado neste trabalho, na RMEF, o acesso ao AEE não está condicionado à apresentação de laudo médico, podendo ser autorizado com base em relatório pedagógico elaborado pela professora regente do AEE. Isso demonstra a maleabilidade procedimental da política municipal no acolhimento de estudantes em processo de investigação da deficiência, priorizando o atendimento educacional especializado desde os primeiros sinais de necessidade, mesmo antes da formalização diagnóstica.

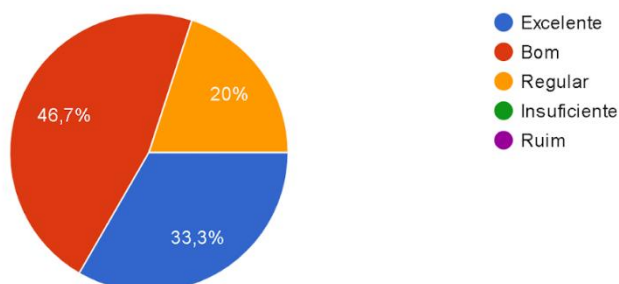
Entretanto, essa mesma flexibilidade, ainda que fundamentada em uma na modelo social da deficiência, pode resultar na ampliação do número de estudantes demandando o serviço sem a devida estruturação das condições materiais e humanas, podendo resultar em sobrecarga das equipes e enfraquecimento das estratégias de acompanhamento individualizado.

Concluída a caracterização da Distribuição dos Alunos do AEE por Ano Escolar e Tempo de Frequência dos estudantes atendidos pelo AEE em que seus responsáveis participaram da pesquisa, a avaliação segue agora para a avaliação das percepções familiares sobre a qualidade do atendimento prestado na SRM e os efeitos atribuídos a esse acompanhamento no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

As respostas reunidas neste bloco do questionário oferecem elementos reveladores sobre como os responsáveis por alunos com deficiência avaliam o atendimento, identificam avanços no desenvolvimento das crianças e reconhecem possíveis contribuições do AEE para a aprendizagem. A escuta dessas percepções permitiu compreender, sob a ótica dos usuários diretos da política, de que maneira o AEE que se desenvolve nas SRM tem se configurado no cotidiano escolar e quais sentidos têm sido atribuídos à sua presença no percurso formativo dos estudantes com deficiência. A seguir as perguntas que nortearam a avaliação das percepções familiares sobre a qualidade do atendimento prestado na SRM e os efeitos atribuídos a esse acompanhamento no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

"Como você avalia o atendimento oferecido pela sala de recursos multifuncionais ao aluno que você é responsável?" a partir dessa pergunta, observa-se uma percepção majoritariamente positiva por parte dos responsáveis (Gráfico 6). Das 30 respostas obtidas, 26 avaliaram o AEE como "bom" ou "ótimo", representando 86,7% dos participantes. Apenas uma resposta classificou o atendimento como "ruim", e três consideraram "regular". Esse predomínio de avaliações favoráveis expressa que, na perspectiva das famílias, o AEE tem desempenhado um papel significativo na vivência escolar dos estudantes, sendo reconhecido como um espaço de apoio e desenvolvimento. No entanto, as menções a avaliação "regular" e "ruim", embora minoritárias, sinalizam possíveis fragilidades ou expectativas não completamente atendidas, que merecem atenção no exame qualitativo do serviço.

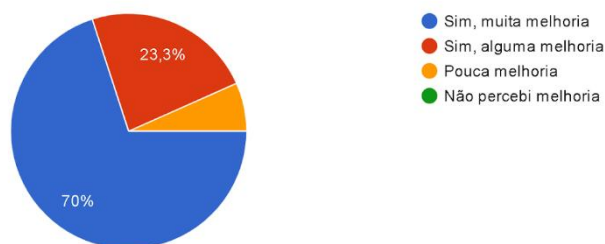
Gráfico 6- Porcentagem das respostas dos responsáveis pelos alunos com deficiência sobre o atendimento oferecido na sala de recursos multifuncionais (SRMs)



Fonte: Elaboração da autora, com base na pesquisa de campo.

Dando continuidade à avaliação desse bloco, a pergunta “Você percebeu alguma melhoria no desenvolvimento acadêmico e/ou social do aluno desde que ele(a) começou a frequentar a sala de recursos multifuncionais?” revelou uma expressiva predominância de respostas afirmativas: 26 responsáveis assinalaram a opção “sim”, o que representa 86,7% dos participantes (Gráfico 7). Esse resultado converge para a percepção, por parte das famílias, de avanços no percurso escolar e nas interações sociais dos estudantes, indicando na visão desses participantes que o AEE tem se configurado como um espaço pedagógico voltado à ampliação da participação, da autonomia e das aprendizagens, com atenção às singularidades dos alunos com deficiência. Por outro lado, as quatro respostas negativas provavelmente estejam relacionadas a não identificação das mudanças perceptíveis, o que pode estar relacionado a diferentes fatores, como o tempo de atendimento, ou as estratégias pedagógicas adotadas.

Gráfico 7- Respostas, em porcentagem, dos responsáveis pelos alunos (as) ao serem indagados sobre a percepção da melhoria no desenvolvimento acadêmico e/ou social do aluno desde que ele(a) começou a frequentar a sala de recursos multifuncionais (SRMs)

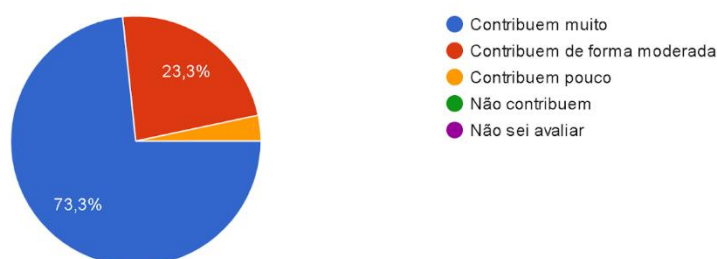


Fonte: Elaboração da autora, com base na pesquisa de campo.

Concluindo o bloco dedicado à avaliação das percepções familiares sobre a qualidade do atendimento oferecido pela SRM e seus efeitos no processo de escolarização, observa-se que a pergunta “Na sua opinião, como as salas de recursos multifuncionais (AEE) têm contribuído para o aprendizado e o desenvolvimento do(a) aluno(a)?” revelou uma avaliação amplamente favorável por parte dos responsáveis. Do total de 30 participantes, 24 (80%) afirmaram que o serviço “contribui muito”, enquanto 5 (16,7%) consideraram que “contribui parcialmente” e apenas 1 (3,3%) indicou que “não contribui” (Gráfico 8).

Esses dados conduzem a compreensão que, sob a perspectiva das famílias, as SRMs têm assumido um papel relevante no apoio ao desenvolvimento dos estudantes, oferecendo estratégias e recursos que fortalecem os processos de aprendizagem e participação. A predominância de respostas positivas pode ser compreendida como expressão da percepção de que o AEE tem favorecido avanços significativos no percurso educacional dos alunos com deficiência. No entanto, mesmo em pequena proporção, as menções a contribuições parciais ou inexistentes permitem inferir a importância de aprofundar o diálogo com as famílias, visando compreender expectativas, identificar limitações percebidas e aprimorar continuamente o serviço prestado.

Gráfico 8- Respostas, em porcentagem, dos responsáveis pelos alunos (as) ao serem indagados sobre como as Sala de Recursos Multifuncionais têm contribuído para o aprendizado e desenvolvimento do (a) aluno (a)



Fonte: Elaboração da autora, com base na pesquisa de campo.

As respostas às questões sobre a avaliação do atendimento prestado pela SRM e sua contribuição para o desenvolvimento dos alunos revelam uma percepção amplamente favorável por parte das famílias. Cerca de 87% dos responsáveis classificaram o AEE como “bom” ou “ótimo”, enquanto 80% afirmaram que o serviço “contribui muito” para o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes. Embora minoritárias, as avaliações “regulares”, “ruins” ou

que apontam contribuições parciais ou inexistentes devem ser consideradas como sinais de possíveis fragilidades no acompanhamento pedagógico, nas condições de atendimento ou nas expectativas familiares. Esses contrastes, ainda que discretos, reforçam a importância de aprofundar qualitativamente a escuta das famílias, valorizando seus sentidos e experiências, de modo a aprimorar continuamente a política de educação inclusiva no cotidiano escolar.

Entre os sentidos atribuídos ao AEE no cotidiano da escola-caso, destaca-se a compreensão da SRM como um espaço de aprendizagem significativa, também no que se refere ao desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Esse entendimento emerge com clareza nas respostas à pergunta aberta “Gostaria de compartilhar alguma experiência ou observação adicional sobre o impacto da sala de recursos multifuncionais no desenvolvimento do aluno que você é responsável?”, nas quais os responsáveis relatam avanços concretos nas áreas de leitura, escrita e raciocínio lógico. Depoimentos como “foi depois que passou a frequentar os atendimentos na sala de recurso que ele conseguiu desenvolver melhor a leitura e outras coisas no horário de aula normal”, “melhorou muito no raciocínio e aprendeu a ler” e “melhora na fala, permanece mais tempo em sala” ilustram a centralidade da SRM na trajetória escolar dos alunos atendidos.

Desse modo, as experiências compartilhadas pelas famílias expressam que o serviço especializado oferecido pela SRM não é percebido como uma atividade de reforço escolar, mas como um espaço pedagógico legítimo, com intencionalidade didática própria e estratégias diferenciadas que respeitam o ritmo e as necessidades dos alunos. Essa compreensão está em consonância com a Resolução nº 010/2013 do CME de Fortaleza, que alinhado as diretrizes nacionais estabelece o AEE como serviço não substitutivo da escolarização, de caráter complementar ou suplementar ao ensino comum, a ser realizado preferencialmente no turno inverso (Fortaleza, 2013, art. 11). Assim, os sentidos atribuídos ao AEE pelas famílias contribuem para a compreensão das SRMs como ambientes didático-pedagógicos de valorização da diferença, capazes de produzir aprendizagens significativas e ampliar as possibilidades de escolarização de alunos com deficiência.

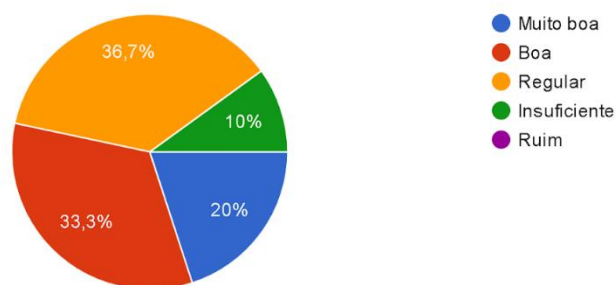
DCRFor reafirma que o AEE se configura como um serviço de natureza pedagógica, articulado ao currículo comum, e que as SRMs devem funcionar como espaços fundamentais para a promoção da acessibilidade, do desenvolvimento da autonomia e da participação dos estudantes PAEE. Nessa direção, o documento reforça que o atendimento especializado não substitui a escolarização regular, mas a complementa ou a suplementa, conforme as especificidades de cada estudante. Como enfatiza o próprio DCRFor:

Fica evidente que, na perspectiva de inclusão educacional, o foco do Atendimento Educacional Especializado não deve ser as limitações e as dificuldades do estudante, nem mesmo atendimentos excludentes e descontextualizados da sala de aula comum, locus natural do processo de ensino e de aprendizagem (Fortaleza, 2024).

A avaliação segue agora para as percepções dos responsáveis acerca da comunicação entre a escola e a família, bem como sobre o incentivo à inserção das famílias no processo de acompanhamento educacional dos estudantes com deficiência. Esse conjunto de dados permite refletir sobre o papel da participação das famílias na política de educação inclusiva, destacando as práticas adotadas pela equipe da SRM para fomentar o diálogo, fortalecer vínculos e reconhecer os familiares como interlocutores legítimos no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. As perguntas que orientam este bloco: “Como você avalia a comunicação da escola com a família?” e “Você sente que é incentivado(a) pela professora do AEE a participar do acompanhamento do(a) aluno(a)?” oferecem subsídios importantes para compreender como se constrói essa relação, quais barreiras persistem e de que forma a corresponsabilidade entre escola e família tem sido fortalecida ou fragilizada no cotidiano escolar.

No que se refere às respostas da primeira pergunta, observou-se que: 11 participantes (36,7%) classificaram a comunicação como “regular”, enquanto 10 participantes (33,3 %) a consideraram “boa”, 6 participantes (20%) “muito boa” e 3 participantes (10%) a avaliou como “insuficiente” (Gráfico 9). A maioria das respostas negativas possibilitou compreender que os responsáveis estão insatisfeitos com o diálogo entre a equipe do AEE e família e as respostas positivas indicam que as famílias reconhecem a presença de um diálogo minimamente satisfatório e de certa circulação de informações sobre o desenvolvimento dos alunos.

Gráfico 9- Respostas, em porcentagem, dos responsáveis pelos alunos (as) ao serem indagados sobre se sente que é incentivado(a) pela professora da Sala de Recursos Multifuncionais a participar do acompanhamento do(a) aluno(a)?



Fonte: Elaboração da autora, com base na pesquisa de campo.

Contudo, durante o período de observação participante realizado no lócus da pesquisa, constatou-se que essa comunicação ocorre, em grande parte, de forma pontual e informal, por meio de estratégias como: envio de comunicados gerais pelos grupos de WhatsApp administrado pela equipe do AEE, mensagens individuais direcionadas aos responsáveis quando se trata de questões específicas, conversas breves nos momentos de entrada e saída dos alunos, além de reuniões esporádicas promovidas pela equipe do AEE. Ainda que essas formas de contato atendam, em certa medida, à necessidade de troca de informações, elas revelam a ausência de uma sistemática mais estruturada e contínua de diálogo entre a escola e as famílias, mostrando que a comunicação com os responsáveis nem sempre ocorre de forma satisfatória, revelando desafios e limites na consolidação desse vínculo.

Essas percepções podem refletir tanto a ausência de estratégias sistemáticas de envolvimento quanto a sensação, por parte de algumas famílias, de não serem suficientemente convocadas a participar do processo educativo. Ao problematizarem a ideia de uma relação consolidada entre AEE e famílias, tais posicionamentos evidenciam a necessidade de aprofundar práticas que promovam a corresponsabilidade, o pertencimento e a escuta qualificada no cotidiano escolar reforçando o papel das SRMs como espaços privilegiados para a construção de vínculos e mediação dialógica entre os sujeitos da política de inclusão. Como afirmam Limas et al. (2025) a construção de uma cultura escolar inclusiva exige a ampliação dos espaços de escuta e a construção de estratégias que envolvam efetivamente as famílias, reconhecendo-as como parceiras no processo educativo e não apenas como espectadoras.

Assim, a presença de 11 respostas (36,7%) que classificaram a comunicação como “regular” e 3 participantes (10%) “ruim” estabelece uma relação de dimensão crítica no que se refere à clareza, frequência e qualidade da comunicação entre escola e família. Esses dados constituem indicativo de que, existem indícios de fragilidades que podem estar relacionadas à dificuldade de manutenção de canais de comunicação atualizados devido ao fato da troca frequente de números de telefone pelos familiares, à sobrecarga enfrentada pelas profissionais do AEE ou, ainda, à inexistência de mecanismos sistemáticos de escuta e devolutiva.

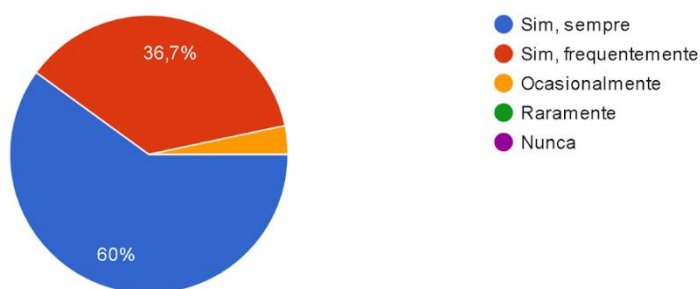
Essas constatações reforçam a necessidade de fortalecimento de canais institucionais permanentes que extrapolem os grupos de WhatsApp já utilizados, favorecendo práticas comunicacionais mais contínuas e intencionais. A ênfase na corresponsabilidade entre escola e família é coerente com o DCRFOR (2024), que reconhece a participação familiar como componente das ações inclusivas, e dialoga com avaliações que destacam que a comunicação e o bom relacionamento entre escola e família exigem esforços bilaterais, sendo muitas vezes

subestimados em pesquisas quando se prioriza apenas a visão de gestores e professores (Maturana; Cia, 2015).

Fechando o bloco de perguntas que tratava da comunicação entre a escola e a família, a segunda questão: “Você acredita que o AEE incentiva a sua participação na vida escolar do aluno?” buscou compreender como os responsáveis percebem o papel da SRM no estímulo à aproximação entre família e escola.

Os dados revelam que 18 participantes (60%) responderam “sim, sempre”, indicando que identificam ações ou posturas por parte da equipe do AEE que favorecem sua inserção nos processos escolares. Outras 11 respostas (36,7%) apontaram que esse incentivo ocorre “sim, frequentemente” e apenas 1 pessoa (3,3%) respondeu “ocasionalmente” e para as opções “raramente” e “nunca” não foram escolhidas pelas participantes.

Gráfico 10- respostas, em porcentagem, dos responsáveis pelos alunos (as) ao serem indagados se a equipe do atendimento os incentiva a participarem no processo educacional do (a) aluno (o)



Fonte: Elaboração da autora, com base na pesquisa de campo.

A predominância de respostas afirmativas sugere que, para a maioria dos responsáveis pelos alunos, o AEE tem se configurado como um espaço promotor de aproximações entre escola e família, contribuindo para o fortalecimento de vínculos no contexto do processo inclusivo. Tal percepção converge com os estudos de Limas et al. (2025) que destacam a importância da parceria entre escola e família de estudantes com deficiência como um elemento essencial para o sucesso da inclusão escolar, ao possibilitar a troca de informações, a continuidade das ações pedagógicas e o fortalecimento dos vínculos afetivos e sociais.

A avaliação positiva constatada no formulário respondido pelos responsáveis pode estar associada à postura acolhedora das professoras do AEE, observada durante o período de observação participante, expressa na disposição para dialogar sobre o desenvolvimento dos alunos, prestar esclarecimentos sobre os objetivos do atendimento ou acolher demandas e

dúvidas das famílias. Essa postura se alinha à diretriz presente nas orientações pedagógicas da rede municipal, que reconhece o AEE como um espaço de escuta ativa e mediação com as famílias, enfatizando que a participação familiar deve ser estimulada com vistas a fortalecer vínculos, promover o diálogo e assegurar o acompanhamento do processo de desenvolvimento dos estudantes (Fortaleza, 2025, p. 41).

Concluída a avaliação sobre a comunicação entre escola e família e os estímulos à participação dos responsáveis no processo educacional, o texto segue agora para o exame do entendimento relativo à frequência dos estudantes ao atendimento do AEE e aos fatores que interferem em sua presença nesse espaço. Essa dimensão constitui um eixo analítico importante para compreender como a assiduidade ao atendimento na SRM se expressa no cotidiano escolar e quais barreiras ainda se impõem, evidenciando condicionantes estruturais e contextuais que afetam o acesso contínuo a esse serviço. Ao abordar essas questões, a avaliação contribui para aprofundar o terceiro objetivo específico da pesquisa, ao buscar compreender como se configuram as SRMs na escola investigada, com atenção às práticas, fluxos e sentidos atribuídos ao AEE pelos sujeitos envolvidos.

A pergunta “Com que frequência o(a) aluno(a) comparece ao atendimento do AEE?” oferece pistas relevantes sobre essa dinâmica. Entre os 30 responsáveis que responderam ao formulário, 22 (73,3%) afirmaram que os estudantes frequentam o atendimento “sempre”; 6 (20%) indicaram que comparecem “às vezes”; e 2 (6,7%) assinalaram a opção “raramente”. A predominância de respostas positivas sugere, em linhas gerais, que há um comprometimento das famílias em garantir a participação dos estudantes, possivelmente associado ao reconhecimento da importância do serviço para o desenvolvimento pedagógico e à confiança na equipe da SRM.

Essa interpretação ressoa com os dados avaliados nos blocos anteriores, nos quais se identificaram avaliações favoráveis em relação à atuação do AEE e aos seus efeitos no processo de escolarização. Contudo, a presença de 26,7% de respostas que permitem observar que a frequência parcial ou baixa conduz a reflexão para a persistência de fatores que dificultam a continuidade do atendimento.

Para aprofundar a compreensão sobre esses desafios, a pergunta aberta “Se o(a) aluno(a) falta ao atendimento do AEE, qual o principal motivo?” permitiu identificar elementos concretos que atravessam a dinâmica de comparecimento à SRM. As respostas foram organizadas em categorias temáticas com base na técnica de avaliação de conteúdo (Bardin, 2011), revelando os seguintes fatores: (1) Problemas de saúde do aluno (60%), Falta de interesse do aluno (30 %) e Falta de tempo, pois faz acompanhamentos multidisciplinares (13,3 %).

A variedade de causas relatadas revela que a frequência ao AEE é condicionada por fatores de ordem individual, familiar e institucional, os quais exigem atenção por parte da equipe escolar. Vale destacar que, embora o atendimento educacional especializado seja um direito assegurado a todos os estudantes público-alvo da Educação Especial e sua oferta seja obrigatória para as instituições públicas e privadas, o comparecimento é facultativo às famílias, conforme disposto no Art. 9º da Resolução nº 010/2013 do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza já explicitado neste trabalho. Essa característica do AEE como um serviço de adesão voluntária impõe às equipes de profissionais da SRM o desafio de esclarecer sua função pedagógica, investir na construção de relações de confiança e corresponsabilidade com os responsáveis dos alunos e ainda realizar o acompanhamento e registro da frequência dos alunos aos atendimentos.

Em síntese, a compressão dos responsáveis e as observações realizadas durante o período de imersão no contexto escolar permitem compreender que a frequência ao atendimento do AEE está sujeita a uma série de condicionantes que extrapolam a esfera individual dos estudantes, articulando aspectos familiares, institucionais e estruturais. A avaliação evidencia que, embora haja reconhecimento da importância do serviço por parte das famílias, persistem desafios relacionados à regularidade do comparecimento e à sistematização dos registros, os quais repercutem diretamente no planejamento pedagógico e na continuidade das intervenções. Encerrado este bloco de avaliações, o texto segue agora para a avaliação das dificuldades observadas no funcionamento da SRM, com base nas vozes dos sujeitos da pesquisa e nas observações empíricas.

Com base nos dados apresentados na pergunta 9 do formulário, em que os responsáveis puderam assinalar até três opções sobre as dificuldades observadas no atendimento do(a) aluno(a) na SRM na escola, foi possível identificar aspectos que atravessam a oferta do AEE na escola investigada. A alternativa mais assinalada foi “insuficiência de tempo de atendimento”, com 14 marcações, evidenciando um entendimento dos responsáveis de que o tempo destinado ao atendimento não tem sido suficiente para atender às necessidades educacionais dos estudantes de forma adequada.

As observações participantes revelaram que, diante do elevado número de alunos PAEE e da presença de apenas uma professora lotada por turno, o atendimento na SRM tem ocorrido apenas uma vez por semana e em alguns casos em pequenos grupos. Essa configuração, embora represente um esforço de organização da escola para atender a todos os estudantes, limita a continuidade e o aprofundamento das ações pedagógicas. Ao situar esse achado no âmbito da avaliação da política pública de educação especial no município, torna-se

evidente a necessidade de rever os critérios de lotação docente nas SRMs. A ampliação do número de professores por turno mostra-se uma condição para ser avaliada para que o atendimento responda de forma mais consistente às demandas do público-alvo e se aproxime dos princípios orientadores da política de inclusão.

Em seguida, destaca-se o item “ambiente físico inadequado para as necessidades do aluno”, com 13 indicações no formulário. Contudo, as observações participantes evidenciaram que a escola dispõe de critérios básicos de acessibilidade, como rampas de acesso, banheiros adaptados e uma SRM ampla medindo 55m² climatizada e equipada. Esse contraste sugere que no entendimento das famílias pode estar relacionada não apenas às condições da sala de recursos, mas sobretudo à ausência de outros espaços escolares que favoreçam experiências inclusivas, como áreas de convivência, jardins ou ambientes lúdicos planejados para estimular diferentes formas de aprendizagem. Assim, o apontamento dos responsáveis amplia o debate sobre a política de inclusão ao chamar atenção para a necessidade de repensar a infraestrutura escolar em sua totalidade, e não apenas a sala destinada ao AEE.

A “falta de comunicação entre a escola e a família” foi apontada por 11 participantes, indicando que, apesar de esforços anteriores para estreitar esse vínculo como discutido em bloco analítico anterior, ainda persistem desafios na construção de uma relação dialógica e contínua entre instituição e responsáveis. A “falta de materiais ou recursos didáticos adequados” foi mencionada por 10 respondentes reforçando a importância de uma política de oferta de recursos acessíveis e diversificados, que favoreçam a aprendizagem dos estudantes PAEE.

Por fim, 6 participantes marcaram a opção “não observei dificuldades”, o que expressa que, embora as críticas predominem, há um grupo de responsáveis que não sinaliza limitações significativas no atendimento ofertado. Em síntese, as dificuldades apontadas pelos responsáveis reforçam a compreensão de que a consolidação de práticas inclusivas não depende apenas da atuação comprometida das profissionais da SRM, mas exige investimento contínuo em condições estruturais, recursos pedagógicos e tempo pedagógico qualificado. As vozes das famílias revelam uma política que, embora bem avaliada em seu propósito, ainda enfrenta obstáculos concretos em sua operacionalização cotidiana. Ao evidenciar esses descompassos, a escuta dos responsáveis contribui para aprofundar a avaliação crítica sobre como se configuram as SRMs na escola investigada.

Concluída a avaliação sobre a compreensão dos responsáveis pelos alunos no processo educacional, o texto segue agora para os olhares das professoras regentes da sala de

aula comum acerca do trabalho com os estudantes PAEE e da interlocução com as SRMs que também respondem ao terceiro objetivo específico.

b) Percepções das professoras da sala de aula regular

Na continuidade da avaliação dos dados empíricos, este tópico aborda as percepções das professoras regentes das salas de aula regulares acerca do trabalho com os estudantes PAEE e da interlocução com as SRMs. Os dados foram coletados por meio de um questionário com perguntas fechadas e abertas, disponibilizado aos docentes via aplicativo WhatsApp, por meio da plataforma eletrônica de formulários. A escuta de mais esses sujeitos da pesquisa, diretamente envolvidos na ação pedagógica cotidiana, contribui para aprofundar a compreensão sobre o papel das SRMs na escola investigada, especialmente no que tange ao apoio à prática docente, à adaptação curricular e à promoção de uma educação inclusiva.

A leitura das respostas deve considerar as contradições que atravessam a docência inclusiva, em um cenário permeado por exigências normativas, insuficiência de recursos e lacunas formativas, como ressalta; Falcão, Santos e Fernandes (2022). À luz desses impasses, torna-se possível problematizar em que medida as SRMs têm funcionado como espaço de suporte pedagógico efetivo na construção de práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Visando delinear o perfil das docentes participantes da pesquisa, o questionário foi iniciado com perguntas relativas à área de atuação e ao tempo de experiência na unidade escolar. Essas informações permitem avaliar as respostas subsequentes, considerando que aspectos como a formação inicial e a tempo de vínculo com a escola podem influenciar a forma como as professoras se posicionam diante das demandas da Educação inclusiva e se articulam com a SRM da instituição. Os dados correspondentes a essas questões serão apresentados na tabela 3 a seguir, oferecendo uma base descritiva que sustenta a avaliação qualitativa desenvolvida nos tópicos seguintes.

Tabela 3- Quantidade dos professores das salas regulares por área de atuação

ÁREA DE ATUAÇÃO	QUANTOS PROFESSORES RESPONDERAM
Ensino Religioso	02
Inglês	01
Língua Portuguesa	05
Matemática	05
Arte	01
Ciências	01
TOTAL	15

Fonte: Elaboração da autora.

A avaliação da área de atuação das docentes que participaram da pesquisa demonstra a presença de representantes de todos os componentes curriculares, favorecendo uma compreensão ampliada da interlocução entre diferentes áreas do conhecimento e a política de inclusão escolar. Entre as quinze respostas obtidas, destaca-se a predominância de professoras das áreas de Língua Portuguesa (5) e Matemática (5), componentes que, por concentrarem a maior carga horária no currículo e, tendem a assumir papel importante no acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. A participação de professoras de Inglês (1), Ensino Religioso (2), Ciências (1) e Arte (1) reforça a importância de uma abordagem interdisciplinar na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Essa diversidade permite refletir sobre como distintos saberes se articulam, ou não, ao trabalho desenvolvido na SRM, ampliando o campo de avaliação sobre o suporte oferecido aos estudantes PAEE no cotidiano escolar. A tabela 4 abaixo consolida os dados da pergunta - Há quantos anos você trabalha na escola?

Tabela 4- Tempo, em anos, de atuação dos professores das salas regulares por área de atuação

<u>Há quantos anos você trabalha na escola?</u>	<u>Quantidade de professores</u>
Menos de 1	01
1 a 3 anos	07
Mais de 6 anos	07

Fonte: Elaboração da autora.

Com base nos dados referentes ao tempo de atuação das docentes na escola, observa-se que a maioria das participantes possui vínculo consolidado com a unidade: sete trabalham há mais de seis anos e outras sete estão entre um e três anos de atuação.

Apenas uma docente atua há menos de um ano. Esse cenário sugere certa estabilidade no quadro docente, o que pode favorecer a construção de vínculos institucionais e a apropriação das diretrizes da política de inclusão, especialmente no que se refere à interlocução com a SRM. Ao mesmo tempo, a presença de docentes com menor tempo de casa também aponta para a coexistência de diferentes níveis de familiaridade com a organização do AEE na escola, que pode influenciar tanto as práticas de ensino quanto às percepções sobre o suporte oferecido pela SRM.

No agrupamento temático referente à identificação e acompanhamento dos estudantes com deficiência, as perguntas 3 e 4 do formulário buscaram compreender se as professoras da sala regular reconhecem a presença de alunos público-alvo em suas turmas e se detêm conhecimento sobre suas deficiências. Entre as 15 docentes que participaram da

pesquisa, 14 afirmaram lecionar para estudantes com deficiência, enquanto uma declarou não ter alunos com essa característica. Essa resposta contrasta com o contexto da escola investigada, na qual todas as turmas contam com pelo menos um estudante com deficiência. Essa divergência pode sinalizar tanto uma limitação no reconhecimento dos próprios alunos por parte da professora quanto fragilidades nos processos de comunicação e articulação entre os profissionais da sala e as professoras da SRM.

Tal cenário aponta a necessidade de ampliar estratégias institucionais que promovam o planejamento integrado entre as professoras de sala regular e as regentes da SRM, de modo a assegurar que todos os envolvidos no processo educativo compartilhem informações sobre o público atendido. Nesse sentido, Falcão, Santos e Fernandes (2022), adverte que a ausência de diálogo entre os diferentes atores escolares tende a comprometer a construção de práticas inclusivas que considerem, de forma efetiva, as singularidades dos estudantes com deficiência.

Dando sequência, observa-se que, entre as 15 professoras respondentes, 7 afirmaram conhecer o tipo de deficiência de seus alunos, enquanto as demais 8 responderam negativamente. Esse dado reforça a complexidade que envolve o processo de identificação e acompanhamento dos estudantes com deficiência no cotidiano escolar. A ausência dessa informação, por parte de mais da metade das docentes, não apenas compromete o planejamento pedagógico das atividades individualizadas, mas também aponta lacunas no processo de planejamento colaborativo entre professoras da SRM e docentes de sala regular.

Nesse cenário, aponta-se para a necessidade de consolidar mecanismos de articulação entre as docentes da sala regular e as professoras da SRM, superando práticas pedagógicas isoladas e fragmentadas.

DCRFOR, documento mais recente da rede, alerta que a acessibilidade curricular deve ser compreendida como condição para garantir a todos os estudantes o direito ao mesmo currículo, cabendo à escola eliminar barreiras pedagógicas, atitudinais e institucionais que possam limitar a aprendizagem (Fortaleza, 2024, p. 38-40). Em consonância com essa necessidade, a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza recomenda que as unidades escolares com SRM organizem, mensalmente, momentos específicos para que as professoras regentes da SRM acompanhem o planejamento das professoras de sala regular, promovendo uma atuação mais colaborativa no atendimento aos estudantes com deficiência (Fortaleza, 2024).

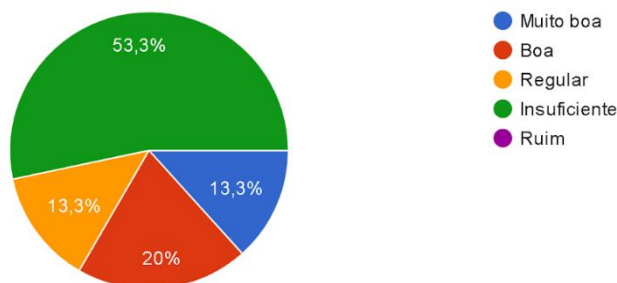
Tal diretriz está alinhada à perspectiva de ensino colaborativo proposta e defendida por Paz e Victor (2020), que compreendem a colaboração entre docentes como prática essencial

para assegurar o direito à educação inclusiva, e por Miranda (2015), que destaca a relevância da articulação sistemática entre o AEE e a sala comum como fator decisivo para a construção de contextos escolares inclusivos.

No grupamento temático avaliado agora, examinou-se as percepções das docentes acerca de sua formação inicial e continuada voltada ao atendimento de alunos PAEE. As respostas à pergunta 5 do questionário (Como você avalia sua formação e preparação para atender alunos com deficiência?) trazem à tona que grande parte das participantes considera sua preparação insuficiente para lidar com as demandas de uma prática pedagógica inclusiva.

No gráfico 11, observa-se que mais da metade das professoras 53,3% classificou sua formação como insuficiente, enquanto 13,3% a consideraram regular. Somadas, essas categorias representam dois terços das respostas, indicando que a maioria das docentes percebe fragilidades significativas em sua qualificação para lidar com as demandas da inclusão escolar. Apenas 20% avaliaram sua formação como boa e 13,3% como muito boa, sugerindo que uma parcela reduzida sente-se plenamente preparada para atuar com esse público.

Gráfico 11 - Respostas das professoras da sala regular sobre sua formação e preparação para atender os alunos com deficiência



Fonte: Elaboração da autora.

Os resultados dialogam com Casagrande, Vieira e Mendes (2024), para quem a formação inicial e continuada constitui um elemento central para que o professor desenvolva competências pedagógicas à inclusão. Sobre a formação docente, Perrenoud (2002) defende que a formação docente não se esgota na formação inicial, devendo articular-se permanentemente com a prática para responder aos desafios concretos da sala de aula. Nóvoa (2022) acrescenta que essa construção é inseparável de um compromisso reflexivo e colaborativo, no qual o professor é também sujeito de sua aprendizagem profissional.

Esse quadro também dialoga com as diretrizes institucionais da SME Fortaleza, que orientam que “a formação permanente dos profissionais da educação inclusiva deve contemplar

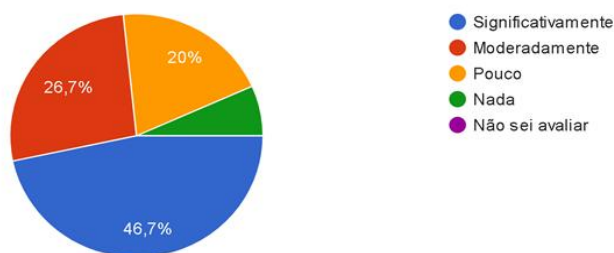
dimensões pedagógicas, políticas e culturais, articulando conhecimentos teóricos e experiências práticas no cotidiano escolar” (Fortaleza, 2024, p.14). Assim, além de apontar lacunas formativas percebidas pelas docentes, os dados reforçam a necessidade de efetivar políticas de formação continuada que estejam em sintonia com as demandas reais do trabalho inclusivo na escola, garantindo a atualização e o fortalecimento das competências necessárias para o atendimento aos estudantes PAEE.

O agrupamento temático que contempla as respostas às questões 6, 7 e 8 do formulário, abordou a relação entre professoras da sala regular e docentes das SRMs, com destaque para as orientações recebidas, o apoio à adaptação curricular e a percepção sobre os efeitos do AEE no desenvolvimento de estudantes com deficiência. Ao reunir esses três aspectos, buscou-se compreender como o trabalho colaborativo entre esses profissionais se concretiza no cotidiano escolar, considerando práticas de planejamento, acompanhamento pedagógico e repercussões percebidas na aprendizagem e participação do PAEE.

Em resposta à pergunta 6: “As salas de recursos multifuncionais têm contribuído para a inclusão de alunos com deficiência em sua sala de aula?” Quase metade das professoras 46,7% (Gráfico 12) avaliam que a SRM contribui de forma significativa para a inclusão de alunos com deficiência em suas turmas. Somando-se a esse grupo, 26,7% consideram essa contribuição moderada, totalizando cerca de três quartos das respondentes que percebem algum nível relevante de contribuição positiva do AEE.

Por outro lado, 20% indicam colaboração reduzida e 6,6% não identificam contribuição, corroborando com a sinalização que persistem fragilidades na articulação entre sala regular e SRM. Esse cenário indica que, embora o serviço seja reconhecido por grande parte como espaço de apoio à inclusão, há um contingente de docentes que não percebe plenamente seus efeitos, possivelmente em função de lacunas comunicacionais, ausência de acompanhamento sistemático ou dificuldades na adaptação curricular às necessidades dos estudantes.

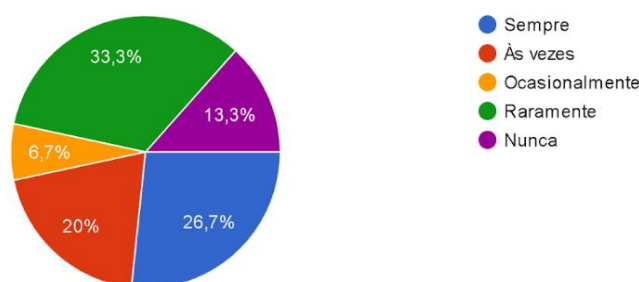
Gráfico 12- Respostas das professoras da sala regular sobre a contribuição das Sala de Recursos Multifuncionais na inclusão dos alunos com deficiência



Fonte: Elaboração da autora.

Em relação à pergunta 7- “Você recebe orientações das professoras das salas de recursos multifuncionais para ajudar na adaptação curricular e nas estratégias de ensino para os alunos com deficiência?”, observamos as respostas no gráfico 13 que 26,7% das docentes afirmam receber orientações da SRM de forma contínua para apoiar a adaptação curricular e as estratégias de ensino voltadas a alunos com deficiência. Outros 20% relatam que isso ocorre com frequência eventual, enquanto 6,7% apontam ocorrência esporádica. Já 33,3% indicam que esse suporte é raro e 13,3% afirmam não recebê-lo. Esse panorama reafirma a hipótese que a comunicação e a cooperação entre sala regular e SRM ainda não se estruturaram de maneira consistente, o que pode comprometer a qualidade das adaptações e das estratégias pedagógicas implementadas.

Gráfico 13- Respostas das professoras da sala regular sobre as orientações recebidas das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais para ajudar na adaptação curricular e nas estratégias de ensino para os alunos com deficiência

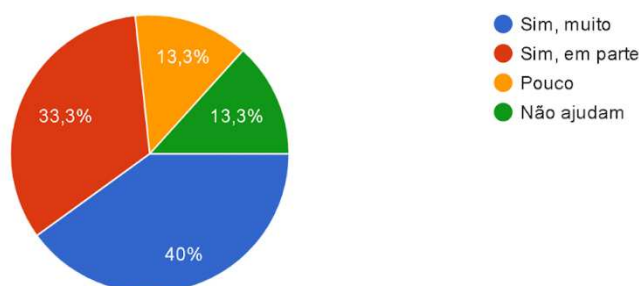


Fonte: Elaboração da autora.

Na pergunta 8 (Em sua opinião, as orientações recebidas das professoras das salas de recursos multifuncionais ajudam na adaptação curricular e nas estratégias de ensino para os alunos com deficiência?) 40% das docentes consideram que as orientações recebidas da SRM auxiliam de forma substancial na adaptação curricular e nas estratégias de ensino para alunos

com deficiência. Outros 33,3% afirmam que esse apoio contribui parcialmente, enquanto 13,3% avaliam que ajuda pouco e outros 13,3% não percebem benefícios. Esse quadro sugere que, embora parte expressiva reconheça relevância no apoio oferecido, há um número igualmente significativo de docentes que o considera insuficiente para responder plenamente às demandas inclusivas de suas turmas.

Gráfico 14- Respostas das professoras da sala regular sobre as orientações recebidas das professoras das salas de recursos multifuncionais ajudam na adaptação curricular e nas estratégias de ensino para os alunos com deficiência



Fonte: Elaboração da autora.

A leitura integrada dessas respostas evidencia que a presença da SRM na escola investigada é reconhecida como espaço de suporte pedagógico, mas sua atuação junto às professoras da sala regular ainda se mostra marcada por fragilidades. Enquanto uma parcela das docentes percebe contribuições significativas na adaptação curricular e no desenvolvimento dos estudantes, outra expressa que tais orientações são esporádicas ou pouco eficazes.

Essa contradição reforça a avaliação de Mantoan (2006), ao problematizar que a responsabilização isolada do professor de sala regular ou da docente da SRM não é suficiente para a efetivação de práticas inclusivas, sendo necessário construir uma lógica de trabalho coletivo e institucional. Nessa mesma direção, Miranda (2015) argumenta que a articulação sistemática entre o AEE e o ensino regular constitui condição essencial para a consolidação de ambientes escolares inclusivos, mas frequentemente esbarra na ausência de espaços institucionais de planejamento e na fragilidade da cooperação entre docentes.

Na sequência da avaliação, a pergunta 9: “Quais desafios você enfrenta ao trabalhar com alunos com deficiência na sala de aula regular?” buscou identificar os principais desafios enfrentados pelas professoras da sala regular ao trabalhar com alunos PAEE. As opções de resposta contemplaram aspectos recorrentes no debate sobre inclusão escolar, tais como a necessidade de adaptação curricular, a insuficiência de recursos didáticos, a limitação de tempo para atender às demandas específicas, as dificuldades de comunicação com os alunos e a

ausência de profissionais de apoio ou assistentes de inclusão. A possibilidade de múltipla escolha e um espaço para outras opções nessa questão permitiu captar a multiplicidade de barreiras vivenciadas no cotidiano, oferecendo subsídios para compreender de que forma esses fatores incidem sobre a prática docente.

Observou-se que o desafio mais recorrente apontado pelas docentes foi a falta de profissional de apoio ou assistente de inclusão (46,7%), o que sinalizou a urgência da demanda por suporte humano para garantir condições mínimas de acompanhamento aos alunos com deficiência. Em seguida, aparecem a falta de recursos didáticos (33,3%) e a necessidade de adaptação curricular (26,7%), indicando que tanto a dimensão material quanto a pedagógica ainda apresentam fragilidades significativas no cotidiano da sala de aula regular. Já aspectos relacionados ao tempo disponível (20%) e às dificuldades de comunicação com os alunos (20%) revelam obstáculos ligados à organização do trabalho docente e às especificidades da interação pedagógica.

Na avaliação das respostas das professoras de sala regular, o desafio mais recorrente foi a ausência de profissional de apoio ou assistente de inclusão, apontada como condição indispensável para viabilizar práticas pedagógicas inclusivas. Esse achado dialoga com a literatura, que evidencia um quadro de fragilidades no perfil e na atuação desses trabalhadores: “os resultados evidenciaram: precariedade no perfil e na atuação dos profissionais, serviço de apoio adotado indiscriminadamente, péssimas condições de trabalho, desvio de função, profissional sem perfil adequado, precarização e privatização dos suportes de inclusão escolar” (Lopes; Mendes, 2023, p. 1).

Ainda nesse sentido, a observação participante permitiu constatar que a escola contava com apenas cinco profissionais para atender todas as turmas, sendo duas de apoio educacional e uma assistente de inclusão. Esse quantitativo, diante do número expressivo de alunos com deficiência matriculados, mostra-se insuficiente para responder às demandas cotidianas do processo de ensino-aprendizagem. A limitação na quantidade desses profissionais não apenas restringe as possibilidades de acompanhamento individualizado, como também revela fragilidades na política pública municipal, que precisa rever com urgência os critérios de quantidade de pessoal para garantir condições mais equitativas de inclusão. Essas trabalhadoras, que vivenciam diretamente os desafios da prática, foram ouvidas em grupo focal, cuja avaliação será apresentada em seguida.

Além das alternativas previamente elencadas, a opção aberta da questão possibilitou identificar outros desafios que extrapolam os aspectos mais frequentemente discutidos nas pesquisas sobre inclusão escolar. Entre os desafios, as professoras destacaram a dificuldade de

comunicação com os alunos, a estrutura física inadequada das salas de aula e o elevado número de estudantes por turma.

A questão 10 (O que poderia ser aprimorado na interação entre a sala de aula regular e a sala de recursos multifuncionais para fortalecer a construção de uma educação inclusiva?") buscou-se compreender a percepção das professoras acerca de aspectos que poderiam ser aprimorados na interação entre a sala de aula regular e a SRMs, com vistas a uma educação inclusiva mais efetiva. A abertura da pergunta possibilitou que os docentes expressassem livremente suas opiniões conforme quadro Categorias preliminares abaixo:

Quadro 5– Categorias preliminares da pergunta sobre as orientações recebidas das professoras das salas de recursos multifuncionais ajudam na adaptação curricular e nas estratégias de ensino para os alunos com deficiência

CATEGORIA	Unidades de sentido (falas dos professores)	Frequência da resposta
1. Infraestrutura física	Uma sala mais ampla e com melhor infraestrutura.” / “Uma sala melhor equipada.” / “Melhor estrutura física da escola.”	3
2. Ampliação do quadro de profissionais (AEE e assistentes de inclusão)	“Que a professora de AEE atenda os alunos de uma forma mais individualizada. Para isso precisaria de mais professores...” / “Acredito que a quantidade de assistente de inclusão, pois em sala tem uma grande quantidade de alunos atípicos para poucos assistentes.” / “Na minha opinião, cada sala de aula deveria ter um assistente de inclusão...”	3
3. Qualificação dos profissionais	“Profissionais que tenham a devida qualificação para trabalhar com esse grupo, pois o que se vê é a escola/governo contrata monitores sem a mínima qualificação...”	1
4. Tempo de articulação e planejamento	“Ter mais tempo e espaço para fazer interlocução e tirar dúvidas...” / “Um tempo definido no calendário escolar para formação em serviço dos professores.” / “Precisávamos de mais tempo com qualidade para realizar planejamento com as professoras regentes da Sala de Recursos.”	3

Formação continuada	“Acho que precisaríamos de mais formação específica para trabalhar com cada deficiência...” / “Precisamos de mais formação!”	2
Redução do número de alunos por sala	Diminuir a quantidade de alunos.”	1

Fonte: Elaboração da autora.

A avaliação das respostas abertas evidenciou que os professores de sala regular associam a melhoria da interação com as SRMs a fatores estruturais e organizacionais. As menções mais recorrentes concentram-se na necessidade de melhores condições de infraestrutura escolar, na ampliação do quadro de profissionais, tanto de docentes do AEE quanto de assistentes/apoios de inclusão, e na garantia de tempo para interlocução e planejamento conjunto entre professores da sala regular e das SRMs.

Além disso, emergem preocupações com a formação continuada, ressaltada como condição para qualificar o trabalho inclusivo, bem como com a redução do número de alunos por turma, o que favorece o acompanhamento mais individualizado. Nota-se ainda a defesa de uma organização pedagógica mais ampla, capaz de contemplar as potencialidades e habilidades de todos os estudantes. Esse conjunto de demandas revela que, para os docentes, a consolidação da política pública de educação inclusiva exige não apenas recursos materiais, mas também condições de trabalho adequadas e investimento em profissionais qualificados.

Com base na leitura do documento “Orientações Pedagógicas 2024 – Educação Inclusiva e Diversidade”, é possível articular a avaliação dos desafios apontados pelos professores com a política municipal de inclusão. O texto orientador destaca que a atuação colaborativa entre sala regular e SRM deve ser pautada pelo diálogo constante, planejamento articulado e corresponsabilidade no processo educativo, reconhecendo que a inclusão exige condições materiais e humanas adequadas para se concretizar. Quando confrontamos essa diretriz com as falas docentes, observa-se um descompasso entre o prescrito e o vivenciado: a escassez de profissionais de apoio, as dificuldades de planejamento conjunto e a ausência de tempo institucionalizado para formações em serviço comprometem a efetivação de práticas inclusivas consistentes.

Essa distância entre política e prática reafirma a crítica já registrada na literatura, que aponta tanto para a precariedade das condições de trabalho dos profissionais da inclusão (Lopes; Mendes, 2023) quanto para os limites estruturais que impactam sua identidade e

atuação (Silva; Lopes, 2022). Nesse sentido, as demandas levantadas pelos professores indicam que a consolidação de práticas inclusivas não depende apenas de orientações normativas, mas também de investimentos que assegurem condições concretas de trabalho e de formação específica e continuada.

Na sequência, a pergunta 11 (Em sua experiência, o que mais tem contribuído para o sucesso dos alunos com deficiência na sala de aula regular?) buscou identificar, a partir da experiência dos docentes, quais elementos mais têm contribuído para o sucesso dos alunos com deficiência no contexto da sala de aula regular. As respostas ampliam o debate anterior, deslocando o foco das condições estruturais para os fatores pedagógicos, relacionais e humanos que sustentam práticas inclusivas no cotidiano escolar conforme quadro abaixo:

Quadro 6 – Categorias preliminares da pergunta feita as professoras das salas regulares a partir de suas experiências, o que mais tem contribuído para o sucesso dos alunos com deficiência na sala de aula regular

CATEGORIA	Unidades de sentido (falas dos professores)	Frequência da resposta
Profissionais especializados (Professoras da SRM)	“O acompanhamento do AEE”; “Os professores do atendimento”; “O trabalho dos professores do AEE juntos aos alunos e bem como apoio aos docentes”; “Observo que aqui na Escola Marieta (...) o profissionalismo das duas professoras do AEE”; “Sem sombra de dúvidas, o que mais contribui é a participação das duas professoras na vida dos alunos”; “O apoio dos profissionais capacitados para atendimento do público-alvo”.	6
Profissionais de apoio e assistentes de inclusão	“A presença de profissionais de apoio que compreendem sobre as necessidades e especificidades das crianças em suas condições”; “Apesar da pouca experiência dos monitores, a ajuda que os monitores exercem na sala de aula”; “Uma das melhores contribuições é a atuação das assistentes de inclusão auxiliando os alunos em sua rotina de forma zelosa e carinhosa”; “As assistentes de inclusão são as que mais contribuem para o sucesso dos alunos, pois dedicam tempo e atenção”.	4
Ação pedagógica e recursos inclusivos	“A interação com os pares, o trabalho pedagógico com metodologias ativas, recursos de acessibilidade feito no contraturno, as trocas interativas com a equipe multidisciplinar”.	1

Formação e perfil docente da sala regular	“O que mais contribui é que os professores são muito capacitadas, e muita experiência e formação com os alunos com deficiência e os demais, sempre trabalhando com muito amor e carinho”.	1
Acompanhamento pela Família	“Acima de tudo o investimento familiar”/A família presente faz toda diferença/ É preciso melhorar a parceria com as famílias	2

Fonte: Elaboração da autora.

A leitura das respostas organizadas no quadro mostrou que a contribuição mais recorrente está vinculada à atuação das professoras regentes da SRM, mencionadas em seis registros como responsáveis centrais pelo acompanhamento pedagógico e pela mediação entre sala regular e AEE. Conforme destaca Mantoan (2006), o professor especializado não substitui o docente da classe regular, mas atua de modo colaborativo, promovendo a articulação pedagógica necessária à inclusão. Dessa forma, a percepção registrada nas respostas evidencia que a presença e a atuação das professoras da SRM não se restringem ao atendimento individualizado no contraturno, mas se expandem como suporte fundamental para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva.

Em seguida, quatro menções ressaltam o papel dos profissionais de apoio e das assistentes de inclusão, cuja presença é compreendida como fundamental para auxiliar os alunos em sua rotina e assegurar atenção individualizada. Também aparecem, embora em menor frequência, referências à utilização de metodologias ativas e recursos de acessibilidade, ao perfil docente da sala regular marcado pela formação e experiência.

Além disso, duas respostas destacam o investimento familiar como elemento que potencializa o desenvolvimento dos estudantes. Esse conjunto de unidades de sentido indica que, para os professores, a construção de práticas inclusivas está fortemente associada à presença de profissionais qualificados e ao suporte humano, sem perder de vista dimensões pedagógicas, e familiares que atravessam a experiência escolar.

Ao relacionar a pergunta 9, que indagou sobre os principais desafios enfrentados pelos professores da sala regular, com a pergunta 11, observou-se uma convergência nas percepções. Se, de um lado, a escassez de profissionais de apoio e assistentes de inclusão foi apontada como um dos maiores entraves à prática pedagógica, de outro, a presença desses profissionais aparece entre os fatores mais valorizados para o fortalecimento da inclusão

escolar. Esse paralelo reforça que a insuficiência de recursos humanos especializados não apenas limita o trabalho docente, mas também compromete diretamente as condições de aprendizagem e participação dos estudantes PAEE.

Como apontam Mantoan (2006) e Casagrande, Vieira e Mendes (2024), a política de inclusão demanda não apenas mudanças estruturais, mas sobretudo investimento contínuo em recursos humanos qualificados, capazes de articular práticas pedagógicas, relações de cuidado e mediações que garantam a participação de todos. Nesse sentido, a ampliação e valorização desses profissionais constitui uma demanda estratégica e recorrente para a política municipal de inclusão.

Para concluir o instrumental de coleta das percepções dos professores de sala regular, foi incluída uma questão aberta em que se indagou: “Gostaria de compartilhar alguma experiência ou sugestão adicional sobre a inclusão de alunos com deficiência e o papel das salas de recursos?”. Essa pergunta buscou oferecer um espaço de expressão mais livre, permitindo que os docentes acrescentassem observações, narrativas e recomendações que, por vezes, não emergem em respostas objetivas, as respostas estão no quadro abaixo:

Quadro 7- Resposta subjetivas das professoras da sala de aula regular visando compartilharem alguma experiência ou sugestão adicional sobre a inclusão de alunos com deficiência e o papel das salas de recursos

Categoria	Unidade de sentido (fala das professoras)	Frequência
Sobrecarga e desafios docentes	Relatos de experiência difícil pela falta de formação, poucos recursos, sobrecarga entre atender todos os alunos, desgaste emocional; percepção de que profissionais de apoio, em alguns casos, atrapalham; aumento de alunos atípicos dificulta atendimento individualizado.	4
Recursos pedagógicos e metodologias	Uso de recursos lúdicos (textos adaptados, figuras, áudios); necessidade de atividades direcionadas; sugestão de incluir metodologias para alunos com deficiência nas formações mensais.	3
Recursos humanos e apoio institucional	Necessidade de mais assistentes de inclusão e maior apoio; insuficiência de apenas uma professora por turno para atender a demanda	2

Infraestrutura escolar e condições de trabalho	Melhorar a sala do AEE; melhorar a estrutura física da escola; aprovação do adicional de insalubridade	2
--	--	---

Fonte: Elaboração da autora.

A leitura das respostas evidencia quatro campos centrais de demanda docente: a sobrecarga e os desafios do trabalho, a necessidade de aprimorar recursos pedagógicos e metodologias, o apoio institucional por meio de mais profissionais e a melhoria das condições de infraestrutura. A recorrência maior está na percepção de desgaste e intensificação do trabalho, associada à ausência de formações continuadas efetivas, à escassez de recursos e ao crescimento do número de alunos com deficiência, elementos que comprometem tanto o acompanhamento pedagógico quanto o bem-estar dos professores.

Também se destacam as sugestões de inserção de metodologias inclusivas nas formações, de ampliação do quadro de assistentes e de revisão da lotação docente nas SRM, além de reivindicações ligadas à estrutura física e ao reconhecimento das condições de trabalho. Em síntese, as falas mostram que a consolidação de práticas inclusivas requer uma base institucional capaz de sustentar o trabalho pedagógico, com tempos e espaços para a cooperação, dimensionamento adequado de pessoal e infraestrutura compatível com as demandas da escola.

Concluindo a avaliação das percepções das professoras da sala regular, observa-se que suas falas evidenciam um cenário de contradições entre o reconhecimento do papel das SRM e as limitações estruturais que dificultam o cotidiano escolar. As docentes destacaram contribuições no apoio pedagógico e na adaptação curricular, mas também relataram sobrecarga, ausência de formações contínuas consistentes, insuficiência de profissionais de apoio e fragilidades na comunicação e no planejamento conjunto com as professoras da SRM. Esses aspectos sinalizam que o avanço da inclusão escolar requer mais do que iniciativas individuais: depende de dispositivos institucionais que assegurem condições adequadas de trabalho, tempos e espaços para práticas colaborativas e um quadro de pessoal dimensionado às necessidades da escola.

A partir desse quadro, torna-se fundamental ampliar o olhar para outros sujeitos da política, especialmente os assistentes de inclusão e profissionais de apoio educacional, cujas experiências foram investigadas por meio de grupo focal e constituem o foco da próxima subseção.

- c) Contribuições do grupo focal com profissionais de apoio e assistentes de inclusão

O grupo focal contou com três participantes, sendo uma assistente de inclusão e duas profissionais de apoio educacional, todas do gênero feminino. No quadro 8 a seguir consta a caracterização das participantes, quanto ao nome, formação e tempo de atuação na educação.

Quadro 8- Caracterização das participantes do grupo focal

FUNÇÃO	NOME FICTÍCIO	FORMAÇÃO	TEMPO QUE ATUA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO
Assistente de inclusão 1	Malala Yousafzai	Ensino médio	2 ANOS
Apoio educacional 1	Frida Kahlo	Ensino superior Pedagogia	5 ANOS
Apoio educacional 2	Lélia Gonzalez	Ensino médio	10 ANOS

Fonte: Elaboração da autora.

Para garantir a preservação da identidade das participantes, foram escolhidos nomes fictícios de personalidades femininas reconhecidas por suas trajetórias revolucionárias: para a Assistente de Inclusão foi utilizado o nome Malala Yousafzai; para Apoio Educacional 1, Frida Kahlo; e para Apoio Educacional 2, Lélia Gonzalez. Quanto à formação, a Assistente de Inclusão possui ensino médio e dois anos de atuação na educação; Apoio Educacional 1 possui nível superior em pedagogia e cinco anos de experiência; e Apoio Educacional 2 possui nível médio e dez anos de experiência no contexto escolar.

Como a escola dispunha apenas dessas três profissionais, todas participaram do grupo focal, garantindo a representação integral do corpo de apoio à inclusão escolar durante o período da observação participante. É importante destacar que a discussão sobre regulamentação desses cargos não foi objeto de avaliação neste estudo, estando fora do escopo da pesquisa. Aqui, o foco esteve voltado para compreender a relação direta do trabalho dessas profissionais com o atendimento aos alunos com deficiência, em especial na interação com o AEE e com a sala regular.

A escolha desse recorte metodológico se justifica pelo fato de tais profissionais estarem diretamente inseridas na implementação da política pública de educação especial no município, atuando no atendimento às necessidades dos alunos PAEE e no apoio às práticas pedagógicas da sala regular. Ainda que o número de participantes seja reduzido, o grupo é representativo para os objetivos desta pesquisa, pois reúne as profissionais responsáveis, no cotidiano escolar, pelo acompanhamento dos estudantes PAEE e compõe integralmente a equipe de apoio à inclusão da escola investigada.

A técnica do grupo focal foi adotada por possibilitar a coleta de percepções, experiências e representações de diferentes sujeitos em interação, permitindo compreender como sentidos são construídos coletivamente no espaço grupal (Kind, 2004; Borges; Santos, 2005). Nesse contexto, a reunião das participantes em torno de questões específicas relacionadas à organização do AEE e à atuação das SRMs favoreceu o aprofundamento da avaliação sobre aspectos do trabalho cotidiano e as formas como a política se expressa no ambiente escolar.

À luz das Orientações para Profissionais da Educação Inclusiva (Fortaleza, 2024), compreende-se que os assistentes de inclusão e os profissionais de apoio educacional são atores importantes da política municipal, cuja atuação contribui para assegurar a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes PAEE, em articulação com gestores, professores da sala regular e docentes das SRMs (Fortaleza, 2024, p. 9). Essa perspectiva legitima a escolha metodológica de incluir esses sujeitos no grupo focal, pois suas falas possibilitam compreender como as diretrizes normativas são traduzidas em práticas no contexto escolar.

A avaliação de conteúdo do grupo focal foi organizada em quatro categorias analíticas, elaboradas a partir da leitura e da codificação sistemática das falas, alinhando os objetivos da pesquisa ao referencial teórico que orienta a política municipal de educação especial. Essas categorias possibilitaram identificar diferentes dimensões: processos formativos, práticas cotidianas, desafios da inclusão e a relação entre as SRMs e as famílias. A seguir, discute-se a primeira categoria, referente à formação e apropriação da política pública.

A primeira categoria emergiu de perguntas que buscaram compreender como as profissionais acessam as orientações institucionais e de que forma essas informações influenciam o trabalho no acompanhamento dos alunos PAEE. O objetivo foi mapear o grau de conhecimento sobre os documentos normativos, os canais de informação utilizados e a relação entre os conteúdos das formações e as práticas desenvolvidas.

As falas das participantes indicam que o principal espaço de aprendizado sobre a política pública é o das formações promovidas pela Secretaria Municipal da Educação. Nessas

ocasiões, relataram que recebem orientações práticas sobre como cuidar e educar, a organização dos atendimentos e o acompanhamento pedagógico dos estudantes. Contudo, todas mencionaram não ter tido contato direto com os documentos normativos que estruturam o AEE e a organização das SRMs. Essa realidade está sintetizada nas falas:

‘O conhecimento que eu tenho é o que a gente vê nas formações’; (Frida Kahlo)

‘A gente aprende como lidar em algumas situações, como agressividade, tolerância alimentar, comunicação no dia a dia. (Malala Yousafzai)

As formações são maravilhosas, porém poucas’; ‘Eu não cheguei a estudar esse documento, não’ (Frida Kahlo)

Esses depoimentos revelam um processo de apropriação da política municipal ainda centrado nas práticas cotidianas e nas orientações repassadas nos momentos formativos oferecidos pela SME. Embora esses espaços sejam relevantes para apoiar o exercício das funções, a ausência de um contato mais sistemático com os documentos normativos restringe a compreensão integral das diretrizes que organizam e orientam o AEE nas SRMs. Essa dinâmica resulta em uma apropriação que privilegia aspectos práticos, mas que não garante uma base conceitual consistente para o desenvolvimento de práticas mais integradas ao que a política propõe.

As Orientações para Profissionais da Educação Inclusiva (Fortaleza, 2024) destacam que o trabalho dos profissionais de apoio e dos assistentes de inclusão deve ocorrer de forma integrada às professoras regentes da sala regular e às docentes das SRMs, favorecendo o acompanhamento dos estudantes no espaço da sala regular como parte do processo de inclusão. O documento reforça que o AEE não é um serviço isolado, mas parte de uma proposta colaborativa, que requer compreensão conceitual e técnica para que as práticas pedagógicas se alinhem às diretrizes da rede.

A literatura também analisa essa realidade. Bezerra (2020) observa que a inserção dos profissionais de apoio em muitas redes ocorreu de maneira pouco estruturada, sem um plano contínuo de formação que lhes permitisse uma apropriação consistente da política de educação especial. Para Lopes e Mendes (2023), a ausência de regulamentação clara das atribuições e a carência de acompanhamento formativo dificultam a integração efetiva desses profissionais às equipes escolares, tornando a formação permanente um elemento essencial para aproximar a prática cotidiana das normativas que regem o AEE e as SRMs.

A segunda categoria emergiu de perguntas que buscaram compreender como se configuram as práticas cotidianas das profissionais no acompanhamento dos alunos PAEE. O objetivo dessas questões foi mapear os tipos de apoio oferecidos, as atividades realizadas no espaço da sala regular e os cuidados assumidos no contexto escolar. Essas perguntas também visaram compreender de que maneira a rotina de trabalho é organizada, considerando as especificidades de cada estudante e a articulação com professores e demais membros da equipe pedagógica. As falas das participantes revelam práticas que articulam cuidado, acompanhamento pedagógico e observação das necessidades individuais dos alunos:

‘É a questão da locomoção, alimentação e higiene’, ressaltando que parte significativa do trabalho está relacionada ao suporte físico e funcional no ambiente escolar’.
(Malala Yousafzai).

‘Alguns necessitam de orientações nas atividades, outros precisam de adaptação’.
(Frida Kahlo)

‘Quando a gente conhece a criança, a gente sabe as melhores formas de lidar’.
(Lélia Gonzalez).

‘São muitas crianças para poucos apoios por isso não conseguimos ficar em sala de aula com eles, ajudamos como podemos e muitas vezes acabamos trazendo o aluno da SRM mas sei que o certo é ficar em sala’. (Frida Kahlo)

As Orientações para Profissionais da Educação Inclusiva (Fortaleza, 2024) destacam que o trabalho dos profissionais de apoio e dos assistentes de inclusão deve ocorrer de forma integrada às professoras regentes da sala regular e às docentes das SRMs, favorecendo o acompanhamento dos estudantes no espaço da sala comum como parte do processo de inclusão. No entanto, a fala de Frida Kahlo sinaliza um distanciamento entre a normativa e as condições reais de trabalho, marcado pela insuficiência de profissionais e pela sobrecarga de demandas. Essa situação, que não está relacionada ao empenho individual das profissionais, mas às condições estruturais da escola, limita a permanência dos alunos com deficiência no espaço de aula regular e restringe as possibilidades de uma atuação mais integrada com as professoras da sala.

Esse cenário é problematizado por Bezerra (2020), que discute a precariedade das condições de trabalho e a ausência de regulamentação clara das funções desses profissionais, o que fragiliza o cumprimento das diretrizes pedagógicas previstas na política. Lopes e Mendes

(2023) também destacam que, sem uma estrutura adequada de apoio e supervisão, a sobrecarga de demandas e a indefinição de papéis tendem a gerar práticas improvisadas, distanciando a atuação do que está prescrito nos documentos oficiais. Assim, a formação continuada, quando não acompanhada por um planejamento institucional que garanta condições estruturais adequadas, mostra-se limitada para favorecer uma atuação mais integrada e alinhada às orientações da SME.

As questões que deram origem a esta categoria buscaram compreender os desafios enfrentados no acompanhamento dos alunos público-alvo do AEE, considerando barreiras estruturais, pedagógicas e relacionais que interferem no trabalho articulado entre as profissionais de apoio, às professoras da sala regular e as docentes das SRMs. As falas das participantes revelam situações recorrentes no cotidiano da escola:

‘O mais complicado é a questão da comunicação, eles (os alunos) querem dizer alguma coisa e não conseguem.’ ‘Tem muitos que não fazem terapia, não tomam medicação, e isso dificulta.’ (Malala Yousafzai)

‘Ainda existem professores resistentes a inclusão.’ (Lélia Gonzalez)

‘Pra mim o principal desafio é sem dúvida o número reduzido de profissionais de apoio aqui na escola. Só somos três para mais de 90 alunos.’ (Frida Kahlo)

As Orientações para Profissionais da Educação Inclusiva (Fortaleza, 2024) destaca a importância da articulação intersetorial, envolvendo serviços de saúde e assistência social, para garantir suporte clínico e terapêutico que favoreça o desenvolvimento dos estudantes. A fala de Malala Yousafzai aponta para a distância entre o que é previsto nas diretrizes e a realidade vivenciada na escola, onde a ausência de acompanhamento clínico e terapêutico limita as possibilidades de aprendizagem, socialização e desenvolvimento dos alunos. Essa lacuna reforça a necessidade de políticas mais consistentes de articulação entre educação e saúde, capazes de viabilizar um atendimento integral às demandas dos estudantes com deficiência.

No contexto das discussões sobre a articulação entre políticas públicas, Silva et al. (2022) analisam que a intersetorialidade, embora prevista nos textos normativos, frequentemente não se concretiza de forma efetiva nos espaços de trabalho. As autoras destacam que as diretrizes, muitas vezes, desconsideram os contextos reais de atuação, reforçando práticas fragmentadas entre os setores de educação, saúde e assistência social, e limitando processos que poderiam fortalecer o atendimento aos estudantes com deficiência. Bezerra

(2020) discute que essas dificuldades não podem ser analisadas de forma isolada, pois refletem a ausência de políticas públicas estruturadas que articulem diferentes setores e assegurem condições adequadas para o trabalho cotidiano das profissionais.

A fala da Apoio Educacional Frida Kahlo reforça uma fragilidade estrutural da política de educação especial na rede de Fortaleza já apontada na avaliação da categoria anterior: a quantidade insuficiente de profissionais para atender à alta demanda. Essa realidade compromete o acompanhamento contínuo dos alunos nas salas regulares e limita o desenvolvimento de um trabalho colaborativo mais próximo das diretrizes da política municipal.

Esse cenário dialoga com a avaliação de Lopes e Mendes (2023, p. 7), que afirmam:

Os resultados apontaram precariedade no perfil e na atuação dos profissionais; serviço de apoio adotado indiscriminadamente, péssimas condições de trabalho; desvio de função; profissional sem perfil adequado; precarização e privatização dos suportes de inclusão escolar. Os PAIE são, em algumas situações, os únicos profissionais de apoio e suporte, quando deveriam ser parte de uma rede de apoio.

Essa perspectiva permite compreender que a sobrecarga enfrentada pelas profissionais não se limita a um aspecto operacional, mas expressa um problema estrutural da política pública avaliada, que ainda carece de planejamento integrado e de ações efetivas para garantir condições adequadas de trabalho. A insuficiência numérica desses profissionais, já sinalizada na avaliação da categoria 2, associada à falta de suporte técnico e pedagógico contínuo, cria barreiras para a consolidação das práticas inclusivas previstas nas diretrizes municipais. Essa realidade demanda maior atenção da gestão educacional, com investimentos estruturais e planejamento de recursos humanos que assegurem um suporte consistente às demandas dos alunos PAEE.

A avaliação desse bloco ressalta, portanto, que os desafios relacionados à sobrecarga e à falta de articulação intersetorial precisam ser considerados de forma central na revisão e implementação das políticas inclusivas. A seguir, a quarta categoria será apresentada.

A quarta categoria buscou compreender como as profissionais percebem o papel das SRMs no desenvolvimento dos alunos PAEE e como se configuram as relações com as famílias desses estudantes. O objetivo foi identificar percepções sobre os avanços acadêmicos e sociais proporcionados pelos atendimentos, bem como os desafios e potencialidades na articulação entre escola, família e SRM. As falas das participantes revelam que a SRM é vista como espaço de acolhimento, pertencimento e aprendizagem individualizada:

“Aqui eles conseguem aprender alguma coisa diferente da sala de aula.” (Lélia Gonzalez). “Aqui na sala as meninas trabalham para além de conteúdos, trabalham as questões de socialização, psicomotricidade, apresentam novas tecnologias, os alunos gostam de aprender aqui...” (Frida Kahlo)

“Eles adoram esse acolhimento, esse carinho.” (Malala Yousafzai).

“As famílias até que participam, porém precisa que estejamos sempre chamando.” (Lélia Gonzalez).

“Algumas mães não acreditam no potencial dos filhos.” (Frida Kahlo).

As Orientações para Profissionais da Educação Inclusiva (Fortaleza, 2024) ressaltam que a SRM deve atuar de forma articulada com as salas regulares, de modo que o atendimento especializado dialogue com as necessidades individuais dos estudantes e com os planejamentos pedagógicos da escola. O documento também destaca a aproximação com as famílias como um aspecto estruturante da política de inclusão, atribuindo à escola a responsabilidade de promover espaços de escuta e diálogo capazes de favorecer a aprendizagem e ampliar as oportunidades de participação dos responsáveis no percurso escolar de seus filhos.

As narrativas das participantes indicam que a SRM tem se configurado como um espaço relevante ao integrar práticas pedagógicas diferenciadas, o uso de tecnologias acessíveis e estratégias voltadas ao desenvolvimento socioemocional dos alunos. O depoimento de Frida Kahlo, ao destacar que o trabalho desenvolvido no espaço vai além dos conteúdos e inclui dimensões como socialização e psicomotricidade, mostra a importância de uma abordagem pedagógica capaz de considerar as singularidades dos estudantes e de potencializar processos de aprendizagem mais significativos.

Por outro lado, os relatos também evidenciam fragilidades na relação com algumas famílias, especialmente nos casos em que persiste uma visão limitada sobre o potencial de desenvolvimento dos alunos ou quando a participação se mostra pouco frequente. Essa situação demonstra a necessidade de estratégias institucionais que fortaleçam os vínculos de confiança entre escola e família, construindo uma relação mais horizontal e colaborativa, capaz de promover uma corresponsabilidade no acompanhamento escolar dos estudantes PAEE.

No campo acadêmico, Limas et al. (2025) analisam que a construção de uma parceria consistente entre escola e família requer uma escuta qualificada e o reconhecimento das famílias como protagonistas no processo educativo, superando práticas verticais que, muitas

vezes, dificultam a cooperação. De forma complementar, Maturana e Cia (2015) ressaltam que a articulação entre família e escola deve ser contínua, horizontal e sustentada por práticas colaborativas que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes PAEE.

A avaliação da quarta categoria mostra que a sala, no contexto investigado, constitui-se como um espaço pedagógico que integra práticas diferenciadas, atenção às dimensões socioemocionais e uso de recursos acessíveis, favorecendo processos de aprendizagem mais individualizados. Ao mesmo tempo, aponta que a aproximação entre escola e famílias é um elemento central para ampliar a potência desse espaço, sobretudo quando sustentada por diálogo contínuo, escuta qualificada e corresponsabilidade no acompanhamento dos estudantes PAEE. Contudo, as falas das profissionais também revelam fragilidades, como a baixa participação de algumas famílias e a descrença no potencial dos alunos, o que reforça a necessidade de estratégias institucionais que fortaleçam esses vínculos e promovam uma relação mais horizontal e colaborativa.

A avaliação do grupo focal possibilitou uma compreensão de como as profissionais de apoio e a assistente de inclusão percebem sua atuação no cotidiano escolar e os desafios que atravessam a implementação da política de educação especial na escola investigada. As quatro categorias analisadas: processos formativos, práticas cotidianas, desafios no processo de inclusão e a concepção contribuições da SRM e relação com as famílias, revelam um trabalho marcado pela dedicação das profissionais, mas tensionado por limitações estruturais, como a insuficiência de recursos humanos, a sobrecarga de demandas e a fragilidade na articulação intersetorial.

Esses elementos, quando avaliados de forma integrada, indicam que, apesar dos esforços empreendidos pela unidade escolar, a consolidação de práticas verdadeiramente inclusivas requer da política municipal avanços em aspectos estruturais, incluindo a ampliação do quadro de profissionais, a melhoria das condições de trabalho e a oferta de formações contínuas que dialoguem com as demandas reais do contexto escolar.

Diante desse panorama, a avaliação da próxima subseção volta-se para a entrevista semiestruturada com o diretor escolar, a fim de ampliar a compreensão sobre como a gestão escolar se organiza diante dos desafios e potencialidades do atendimento educacional especializado.

d) Percepções da gestão escolar

A avaliação que se apresenta nesta subseção está alinhada ao terceiro objetivo específico da pesquisa, que buscou compreender como se configura a SRM em uma escola da RMEF. A escuta da gestão escolar, neste contexto, é relevante, uma vez que o diretor atua como

elo entre as diretrizes normativas da política de educação inclusiva do município e as práticas cotidianas de atendimento aos alunos PAEE. Essa escolha dialoga com a perspectiva da Avaliação em Profundidade proposta por Rodrigues (2008), que amplia o campo analítico ao integrar diferentes vozes que interagem com a política pública em sua implementação. Assim, a narrativa do gestor sugere elementos que podem contribuir para a compreensão de como a política é apropriada, tensionada e (re)significada no espaço escolar, a partir das experiências vividas e das dinâmicas institucionais que atravessam a rotina da escola.

O processo de avaliação foi conduzido de forma sistemática, articulando-se às etapas propostas por Bardin (2011) para a avaliação de conteúdo. A leitura atenta da entrevista a partir da gravação de áudio e transcrição possibilitou a identificação dos elementos mais representativos da narrativa, de modo a apreender os sentidos atribuídos pelo gestor às práticas e à organização do AEE na escola. Na sequência, as falas foram organizadas em quatro eixos analíticos: (i) histórico e organização da SRM; (ii) contribuições da SRM para o processo inclusivo; (iii) condições estruturais, recursos e frequência escolar; e (iv) desafios e necessidades de aprimoramento. Esse procedimento de categorização dialoga com a necessidade de sistematização defendida por Bardin, permitindo que os dados sejam interpretados de maneira estruturada, favorecendo a avaliação contra -hegemônica do atendimento realizado na SRM no contexto investigado.

Antes de avançar para a avaliação dos eixos temáticos, faz-se pertinente apresentar uma breve caracterização do gestor escolar, de modo a contextualizar a trajetória profissional que sustenta suas percepções sobre a política de educação especial e sobre a organização da SRM na escola onde ele lidera. O diretor, aqui identificado pelo nome fictício Darcy Ribeiro, possui formação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), com especialização em Gestão Educacional e mestrado em Matemática pelo ProfMat-UECE. Está vinculado à rede municipal de ensino desde 2010 e iniciou suas atividades na escola investigada em 2014, atuando como coordenador pedagógico. Em junho de 2022, assumiu a função de diretor escolar, posição que ocupa até o momento da realização desta pesquisa.

Sua trajetória, marcada por experiências que articulam a docência, a coordenação pedagógica e, posteriormente, a gestão escolar, confere-lhe um olhar que integra dimensões pedagógicas e administrativas do trabalho escolar. Essa trajetória prolongada na unidade de ensino investigada sugere uma compreensão mais contextualizada dos desafios, das potencialidades e das ações relacionadas à organização do AEE e à dinâmica da SRM no cotidiano escolar.

O primeiro eixo temático, denominado Histórico e organização da SRM, contempla aspectos relacionados à trajetória de implementação do AEE na escola. Esse eixo possibilita compreender como a unidade de ensino se estruturou e se organizou para esse serviço ao longo dos anos.

Darcy Ribeiro rememora: “...a sala de recursos multifuncionais aqui na escola, acho que foi uma das primeiras da rede a ser implementada ainda em 2006 quando ainda não tinha esse nome, por isso as famílias hoje confiam no trabalho...”; “...as implementações não são universalizadas no início... começam como projeto piloto...”.

De modo subentendido, a fala do gestor indica que a implementação ocorreu de maneira gradual e adaptativa, acompanhando a consolidação das políticas de inclusão no município. Ele aponta que, à medida que as diretrizes se ampliaram, as famílias passaram a reconhecer a SRM como espaço de apoio pedagógico e de acolhimento. Nesse sentido, o Documento Curricular Referencial de Fortaleza situa a inclusão como princípio organizador da escola, ressaltando que a consolidação do trabalho da Educação Especial deve estar articulada ao respeito às diferenças e à valorização da diversidade (Fortaleza, 2024,). Essa perspectiva reforça a leitura de que o movimento de institucionalização do AEE não se restringe a um arranjo operacional, mas está sustentado por diretrizes curriculares que visam assegurar a participação de todos os estudantes no processo educativo. Outro ponto destacado por Darcy Ribeiro refere-se à qualificação das profissionais que atuam na SRM da escola:

“...sempre tivemos uma profissional gabaritada, envolvida, engajada...”.

Para o gestor, a atuação da professora da SRM exige mais do que formação continuada, ainda que essa seja fundamental. O reconhecimento de que o fortalecimento do trabalho está vinculado a uma formação que relacione teoria e prática, ao compromisso pedagógico e à colaboração docente dialoga com as Orientações Pedagógicas para Educação Inclusiva e Diversidade, que posicionam o professor do AEE como “articulador da inclusão escolar” e ressaltam que a formação permanente é essencial para combater discriminações e eliminar barreiras à aprendizagem (Fortaleza, 2024, p. 11).

Essa valorização sugere que a consolidação das práticas inclusivas requer competências relacionais, reflexividade crítica e protagonismo docente, corroborando autores que destacam a necessidade de práticas contextualizadas, fundamentadas teoricamente e alinhadas às demandas reais da comunidade escolar (Stoffel et al., 2024). Em relação a organização do AEE na rede Darcy Ribeiro acrescenta:

“...com o tempo, a rede começou a ver a necessidade de fazer com que esse profissional atendesse algumas escolas circunvizinhas...”

“...com o tempo, houve também um avanço muito grande com relação ao atendimento da rede, que começou a descentralizar um pouco mais esses atendimentos...”

A fala sinaliza uma dinâmica de ampliação e reestruturação organizacional do atendimento especializado, que em sua fase inicial concentrava-se em escolas polos responsáveis por acolher alunos de unidades circunvizinhas. Sobre isso, o DCRFOR registra que, em 2024, a rede municipal dispunha de 306 SRMs, 402 professores de AEE, 715 profissionais de apoio escolar e 1022 assistentes de inclusão escolar, compondo um arranjo institucional que revela a dimensão e a complexidade da política inclusiva no município (Fortaleza, 2024, p. 20-21). Ainda que esse crescimento quantitativo represente um avanço na cobertura, não assegura, por si só, práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse ponto, a reflexão de Luz e Sartori mostra-se pertinente ao destacar que a inclusão demanda mais do que a ampliação de estruturas físicas; exige mudanças estruturais na organização escolar. Para os autores, são necessárias transformações que envolvam “[...] incluindo metodologias, currículos e, principalmente, o envolvimento de todos que fazem parte dos processos inclusivos, em que o gestor é fundamental na execução das atividades desenvolvidas na escola” (Luz; Sartori, 2018).

Nessa mesma direção, o DCRFOR ressalta que a acessibilidade curricular deve ser compreendida como condição para garantir a todos os estudantes o direito ao mesmo currículo, cabendo à escola eliminar barreiras pedagógicas, atitudinais e institucionais que possam limitar a aprendizagem (Fortaleza, 2024, p. 38-40). Assim, tanto a literatura quanto as normativas municipais convergem para indicar que a ampliação do número de equipamentos, embora relevante, mostra-se insuficiente se não acompanhada de condições institucionais e pedagógicas que favoreçam práticas inclusivas articuladas, consistentes e sensíveis às necessidades dos estudantes.

Diante desse panorama, conclui-se a avaliação do Eixo temático 1, que apontou como a implementação da SRM ocorreu de forma gradual e adaptativa, consolidando-se a partir do reconhecimento das famílias e da atuação qualificada das professoras. Essa trajetória mostra que a institucionalização do AEE na escola não se limitou a um arranjo administrativo, mas envolveu dimensões pedagógicas, normativas e comunitárias que fortaleceram sua

legitimidade. Na sequência, o Eixo temático 2 aborda as contribuições da SRM para o processo inclusivo. Quanto a isso Darcy Ribeiro comenta:

*“Nela (SRM) singulariza o olhar para o aluno”; “...esse cuidado, esse acompanhamento do que avançou, do que retrocedeu...”.
Relata ainda: “...a professora do atendimento educacional especializado colabora muito, (fala sobre a inclusão) porque conhece as especificidades dos alunos...”.
E acrescenta: “...às vezes você não consegue perceber qual é o aluno que está na sala do AEE...”; “...ele já estava tão engajado, tão inserido...”; “...ele está incluído.”.*

A fala do gestor reafirma a SRM como um espaço que possibilita o acompanhamento individualizado dos estudantes, com atenção às suas conquistas e dificuldades, assegurando intervenções pedagógicas direcionadas.

Esse entendimento dialoga com as *Orientações Pedagógicas para Educação Inclusiva e Diversidade*, que definem o AEE como um serviço destinado a responder às necessidades específicas dos alunos, com a finalidade de superar barreiras linguísticas, cognitivas, conceituais, físicas, visuais e atitudinais, considerando os recursos, linguagens e atividades mais adequadas a cada especificidade (Fortaleza, 2024, p. 7). Nessa mesma direção, a literatura ressalta que a inclusão exige um olhar atento para cada estudante como ser em desenvolvimento, que necessita de caminhos para ampliar suas potencialidades; trata-se de um movimento que busca aproximar a todos, sem deixar ninguém de fora, e que se concretiza pela corresponsabilidade coletiva (Lourenço, 2010, p. 38).

A afirmação do gestor de que “não se percebe qual é o aluno do AEE” pode, entretanto, revelar uma valorização da homogeneidade como ideal, em vez de reconhecer a diversidade como constitutiva da escola. Para Mantoan (2006), a inclusão não significa homogeneizar ou apagar diferenças, mas reconhecê-las como parte fundamental da aprendizagem e da convivência. Tanto os documentos normativos da rede quanto a literatura acadêmica convergem na defesa de práticas pedagógicas que valorizem a singularidade dos estudantes, superando barreiras e evitando que a inclusão seja confundida com uniformização. Assim, o desafio está em assegurar que a inserção dos estudantes não seja interpretada apenas como adaptação ao modelo escolar, mas como resultado da capacidade institucional de reorganizar práticas pedagógicas e relações sociais para que todos aprendam em condições de equidade.

Além disso, a fala pode ser lida como expressão de uma visão positiva, mas parcial, da inclusão. O engajamento e a inserção são dimensões relevantes, mas não suficientes para

caracterizar o processo inclusivo, que envolve também a superação de barreiras pedagógicas, atitudinais e institucionais (Fortaleza, 2024). Desse modo, compreender a inclusão como invisibilidade pode limitar a construção de práticas que valorizem a singularidade de cada aluno, deixando em segundo plano a necessidade de estratégias pedagógicas específicas e de acompanhamento contínuo.

Portanto, a contribuição do atendimento especializado para o processo inclusivo, na visão do gestor, revela tanto potencialidades quanto limites. Por um lado, destaca-se o fortalecimento do pertencimento e do acompanhamento individualizado dos estudantes PAEE. Por outro, persiste a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças como constitutivas do processo educativo, evitando interpretações que confundam inclusão com homogeneização. Em síntese, a configuração da SRM aparece como ambivalente: ao mesmo tempo que favorece vínculos e apoio pedagógico, depende de maior articulação com a sala regular e com a gestão escolar. O próximo eixo discute as condições materiais e organizacionais como recursos e frequência escolar.

O terceiro eixo temático reúne percepções do gestor sobre os condicionantes materiais e organizacionais que atravessam o funcionamento da SRM, com destaque para as categorias recursos financeiros, infraestrutura e frequência escolar. A leitura dessas categorias indica como aspectos institucionais e estruturais atravessam a materialização da política de inclusão, revelando contradições entre os marcos normativos e as condições concretas de oferta do atendimento especializado. O gestor, identificado como Darcy Ribeiro, aponta:

“...para a sala de recursos multifuncionais, a gente tem o recurso do PMDE. É pouco...”

“...percentual muito pequeno por conta do número de alunos...”

“...investimentos na parte de infraestrutura da escola, rampa de acessibilidade, banheiros adaptados...”

“...a frequência no contra turno, eu já acho mais assídua...”

“...no horário regular, já é uma situação que oscila bastante...”

A menção ao financiamento destinado à sala de recursos multifuncionais expõe um ponto crítico: os recursos municipais, embora assegurem um mínimo de funcionamento, permanecem reduzidos diante da complexidade das demandas do atendimento especializado.

Em 2024, o Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE) repassou à unidade R\$ 69.860,00, divididos em duas parcelas, mas apenas R\$ 2.000,00 foram reservados de forma exclusiva para a SRM.

Quanto aos recursos federais, verificou-se que, segundo consulta ao sistema PDDEinfo, consta a previsão de repasse do recurso denominado *PDDE Equidade*, no valor de R\$ 20.000,00, para a Unidade Executora responsável pela gestão financeira da escola. Entretanto, esse valor não aparece como débito efetivado na conta da unidade, o que indica que, na prática, não houve recebimento do recurso específico para a SRM do âmbito federal. Ao ser questionado sobre essa ausência de repasse, o gestor escolar demonstrou desconhecimento acerca da existência desse recurso.

Essa desproporção na distribuição orçamentária torna visível a marginalização do AEE nas prioridades financeiras da rede, restringindo a aquisição de materiais pedagógicos, tecnologias assistivas e adaptações necessárias para a eliminação de barreiras de aprendizagem. O *DCRFOR* afirma que a inclusão deve ser princípio organizador da escola, fundamentada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade (Fortaleza, 2024, p. 19). Contudo, a realidade financeira mostra um afastamento entre esse marco normativo e as condições efetivamente oferecidas, revelando a incongruência entre os princípios anunciados e os limites materiais que atravessam o cotidiano das unidades escolares. Como enfatiza Oliveira (2021, p. 36–37):

associadas as práticas pedagógicas, observa-se que a acessibilidade se constitui em um aspecto essencial no processo de inclusão. Trata-se da acessibilidade física (arquitetônica) e dos recursos pedagógicos específicos (tecnologias assistivas) aos quais a gestão precisa estar atenta, no sentido de garantir, possibilitar e administrar a escola para que de fato seja acessível.

Assim, a problemática não se limita à insuficiência de recursos financeiros, mas envolve também a ausência de uma gestão que priorize investimentos direcionados às SRM, reconhecendo-as como espaços estratégicos no processo de inclusão. Nesse sentido, a avaliação de Oliveira (2021) amplia a compreensão de que a acessibilidade vai além da dimensão física ou da provisão de tecnologias assistivas, exigindo o papel ativo da gestão escolar na criação de condições que sustentem práticas inclusivas. Encerrada a discussão sobre os condicionantes materiais que atravessam o funcionamento da SRM, a fala do gestor introduz outro aspecto central: a frequência dos estudantes, que será examinada a seguir.

Ao ser questionado sobre a frequência dos estudantes, o gestor destacou que a participação tende a ser mais regular no atendimento realizado na SRM, no contraturno, do que

nas aulas da sala comum. Essa percepção pode estar associada ao caráter individualizado do AEE, que favorece vínculos mais próximos e acompanhamento direto do progresso dos alunos.

Em contraste, na sala regular, fatores como o número elevado de estudantes, a ausência de planejamento diversificado e barreiras de interação comprometem a participação. Essa indicação não deve ser interpretada como uma substituição da sala comum pela SRM, mas como um indicativo da necessidade de fortalecer a articulação entre os dois espaços educativos.

Nesse processo, o papel do gestor escolar é central, pois cabe a ele garantir condições para um planejamento integrado entre as professoras da sala regular e da SRM, assegurando que haja tempos e espaços institucionais destinados ao diálogo e à construção coletiva de estratégias pedagógicas. Trata-se de fomentar práticas colaborativas que favoreçam a articulação entre os diferentes contextos educativos da escola, de modo que a inclusão escolar seja assumida como uma responsabilidade compartilhada e parte do projeto pedagógico da instituição, superando visões fragmentadas ou ações isoladas.

Na avaliação de Oliveira (2021), que cita Aquario et al. (2015, p. 37), o desempenho e a cooperação dos profissionais da educação, profissionais técnicos e de gestão devem procurar um propósito em comum para uma escola inclusiva, o que se confirma na presente pesquisa. Os profissionais ouvidos concordam que a inclusão é um processo escolar, que demanda um envolvimento coletivo, e que apesar de alguns professores regentes ainda precisarem mudar a compreensão de que o estudante PAEE é estudante de toda a escola, o processo de inclusão acontece”.

Tal compreensão permite articular a fala do gestor com a literatura, evidenciando que a cooperação entre os sujeitos escolares não depende apenas da disposição individual, mas requer condições institucionais que possibilitem o trabalho coletivo. Nesse sentido, o papel da gestão escolar revela-se central, ao mediar recursos, tempos e espaços que sustentem práticas colaborativas voltadas à inclusão.

Ao concluir o Eixo 3, verifica-se que, apesar da existência de recursos financeiros mínimos e de investimentos pontuais em infraestrutura, persistem contradições entre os marcos normativos e as condições reais de oferta do AEE. A avaliação sugere que a sustentabilidade da SRM depende não apenas de repasses orçamentários, mas também de uma gestão escolar ativa, capaz de articular recursos, tempo e práticas colaborativas. Esse panorama evidencia avanços parciais, mas também a necessidade de políticas mais consistentes e integradas. O próximo eixo trata dos descompassos e das necessidades de aprimoramento do serviço.

O primeiro descompasso sinalizado pelo gestor foi a formação docente para atuar com alunos com deficiência. Ao ser indagado sobre esse aspecto, Darcy Ribeiro destacou que...

“a formação que a gente tem nas universidades não nos traz prontos para trabalhar com inclusão”.

“...a capacitação dos professores ao longo desse processo deve ser algo contínuo...”

Quanto à formação para gestores ele respondeu: *“...a gente tem as formações em contexto... mas acho que uma específica para esse processo inclusivo seria necessário.”*

Na narrativa, ficou claro que o gestor não tinha conhecimento da iniciativa divulgada pela SME. Em notícia publicada no site da SME registrou-se a abertura de vagas para um curso promovido no âmbito das ações da Diretoria de Políticas de Educação Especial da SECADI/MEC, integrado ao Programa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (Renafor). Essa formação, com carga horária de 90 horas, foi direcionada a 800 gestores das redes municipais de ensino de algumas cidades do Ceará, incluindo Fortaleza, Caucaia, Maracanaú, Maranguape e Eusébio. Para Fortaleza, foram disponibilizadas 25 vagas; contudo, conforme sua fala, o diretor não participou dessa ação formativa porque não teve conhecimento da sua realização. Esse aspecto sugere a necessidade de uma divulgação mais ampla e acessível das oportunidades de formação, de modo que os gestores escolares possam participar e incorporar tais conhecimentos como parte do fortalecimento das práticas inclusivas.

A pesquisa de Oliveira (2021) contribui para compreender esse ponto, ao registrar que gestores reconhecem limitações na formação inicial e salientam a relevância de espaços institucionais que favoreçam processos de reflexão coletiva e construção de práticas inclusivas. Essa avaliação converge com as críticas de Mantoan (2006), que destaca como a universidade ainda mantém uma lógica homogeneizadora, deixando em segundo plano a preparação para lidar com a diversidade presente nas salas de aula.

A fala do gestor indica ainda um outro ponto de descompasso na implementação da política de inclusão: a ausência de integração intersetorial entre educação e saúde. Ao afirmar que:

“as políticas precisam se consolidar em todos os eixos, ela não pode só ter a atenção de sua consolidação dentro da escola. Ela precisa ter a consolidação nas secretarias de saúde, nos atendimentos das especialidades lá fora, porque, às vezes, tem situações de alunos que não fazem acompanhamento multidisciplinar, não tem acesso as medicações que precisa ter. Então, são coisas que a gente não consegue abarcar tudo e não consegue dar conta de todos os contextos”.

Darcy Ribeiro explicita os limites institucionais da escola diante de demandas que extrapolam o campo pedagógico. Esse descompasso sugere que a política municipal de educação especial, embora tenha ampliado a rede de atendimento educacional especializado, ainda opera de forma fragmentada, restringindo-se ao espaço escolar. A ausência de articulação consistente com as áreas da saúde e da assistência social reforça a responsabilização unilateral da escola, ignorando que a inclusão é um processo multidimensional que requer respostas intersetoriais. A própria L.B.I (Brasil, 2015) estabelece a intersetorialidade como diretriz para orientar os serviços de “educação, saúde, qualificação e inclusão profissional, cultura, esporte, lazer”, destacando ainda a necessidade da “oferta de rede de serviços articulados, com atuação intersetorial, nos diferentes níveis de complexidade, para atender às necessidades específicas da pessoa com deficiência” (Brasil, 2015, art. 14).

Nesse mesmo horizonte, Inojosa (2001, p. 103) argumenta que “a intersetorialidade e a transdisciplinaridade são expressões equivalentes de discussões nos campos das políticas públicas e do conhecimento científico, respectivamente”. Ambas precisam ser entendidas pelo paradigma da complexidade, que por sua vez, trabalha com a compreensão da diversidade”. Assim, a avaliação evidencia que a construção de políticas inclusivas demanda integração entre diferentes setores públicos, de modo a evitar a sobrecarga da escola e favorecer condições mais equânimes de participação e aprendizagem para os alunos PAEE.

Dessa forma, a avaliação da entrevista com o gestor Darcy Ribeiro permitiu compreender como a política municipal de educação especial é apropriada e ressignificada no cotidiano escolar, evidenciando avanços, limites institucionais e descompassos que ainda atravessam a organização da SRM. A fala do diretor revelou tanto o reconhecimento da importância do atendimento educacional especializado quanto os entraves que dificultam sua plena articulação com a sala regular e com outras políticas públicas, sobretudo nas áreas de saúde e assistência social. Esses elementos, interpretados à luz da literatura e das normativas, indicam que a consolidação de práticas inclusivas depende de condições institucionais mais consistentes, que ultrapassem o esforço individual e assumam caráter coletivo e intersetorial. Encerrada essa etapa da avaliação, a próxima subseção volta-se para as entrevistas com as professoras regentes da SRM, cuja escuta possibilita aprofundar a compreensão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido nesse espaço e sua articulação com a política municipal de inclusão.

e) Percepções das professoras da SRM

A presente subseção também responde ao terceiro objetivo específico da pesquisa, ao avaliar como se configura a SRM em uma escola da RMEF a partir da perspectiva das narrativas das profissionais que permitem acessar a materialidade do atendimento realizado na

SRM. Ao mobilizar a escuta das professoras regentes, buscou-se aprofundar a compreensão do trabalho pedagógico desenvolvido nesse espaço e de sua articulação com a política municipal de inclusão, observando tanto os arranjos institucionais que sustentam as práticas quanto as mediações cotidianas que atravessam o atendimento.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas no contexto da Observação Participante, conduzidas individualmente com cada docente em seu respectivo turno de trabalho, com duração aproximada de uma hora. Todas as conversas foram gravadas e transcritas integralmente. Para organizar a avaliação, o roteiro e a leitura das transcrições foram estruturados em três eixos temáticos: (1) trajetórias docentes: formação e práticas na SRM (2) Políticas de Educação Especial e Inclusão; e (3). Dinâmicas da SRM: processos institucionais e práticas docentes. A partir desses eixos, discutiram-se os sentidos atribuídos por cada professora às suas práticas, considerando suas trajetórias, as condições de trabalho compondo um quadro que permite cotejar normativas, dinâmicas institucionais e literatura da área fazendo a triangulação dos dados.

Para assegurar o anonimato das docentes participantes, foram adotados pseudônimos inspirados em personalidades históricas que marcaram lutas sociais no Brasil e no mundo. Assim, as professoras regentes da SRM são apresentadas como Maria, em referência a educadoras como Maria Montessori, Maria Firmina dos Reis e tantas outras Marias que se tornaram símbolos de resistência e de inovação pedagógica, e Marielle, em homenagem a Marielle Franco, cuja militância contemporânea em defesa dos direitos humanos, da igualdade racial e de gênero e da justiça social reforça a centralidade das lutas por uma sociedade mais inclusiva.

O primeiro eixo temático, intitulado trajetórias docentes: formação e práticas na SRMs tiveram como objetivo compreender as trajetórias das professoras regentes, considerando suas experiências, percursos formativos e modos de inserção na SRM. Nesse movimento, destacou-se o relato de Maria, cuja narrativa entrelaçou aspectos de sua trajetória docente com elementos do processo de institucionalização da política de educação especial no município de Fortaleza.

A professora nomeada como Maria é pedagoga, com especialização em Administração e Supervisão Escolar. Iniciou sua carreira em uma escola especial no município de Maracanaú, experiência que marcou seu contato inicial com a educação de pessoas com deficiência. Posteriormente, ingressou na RMEF por meio de concurso público, sendo lotada para atuar na SRM da Escola Marieta Cals em 2006. Ao longo de sua trajetória, participou de formações promovidas em parceria com universidades e com o MEC, consolidando sua

experiência como professora do AEE e construindo um percurso profissional vinculado ao cotidiano das práticas inclusivas da rede.

Sua narrativa, contudo, extrapolou o registro biográfico ao articular vivências pessoais com elementos do processo de institucionalização da política de educação especial em Fortaleza. Em suas palavras:

“Ao iniciar os meus trabalhos na sala de recursos multifuncionais da Escola Municipal Marieta Cals, nós tínhamos outra visão do trabalho realizado. O serviço e a sala era chamada SAP, Sala de Apoio Pedagógico, que tinha como finalidade maior alfabetizar alunos que estavam fora de faixa. O olhar já era para as diferenças, alunos que ficavam retidos no processo, que precisavam de uma formação, de um estudo, de um olhar diferenciado” (Maria).

Ao revisitar esse percurso, Maria também ressaltou a relevância das formações realizadas em parceria com universidades e com o MEC: *“Iniciamos com o formato, aqui em Fortaleza, a primeira formação aconteceu na Universidade Estadual do Ceará em parceria com o Sistema Municipal de Educação. Foi muito importante essa formação, mas ainda tínhamos o olhar para a sala de apoio”*. Esses trechos evidenciam como sua prática profissional se constituiu em diálogo direto com os marcos e transformações da política de inclusão escolar no município.

De modo complementar, a professora identificada como Marielle é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará, possuindo especializações em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. Iniciou sua trajetória profissional atuando como supervisora pedagógica em outro município e, posteriormente, ingressou na RMEF, onde trabalhou por sete anos na Educação Infantil. Assumiu, em seguida, a gestão de um Centro de Educação Infantil, função que exerceu por quatro anos, ampliando sua experiência nos diferentes setores da dinâmica escolar. Sua trajetória também foi marcada pela dimensão pessoal, uma vez que, sendo mãe de um filho autista, buscou aprofundar os estudos sobre deficiências e transtornos, o que a aproximou do AEE. Nesse processo, obteve a redução de carga horária de trabalho, direito legalmente previsto destinado a mães atípicas, para acompanhar o tratamento do filho, ao mesmo tempo em que iniciava sua atuação na SRM da Escola Marieta Cals, onde exerce a função há aproximadamente três anos, no turno da manhã.

As narrativas de Maria e Marielle, embora distintas, convergem ao mostrar que a configuração da SRM é atravessada por itinerários profissionais heterogêneos na educação inclusiva. Enquanto Maria recupera elementos da memória institucional da política municipal de educação especial, Marielle traz a marca da intersecção entre experiência profissional e

vivência pessoal como mãe atípica. Esse contraste torna visível que a docência na SRM não se limita a percursos individuais, mas se constitui em relação com processos coletivos e institucionais que sustentam e tensionam a política de inclusão. Nesse sentido, Figueiredo e Silva (2022) ressaltam que os itinerários docentes nas SRM se constroem na tensão entre prescrições normativas e as condições concretas de trabalho, o que reforça a heterogeneidade das trajetórias profissionais e evidencia a necessidade de compreendê-las como práticas atravessadas por dimensões institucionais e coletivas.

Nessa mesma direção, Camargo, Gomes e Silveira (2016, p. 25) lembram que:

que é então ser professor (a)? Não é um dom, mas resultado de capacidades que se desenvolvem; não é missão, mas trabalho, profissão; não é um projeto individual, mas coletivo; não requer apenas o domínio de técnicas e conteúdos, mas envolve afetividade, valores, consciência política, visão de mundo; não é uma identidade fixa, imutável, estável, mas mutável, provisória, múltipla.

Tal perspectiva ajuda a compreender as experiências de Maria e Marielle como expressões de uma docência plural, em que se entrecruzam dimensões pessoais, institucionais e políticas.

Assim, o primeiro eixo temático permitiu compreender que os itinerários profissionais das professoras da SRM não são lineares nem homogêneos, mas atravessados por dimensões pessoais, institucionais e coletivas que se entrelaçam na configuração da docência inclusiva. Essa leitura reforça que a experiência das professoras não pode ser reduzida a percursos individuais, pois está vinculada a processos históricos e políticos que sustentam e tensionam a política de inclusão no município. A seguir, o segundo eixo temático intitulado Políticas de Educação Especial na perspectiva Inclusiva amplia essa discussão ao examinar como as docentes interpretam e se posicionam diante das políticas de educação especial e inclusão.

O segundo eixo temático buscou compreender como as professoras da SRM percebem e vivenciam as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva no cotidiano escolar, tomando como referência tanto a trajetória das políticas municipais e as orientações oficiais da SME. As questões formuladas tiveram o objetivo de identificar se essas políticas são reconhecidas pelas docentes como promotoras de avanços ou como geradoras de retrocessos e se trazem possibilidades de transformações futuras para o atendimento realizado na SRM.

Para favorecer uma avaliação em profundidade, esse eixo foi subdividido em dois Sub Eixos: O primeiro intitulado: Entre políticas e práticas: narrativas de professoras sobre a SRM o segundo: Entre normas e possibilidades: percepções docentes sobre diretrizes e horizontes de transformação no AEE.

As leituras docentes sobre os efeitos das políticas na prática docente e no cotidiano escolar, a professora identificada como Maria destacou dois avanços que, em sua visão, contribuíram para consolidação da inclusão no âmbito da RMEF.:

1-Implementação da SRM como marco da política nacional:

(...) com a Política Nacional de Educação Especial, pensada no então ministro Haddad, em 2006, começamos a participar de vários cursos (...) e foi possível muitas contribuições na implementação da política. (...) Por que surgiu esse serviço? Para que a inclusão, de fato, acontecesse.

2- Reconhecimento institucional do papel da SEM:

“(...) a nossa escola, o serviço realizado na sala de recursos multifuncionais é muito bem visto, a grande maioria dos professores são parceiros, nós procuramos atendê-los nas dúvidas, dificuldades... temos sempre uma boa credibilidade diante dos gestores”.

Enquanto Maria enfatizou elementos ligados à memória institucional e ao reconhecimento da SRM na escola, Marielle concentrou suas observações em dois avanços recentes, que considera fundamentais para materialização das diretrizes.

3-Expansão e universalização das SRM

“Hoje nós temos mais avanços com certeza, porque também temos mais conhecimento e as políticas estão chegando. (...) toda escola já está contemplada com a sala de AEE, com profissional de AEE, que atende aquela escola patrimonial e atende o CEI ou a creche que é vinculada, então isso já é um grande avanço”.

4-Fortalecimento das formações continuadas para o AEE

“Antigamente (...) não tinha mais formações para o AEE (...) hoje já acontece. Então já é uma forma, como houve a expansão, houve também a necessidade dessas formações, então através dessas expansões melhorou o nosso conhecimento e até pra gente trazer para dentro da sala de aula junto aos professores de sala regular”.

O exame das falas manifesta as distintas ênfases atribuídas pelas docentes ao papel do especializado na rede municipal, em grande medida relacionadas às suas trajetórias profissionais. Maria, que atua desde 2006 quando a sala ainda era denominada SAP, retomou a

gênese desse arranjo como marco da agenda nacional e ressaltou a legitimação institucional conquistada na escola, tanto junto ao corpo docente quanto à gestão. Sua leitura privilegia a memória institucional e a credibilidade do serviço no interior da unidade, interpretando-o como conquista histórica sedimentada ao longo de quase duas décadas.

Em paralelo, Marielle, com três anos de atuação, deslocou o olhar para aspectos mais recentes, destacando o alargamento da rede com a presença de salas de recursos em todas as escolas e a retomada de formações permanentes, concebidas como sustentação para a qualificação da prática e para o diálogo com os regentes da sala comum. A comparação sugere, portanto, que enquanto Maria valoriza a sedimentação histórica e o reconhecimento simbólico do serviço, Marielle coloca em relevo a expansão material e a atualização formativa como vetores de fortalecimento. Esse contraste revela diferentes modos de interpretar a mesma agenda institucional: um ancorado na memória longa de implantação e outro voltado às condições atuais de funcionamento, indicando que a avaliação do serviço se constrói simultaneamente pela memória institucional estabilizada e pelas possibilidades recentes de aprimoramento.

Nessa direção, Goodson (1992) argumenta que compreender a docência requer considerar as histórias de vida dos professores, uma vez que suas experiências biográficas moldam a forma como interpretam e se relacionam com a profissão. Para o autor, é fundamental conhecer “a pessoa que o professor é”, pois os entendimentos sobre a escola e sobre as diretrizes educacionais não são homogêneos, mas atravessados por percursos singulares. Esse aporte teórico sustenta a leitura de que as trajetórias distintas de Maria e Marielle orientam os sentidos que cada uma atribui à política de educação especial na perspectiva inclusiva e ao papel da SRM na unidade investigada.

No que tange às percepções sobre o apoio institucional ao longo da trajetória profissional, ambas as professoras apontaram a formação continuada como o aspecto das políticas públicas que mais contribuiu para sustentar sua atuação na SRM. Maria ressaltou que, em sua experiência, as formações promovidas pelo sistema municipal, em articulação com outros estados e universidades, buscaram contemplar diferentes áreas relacionadas ao atendimento dos estudantes público-alvo.

“Sim, com certeza. Apoio total na formação. Muitas formações em parceria com outros Estados, Universidades (...) o sistema de educação procurou cobrir todas as áreas que precisassem para atender dentro da sala de recursos, atender o público-alvo que estava matriculado” (Maria).

De modo complementar, Marielle destacou o apoio institucional recebido por meio da retomada e da regularidade das formações, reconhecendo-as como dimensão estratégica da prática no AEE. Para ela, a ampliação dessas oportunidades formativas possibilitou não apenas o aprimoramento de sua atuação cotidiana, mas também a qualificação da interlocução com os professores da sala regular, favorecendo uma maior integração entre os diferentes espaços da escola.

“Sim, houve sim, também um grande avanço porque (...) antigamente (...) não tinha mais formações para as professoras da SRM (...) hoje já acontece. Então já é uma forma, como houve a expansão, houve também a necessidade dessas formações, então através dessas expansões melhorou o nosso conhecimento e até pra gente trazer para dentro da sala de aula junto aos professores de sala regular” (Marielle).

A interpretação dessas falas revela sentidos distintos atribuídos ao suporte institucional vinculado ao desenvolvimento profissional. Maria, com trajetória mais longa na rede, valoriza a abrangência das formações ofertadas, destacando a tentativa do município de articular parcerias externas e cobrir áreas diversas do trabalho especializado. Sua narrativa sugere uma leitura mais ampla do provimento institucional, associando-o a um movimento de fomento contínuo ao serviço.

Já Marielle, cuja experiência é mais recente, concentra-se na retomada e na regularidade das formações, interpretando-as como eixo estruturante da prática cotidiana e como mecanismo de fortalecimento da interlocução com docentes da classe comum. Em paralelo, pode-se depreender que a ênfase de Marielle traduz a expectativa de continuidade e estabilidade das ações formativas, enquanto a de Maria remete à memória de um processo de ampliação e diversificação dos meios de qualificação. Desse modo, o apoio institucional é avaliado a partir de temporalidades distintas: de um lado, a amplitude e diversidade de iniciativas já consolidadas; de outro, a constância e atualidade das oportunidades formativas como requisito para sustentar a prática pedagógica inclusiva.

Essa valorização da formação permanente aparece nos documentos institucionais da rede As Orientações Pedagógicas para Educação Inclusiva e Diversidade (Fortaleza, 2024, p. 11) explicitam que a qualificação contínua é condição para que o professor do AEE exerça o papel de articulador da inclusão escolar, combatendo discriminações e eliminando barreiras à aprendizagem. Nessa direção, Marielle reforça a expectativa de continuidade e estabilidade dessas ações, enquanto Maria resgata a memória de um percurso mais amplo de parcerias e diversificação. O mesmo movimento está presente no prefácio escrito por Maria Teresa Eglér Mantoan ao livro que reúne artigos resultantes do curso de formação promovido pela UFC para

professoras de SRM, quando a autora afirma: “a formação inicial de professores para uma educação inclusiva está ainda buscando seu caminho (...), sendo a formação continuada exigente em seus propósitos” (Mantoan, 2016, p. 15). Essa referência conecta diretamente a experiência vivida pelas docentes às oportunidades institucionais de desenvolvimento profissional que marcaram a rede municipal.

No tocante as Percepções de limites e retrocessos da política as duas professoras foram uníssonas em apontar a insuficiência de profissionais de apoio e a fragilidade da articulação intersetorial como entraves significativos para a efetivação da política de inclusão no cotidiano escolar.

“Um retrocesso que eu considero foi na contratação de profissionais de apoio e o estabelecimento de parcerias com as instituições parceiras, como a questão da saúde, ação social...” (Maria)

“Precisamos também de mais profissionais para nos auxiliar e auxiliar os alunos diretamente, profissionais de apoio e assistentes de educação inclusiva. (...) A própria lei, ela deixa brechas, porque (...) não define qual profissional vai estar ali junto dele, então se não houver vínculos, não houver essa forma, não vai ter ganhos também no trabalho desses profissionais junto aos alunos”(Marielle).

No tocante às percepções de limites e retrocessos, ambas as professoras convergiram ao destacar a insuficiência de profissionais de apoio e a fragilidade da articulação intersetorial como entraves estruturais à materialização da agenda inclusiva na rede municipal. Maria registrou a descontinuidade na contratação desses trabalhadores e a ausência de parcerias com setores como saúde e assistência social, enquanto Marielle evidenciou as ambiguidades legais que deixam indefinida a presença desses profissionais no cotidiano escolar, comprometendo vínculos e reduzindo a consistência do acompanhamento.

Essas falas permitem avaliar que, apesar dos avanços na expansão e na formação, persistem lacunas que deslocam para a escola responsabilidades que extrapolam sua competência. Esse quadro explicita uma contradição: ao mesmo tempo em que o discurso oficial afirma a centralidade da inclusão, a rede não assegura condições materiais e institucionais suficientes para sustentá-la, reproduzindo um cenário em que a precariedade de recursos humanos e a ausência de cooperação entre setores limitam o alcance das iniciativas.

A Resolução CME nº 010/2013 reforça esse descompasso ao atribuir ao professor da SRM a incumbência de “estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade” (Fortaleza, 2013, p. 6). Embora reconheça a relevância dessa integração, a normativa transfere à unidade escolar e ao docente

a tarefa de articulação entre educação, saúde e assistência social, sem garantir mecanismos institucionais de sustentação.

Nesse cenário, iniciativas como o Projeto Vincular representam esforços relevantes, mas permanecem como ações isoladas, incapazes de configurar política pública estruturada e contínua. Nesse contraste, evidencia-se que a política municipal, ainda que avance em projetos pontuais, transfere à escola e as professoras responsabilidades que exigiriam um arranjo institucional mais sólido e permanente, sob pena de reproduzir a lógica da responsabilização individualizada.

Essa problemática dialoga com os achados de Silva et al. (2022), ao evidenciarem que a intersetorialidade enfrenta limites estruturais que recaem diretamente sobre os profissionais da ponta. Segundo os autores, “identificamos três pilares que limitam a intersetorialidade: sobrecarga de trabalho individual e coletivo; dificuldade de engajamento de outros atores da rede; limitações de conhecimento para lidar com as demandas recebidas” (Silva et al., 2022, p. 2). Tais entraves reforçam a crítica das professoras, pois demonstram que, sem um arranjo institucional sólido, a responsabilidade pela articulação entre políticas públicas tende a se concentrar na escola e nos docentes, perpetuando a lógica da sobrecarga e da responsabilização individualizada.

Sobre a insuficiência de profissionais de apoio/ assistentes, as Orientações para profissionais da Educação Inclusiva (Fortaleza, 2025) detalham atribuições para assistentes de inclusão e profissionais de apoio, mas não definem parâmetros quanto ao quantitativo mínimo desses trabalhadores por escola ou por estudante atendido. Essa lacuna regulatória mantém a indefinição sobre a cobertura necessária, expondo as unidades escolares a situações de imprevisto. Nesse sentido, a ausência de parâmetros institucionais sobre quantitativo de profissionais fragiliza a sustentação da política e expõe as escolas a situações de imprevisto, comprometendo a continuidade do suporte às práticas inclusivas.

A crítica das professoras à insuficiência de profissionais de apoio encontra respaldo na literatura recente. Lopes e Mendes (2023) demonstram que, embora a figura do profissional de apoio tenha sido incorporada nos sistemas de ensino como estratégia de inclusão, sua atuação tem se dado de forma precária e desregulada, marcada por ausência de perfil definido, desvio de função e más condições de trabalho. As autoras apontam que essa fragilidade estrutural compromete a função pedagógica e transfere às escolas e aos docentes a responsabilidade de lidar com a carência de suporte especializado, revelando um cenário de precarização que limita o alcance das políticas inclusivas.

Encerrando o subeixo 2.1, observa-se que as narrativas das docentes revelam avanços na política avaliada, sobretudo em termos de expansão das salas e fortalecimento das formações, mas também explicitam fragilidades persistentes, como a insuficiência de profissionais de apoio e a ausência de mecanismos intersetoriais estáveis. Tais contradições indicam que, embora a política municipal tenha buscado alinhar-se à agenda inclusiva, sua sustentação permanece tensionada por lacunas normativas e ausência de políticas públicas intersetoriais. Nesse contexto, torna-se pertinente avançar para o exame das narrativas das docentes quanto às diretrizes que orientam as SRM e dos horizontes de transformação vislumbrados por elas, foco do subeixo 2.2.

No que se refere à aplicabilidade das diretrizes das políticas públicas, Maria afirmou:

“São claras e aplicáveis, porém o que deixa a desejar é a formação a nível do professor da sala regular, a própria rotatividade, alguns professores não entendem ainda o processo de inclusão, não entendem que o aluno é do sistema, é da sala regular, ele não é um aluno da sala de recursos multifuncionais (...). Então é necessário formações e essa parceria entre a sala de recursos multifuncionais e a sala de aula.”

Na mesma direção, Marielle também avaliou as diretrizes como claras, mas pontuou fragilidades quanto ao acesso e à difusão junto ao corpo docente:

“Elas são claras, no entanto, nem todos os profissionais da escola ainda tiveram acesso diretamente, porque elas estão disponíveis, mas ainda não houve um estudo detalhado para se ter um conhecimento de como funciona, então sinto essa falta ainda deles de ter detalhado nas formações dos professores de sala regular.”

As falas de Maria e Marielle revelam que, embora as diretrizes da política de educação inclusiva sejam formalmente claras, sua aplicação no cotidiano escolar permanece limitada. Maria destacou a rotatividade entre as docentes da sala regular e a dificuldade de muitas em compreender que os estudantes com deficiência pertencem prioritariamente à turma comum, sendo a SRM um espaço complementar. Já Marielle apontou destacou a ausência de momentos sistemáticos de estudo e aprofundamento das normativas, ressaltando que ainda não há uma inserção consistente de práticas colaborativas de reflexão nas rotinas pedagógicas das escolas.

Esse cenário evidencia que a simples publicação anual das *Orientações para profissionais da Educação Inclusiva* (Fortaleza, 2024), elaboradas pela CODIN/SME, não é suficiente para assegurar sua apropriação pelos docentes da rede. A circulação do documento, por si só, não garante que as diretrizes sejam incorporadas às práticas escolares; para isso,

seriam necessários espaços institucionais de estudo e reflexão coletiva que possibilitem compreender, discutir e traduzir as orientações em práticas pedagógicas concretas. Nesse sentido, Baptista (2019) adverte que as mudanças normativas e documentos orientativos no campo da educação especial não se traduzem automaticamente em práticas escolares, pois a distância entre formulação e cotidiano tende a se ampliar quando faltam condições institucionais que garantam a apropriação coletiva.

Quando convidadas a refletirem sobre as mudanças ou perspectivas que poderiam aprimorar o atendimento realizado na SRM, Maria destacou a necessidade de espaços complementares que favoreçam práticas pedagógicas diferenciadas:

“Tudo parte das políticas públicas, né? Então é importante outros espaços que agreguem na sala de recursos multifuncional, onde possam ser trabalhadas outras habilidades de forma lúdica, criativa, respeitando as limitações do nosso público-alvo (...). Se faz necessário essa parceria com novos espaços físicos, como é o caso de jardins, hortas, oficinas, que possam deixar aquele aluno que tem estilo cognitivo diferenciado (...) complementar o seu currículo acadêmico formal.”

Marielle, por sua vez, além de ressaltar a necessidade de ampliar a infraestrutura física da sala, converge com Maria ao destacar a importância de espaços complementares que contemplem múltiplas dimensões do desenvolvimento.

“Mudanças físicas, porque hoje temos uma sala destinada, mas o número de alunos que temos que dar esse atendimento, ele não condiz (...). Precisariamos de mais espaços, espaços destinados também para psicomotricidade, espaços de regulação, salas sensoriais.”

As falas de Maria e Marielle apontam para a valorização de espaços complementares como condição para ampliar as possibilidades pedagógicas da SRM. Maria enfatizou a necessidade de ambientes externos e criativos como hortas, jardins e oficinas capazes de enriquecer o currículo dos estudantes propiciando estímulos cognitivos diferenciados. Marielle, por sua vez, ressaltou a carência de infraestrutura física adequada, indicando a carência e locais específicos para psicomotricidade, lugares tranquilos que favoreçam regulação e experiências sensoriais. Em conjunto, suas falas tornam patente a necessidade que o atendimento especializado não se limite ao espaço físico da SRM, mas seja realizado da diversificação de ambientes que contemplem múltiplas dimensões do desenvolvimento.

Esse entendimento dialoga com Bezerra, Toledo e Sigolo (2023), que ressaltam que a acessibilidade não pode restringir-se à adaptação física de uma sala específica, mas deve

englobar múltiplos ambientes educativos capazes de oferecer estímulos cognitivos, sensoriais e sociais diversificados. Para as autoras, a padronização arquitetônica ainda presente em muitas escolas brasileiras constitui um obstáculo à efetivação da inclusão, na medida em que não responde às singularidades dos estudantes. Assim, a criação de espaços complementares como hortas, jardins, salas de psicomotricidade ou ambientes sensoriais representa não apenas um recurso pedagógico, mas um requisito para que o fazer docente se realize em consonância com a diversidade do alunado.

O movimento de interpretação desenvolvido até aqui permitiu examinar, a partir das falas das professoras, como a política municipal de educação especial é reconhecida e tensionada no âmbito escolar, revelando avanços institucionais, lacunas de sustentação e expectativas de transformação. Encerrada essa leitura mais ampla das diretrizes e de seus efeitos percebidos, o Eixo 3 desloca o olhar para as dinâmicas internas da sala de recursos multifuncionais, investigando de que modo se estruturam os fluxos institucionais que regulam o atendimento e as práticas docentes que o sustentam. Trata-se de um exame que busca compreender como as normativas e os arranjos institucionais se traduzem em procedimentos cotidianos da identificação e encaminhamento de estudantes ao trabalho articulado entre professoras da SRM e regentes da sala comum evidenciando contradições, limites e possibilidades que atravessam a organização do serviço no contexto da escola estudada.

No que diz respeito à identificação e encaminhamento dos estudantes para o atendimento na SRM, as professoras apresentaram entendimentos convergentes sobre os procedimentos adotados. Maria ressaltou que:

“já em novembro atendemos na entrevista com a família e encaminhamos para a rede de saúde dentro das nossas possibilidades, encaminhamos para que ele seja avaliado e confirmado a hipótese diagnóstica, em janeiro e fevereiro nós começamos (...) o processo de avaliação pedagógica, para que (...) possamos preparar o plano de AEE para o atendimento individualizado”.

Em sentido próximo, Marielle relata:

“Já na matrícula antecipada, quando os pais apresentam laudo ou suspeita, o aluno já é encaminhado para o AEE e realizamos a entrevista anamnese com a família. Assim temos noção do quantitativo de alunos no início do ano. Também pode ocorrer após o início das aulas, quando o professor sinaliza dificuldades acadêmicas ou comportamentais. Nesse caso, entregamos um instrumental com perguntas norteadoras, realizamos entrevistas com a família e, se necessário, encaminhamos para os setores de saúde ou assistência social.”

No âmbito da identificação e encaminhamento de estudantes para a sala de recursos, os relatos de Maria e Marielle revelam um arranjo institucional que se organiza por múltiplas vias. Ambas destacam que a matrícula antecipada da rede constitui um ponto inicial, quando são realizadas entrevistas com as famílias e, em alguns casos, efetivados encaminhamentos aos serviços de saúde para confirmação de hipóteses diagnósticas. Esse processo é complementado por avaliações pedagógicas e pela utilização de instrumentais que auxiliam na coleta de informações.

Esse conjunto de práticas revela que a escola mobiliza diferentes frentes para identificar e encaminhar estudantes à sala de recursos, articulando diagnósticos prévios, mediações pedagógicas e acionamento pontual de setores externos. Contudo, quando cotejadas às falas anteriores das docentes, que voltaram a registrar a necessidade da articulação intersetorial como um entrave estrutural, essas descrições expõem um paradoxo. Os encaminhamentos para serviços de saúde, ainda que realizados, não se apoiam em políticas que assegurem a intersetorialidade de forma estável. Reforça-se, assim, o que já havia sido avaliado: A política municipal delega à escola e as docentes a incumbência de articular relações com outros setores, uma tarefa que demandaria políticas intersetoriais bem planejadas.

Nas Orientações Pedagógicas para a Educação Inclusiva e Diversidade de 2024 não há indicação explícita sobre o procedimento de encaminhamento do aluno novato para o atendimento na SRM. Entretanto, a rede municipal mantém a política de matrícula antecipada de estudantes com deficiência, já institucionalizada no calendário, com a finalidade de identificar previamente as necessidades educacionais específicas, mapear as escolas e organizar os suportes e recursos de acessibilidade física e pedagógica. Ressalta-se, contudo, que a matrícula dos alunos com deficiência pode ser realizada em qualquer período do ano letivo.

Nesse cenário, denota-se que a prática escolar de identificação e encaminhamento dialoga com a orientação normativa da rede, que institucionaliza a matrícula antecipada como mecanismo de mapeamento prévio das necessidades educacionais. A literatura também aponta que o encaminhamento ao atendimento realizado na SRM pode ser desencadeado por diferentes atores, professores da sala regular, família ou profissionais da saúde, e posteriormente avaliado pela equipe pedagógica da escola (Oliveira; Manzini, 2016). Essa convergência entre relatos docentes, orientações da rede e estudos acadêmicos reforça a leitura de que o encaminhamento ao serviço especializado não decorre de um processo linear ou padronizado, mas de arranjos diversos que combinam dimensões pedagógicas e clínicas.

Uma vez encaminhado o aluno para o atendimento na a SRM, o primeiro passo realizado é a elaboração do estudo de caso, processo de início que visa perceber as

particularidades do estudante e apoiar a formulação do plano de atendimento do AEE. Quanto a essa fase, Maria explicou: *“Primeiro, os instrumentais que a gente utiliza já vêm do sistema, são unificados. A gente trabalha no estudo de caso com as entrevistas da família, com a entrevista do professor anterior dele, da escola né?!” Com base nisso elaboramos o plano do AEE.*

Interpelada sobre a possibilidade de tais materiais limitarem a autonomia docente, ela refutou a hipótese, argumentando que: *“Não, não eles são bem flexíveis, é só uma forma de organização da rede.”*

Já Marielle relata que o estudo de caso é o ponto de partida para o planejamento do atendimento: *Os atendimentos no AEE iniciam e, a partir deles, tentamos sentar com os professores (Referindo-se às professoras de sala regular) para discutir o aluno. Conseguimos em alguns momentos de planejamento elaborar uma tabela e um drive com os dados e características dos alunos acompanhados ou com laudo (referindo-se aos alunos com deficiência). Nesse processo, junto ao professor, iniciamos com o estudo de caso, para conhecer as particularidades dos alunos. Quando já conhecemos a individualidade do aluno mapeamos formas de ajuda-o no desenvolvimento de suas habilidades e elaboramos o plano do AEE.*

No que se refere à elaboração do estudo de caso e à construção do plano de AEE, observa-se que as falas das professoras convergem com a orientação normativa da rede. As Orientações Pedagógicas para Educação Inclusiva e Diversidade afirmam que *“o AEE orienta-se pelo estudo de caso que compreende cinco etapas, a saber: apresentação do caso, esclarecimento do problema, identificação da natureza do problema, resolução do problema e elaboração do Plano de AEE”* (Fortaleza, 2024, p. 15).

Em diálogo com essa diretriz, Maria destacou que utiliza instrumentais proposto pela rede, articulados a entrevistas com a família e com docentes que acompanharam o aluno anteriormente. Já Marielle enfatizou o caráter processual do estudo de caso, relatando que os atendimentos iniciais na SRM são subsidiados pelos momentos de planejamento conjunto com as professoras da sala regular, nos quais são sistematizadas informações e elaboradas estratégias pedagógicas para apoiar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes.

A declaração de Marielle, ao empregar a expressão *“tentamos”*, reforça de maneira significativa um aspecto já identificado nas respostas das professoras da sala regular: a comunicação e a colaboração entre os dois espaços ainda não se constituem como prática institucionalizada. O termo utilizado evidencia esforço e intenção, mas, ao mesmo tempo,

revela a ausência de uma rotina consolidada de planejamento colaborativo entre professoras do AEE e docentes da sala comum.

Tal interpretação encontra ressonância nas respostas das regentes da sala regular (4.3.1.2), que relataram receber orientações das professoras da SRM de forma irregular. A recorrência dessa fragilidade, apontada por ambos os segmentos, sinaliza que a articulação entre SRM e sala regular permanece condicionada à disponibilidade e à iniciativa individual das docentes, carecendo de mecanismos formais que assegurem regularidade e consistência, sob risco de comprometer a coerência das adaptações curriculares e das estratégias pedagógicas implementadas.

Essa recorrência de fragilidades ecoa as avaliações de Miranda (2015), ao sublinhar que a articulação entre AEE e sala comum permanece muitas vezes restrita a iniciativas improvisadas, sem respaldo institucional no Projeto Político-Pedagógico, e converge com as constatações de Costa-Renders e Coutinho (2024), que descrevem situações em que a comunicação entre docentes se limita a encontros fortuitos e informais, revelando a carência de tempos e espaços organizados para o planejamento conjunto.

No tocante à frequência dos alunos aos atendimentos na SRM, ambas as docentes a consideraram positiva, ainda que permeada por limitações.

Maria avaliou que: *“Atualmente está acontecendo de forma boa, podemos dizer que gostaríamos de ser por excelência, mas existem algumas dificuldades das famílias se deslocarem para trazer o aluno (...). Mas já consideramos como bom essa frequência”*.

Já Marielle ponderou que a presença, embora satisfatória, atrela a faixa etária dos alunos aos casos de infrequência:

“A frequência é considerada boa, mas precisa melhorar. Muitos alunos chegam na adolescência e resistem a participar, enquanto algumas famílias já se mostram cansadas ou acreditam que o filho não avançará mais. Por isso, buscamos sempre motivar e envolver a família nesse processo.

As falas das professoras convergem ao considerarem que a frequência é boa, mas durante o período de observação participante no lócus da pesquisa, foi possível identificar certa recorrência na infrequência dos estudantes ao atendimento na SRM, especialmente em dias subsequentes a atividades extracurriculares ou eventos escolares. No entanto, a ausência de registros atualizados de frequência impossibilitou a mensuração precisa desse fenômeno, limitando a possibilidade de avaliação quantitativa mais robusta sobre a regularidade dos atendimentos. Essa lacuna documental contraria as orientações SME, 2024, que estabelece a sistematização dos registros como uma dimensão do trabalho pedagógico no AEE. Segundo o

documento Orientações Pedagógicas para Educação Inclusiva e Diversidade (SME, 2024), “o caderno de registro do AEE deverá ser utilizado para auxiliar o professor na sistematização do registro da frequência dos estudantes, dos atendimentos, dos encaminhamentos e das observações realizadas diariamente” (p. 35).

A não atualização desses registros compromete não apenas a avaliação do percurso dos estudantes, mas também a própria construção de estratégias pedagógicas alinhadas às suas necessidades, fragilizando o planejamento e a elaboração dos relatórios individuais dos alunos. Tal constatação traz indicações para a necessidade de fortalecimento da dimensão documental dos atendimentos, não como exigência meramente burocrática, mas como instrumento de acompanhamento, reflexão e das práticas educativas voltadas à inclusão.

Concluídas as leituras sobre as percepções das docentes sobre as diretrizes e fluxos institucionais, o subeixo “Configurações do trabalho docente na SRM continua analisando organização do trabalho pedagógico no interior da escola, examinando duas dimensões interligadas: a colaboração com as regentes da sala comum, já apontado em outros momentos como um ponto de fragilidade, e a quantitativo de professoras regentes do AEE diante da demanda atendida. No que se refere à colaboração com os professores da sala regular, Maria afirma:

Ainda é uma dificuldade (...). O plano de AEE não pode ser elaborado sozinho, precisa ser em parceria com o professor da sala regular. Pela dinâmica da escola é difícil, mas nos planejamentos por área apresentamos o estudo de caso, as dificuldades e potencialidades, para que possamos definir estratégias. Sem essa parceria, o trabalho fica quebrado e desconexo.

Enquanto Marielle: *A parceria entre os professores de sala regular conosco da sala de recurso é fundamental para o processo de inclusão. Mesmo com todas as dificuldades da rotina escolar pensamos estratégias para melhorar essa parceria como a disponibilização de drives com os laudos e a elaboração de um carômetro pois as vezes o professor não identificava seus alunos com deficiência*

As falas de Maria e Marielle traz à tona novamente que a colaboração com os professores da sala regular é reconhecida como condição estruturante para o atendimento realizado na SRM, mas ainda atravessada por entraves organizacionais. Maria ressalta que a construção do plano depende dessa parceria, advertindo que, sem ela, o trabalho tende a fragmentar-se e perder coerências. Mais uma vez, essa dificuldade aparece como questão: a rotina escolar, embora contemple esforços para planejamentos colaborativos, não favorece a consolidação de práticas sistemáticas de cooperação. Marielle, por sua vez, reforça a relevância

da parceria e apresenta estratégias criadas no cotidiano para reduzir lacunas de comunicação e apoiar a identificação dos estudantes com deficiência. Em conjunto, os relatos indicam que, embora a cooperação seja valorizada, sua efetivação depende da iniciativa das docentes, reafirmando a ausência de mecanismos institucionais mais sólidos para assegurar regularidade e consistência nesse processo.

Essa constatação encontra respaldo no que destacam Paz e Víctor (2020): “*Com base nos documentos legais e orientadores nacionais sobre a Educação na Perspectiva Inclusiva, observamos que a prática colaborativa entre os professores regentes e os da educação especial apenas é citada e, às vezes, definida superficialmente*” (p. 17). Em consonância, documentos nacionais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva PNEEI (Brasil, 2008), a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009) e o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011) mencionam a colaboração como diretriz, mas não detalham de forma sistemática como deve ser organizada, deixando lacunas que se refletem no cotidiano escolar.

A ausência de espaços formais de articulação entre professoras da sala regular e docentes da SRM não apenas fragiliza a comunicação profissional, mas também repercute diretamente na experiência escolar dos alunos com deficiência. Miranda (2015) adverte que, quando o planejamento colaborativo não se inscreve como prática sistemática da escola, as estratégias inclusivas ficam sujeitas ao imprevisto, o que reduz sua consistência no enfrentamento das barreiras de aprendizagem.

Em sintonia com esse alerta, Costa-Renders e Coutinho (2024) deixam entrever que a cooperação reduzida a encontros fortuitos e informais limita a adaptação curricular e restringe a participação plena dos estudantes nas atividades escolares, evidenciando o quanto tais fragilidades reforçam as condições institucionais para a exclusão.

No tocante à quantidade de profissionais e a demanda atendida, as duas docentes foram uníssonas em apontar a insuficiência de recursos humanos para responder às necessidades da unidade.

Maria: Não é suficiente. Só temos uma professora por turno e a demanda é grande. Muitas vezes atendemos em grupo, mas alguns alunos precisam de acompanhamento individual. Isso gera sobrecarga e compromete a qualidade do trabalho. Precisamos de mais profissionais, professores, assistentes pedagógicos e cuidadores para respeitar a individualidade de cada estudante

Marielle foi categórica ao afirmar: *Altamente insuficiente* (Referindo-se à quantidade de professoras lotadas na SRM da unidade), *porque atendemos mais de 100 alunos*

com laudo, fora os em avaliação, além de dois CEIs anexos. Somos apenas duas professoras de 20 horas, o que torna impossível acompanhar todos de forma afinada. Precisariamos de mais professoras do AEE.

As falas de Maria e Marielle convergem ao evidenciar que a quantidade de professoras lotadas na SRM é insuficiente diante da demanda da unidade. Ambas ressaltam que a limitação do quadro docente repercute em sobrecarga e na necessidade de atendimentos coletivos, mesmo quando alguns estudantes requerem acompanhamento individualizado. Essa condição, além de comprometer a qualidade do trabalho pedagógico, sinaliza a urgência de ampliar o número de professoras do AEE, assistentes pedagógicos e cuidadores para assegurar o respeito às singularidades e à complexidade do público atendido.

Nas normativas da RMEF não há definição quanto ao quantitativo de professoras regentes a serem lotadas nas SRM em função do número de estudantes com deficiência matriculados em cada unidade escolar. No entanto, a prática cotidiana revela que, em geral, há a lotação de uma docente por turno, o que segundo as falas de Maria e Marielle que se mostra insuficiente diante da demanda. Em 2025, com a mudança de gestão municipal, a SME instituiu o Comitê de Monitoramento e Avaliação da Educação Especial Inclusiva, com a responsabilidade por acompanhar, avaliar e propor ações voltadas ao fortalecimento da inclusão. A partir dessa iniciativa, verificou-se, ainda que de modo incipiente, a ampliação do número de professoras regentes das SRM em 46 escolas municipais, sinalizando um movimento inicial de resposta às demandas crescentes da rede.

Figueiredo e Silva (2022) escancaram a tensão existente no cotidiano das SRM ao mostrar que a sobrecarga docente está diretamente vinculada à lotação restrita de apenas uma professora por turno. Essa configuração, somada ao elevado número de estudantes e à diversidade de necessidades que exigiriam acompanhamento individualizado, prolonga de forma invisível a jornada de trabalho, reduzindo os tempos destinados ao planejamento e ao descanso e convertendo-os em fonte recorrente de desgaste físico e mental.

Essa constatação dialoga com, Souza, Souza e Costa (2017) salientam que o AEE só pode cumprir sua função de apoiar a escolarização dos alunos PAEE se as professoras dispuserem de formação contínua articulada a condições institucionais adequadas. Ao indicarem que a complexidade das demandas requer preparo permanente e apoio estruturado, as autoras deixam implícito que, na ausência desse suporte, o trabalho tende a se concentrar exclusivamente nos ombros das docentes, ampliando sua sobrecarga e fragilizando as práticas inclusivas.

Concluindo a avaliação das narrativas das docentes da SRM, as evidências indicam que o trabalho docente articula alguns avanços institucionais com fragilidades que atravessam o cotidiano escolar: a colaboração com as regentes da sala comum segue intermitente e pouco institucionalizada; a insuficiência de profissionais, somada à lotação de apenas uma docente por turno, amplia a sobrecarga e empurra para soluções improvisadas aquilo que demandaria rotinas organizadas de planejamento, acompanhamento pedagógico e apoio intersetorial.

Nesse quadro, as trajetórias de Maria e Marielle mostram que a consistência pedagógica do atendimento na SRM da escola analisada depende menos de iniciativas individuais e mais de condições institucionais duradouras, que assegurem tempos e espaços para o trabalho colaborativo, dimensionamento adequado de pessoal e definição clara de papéis e fluxos, de modo a cumprir o objetivo do atendimento : eliminar barreiras à aprendizagem e favorecer a participação plena e o desenvolvimento dos estudantes no currículo comum.

Encerrando a etapa de avaliação dos dados, destacamos que a pesquisa contemplou a escuta de diferentes sujeitos diretamente envolvidos na inclusão escolar, pais ou responsáveis pelos alunos com deficiência, professores da sala regular, assistentes e profissionais de apoio, gestor escolar e professoras da SRM, apoiada na avaliação em profundidade que conforme Rodrigues (2008) afirma ser compreendida como um processo relacional e multidimensional, capaz de integrar distintas perspectivas e metodologias para captar a complexidade das práticas educativas. Nessa direção, a escuta de múltiplos atores constitui não apenas um procedimento metodológico, mas uma exigência para produzir avaliações mais densas e situadas, que revelem como políticas e práticas inclusivas se traduzem no cotidiano escolar.

4.4 Recomendações

No sentido de fomentar um movimento de reflexão comprometido com o aprimoramento das políticas públicas de inclusão, a seguir são apresentadas proposições que emergem do diálogo entre teoria e prática, entre o olhar da pesquisadora e a experiência vivida no cotidiano escolar que articula os achados da investigação a perspectivas de ação que listamos a seguir: valorização e regulamentação do quadro de PAE/AS, aqui propõe-se a elaboração de parâmetros normativos claros para o dimensionamento do número de profissionais de apoio e assistentes de inclusão nas unidades escolares, considerando o quantitativo de estudantes PAEE matriculados e, sobretudo, as especificidades de apoio requeridas por cada um deles; estabelecimento de políticas públicas de articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência social, a partir de ações com fluxos permanentes de diálogo entre as secretarias

municipais de Educação, Saúde e Assistência, essa integração deve favorecer respostas compartilhadas às necessidades educacionais, sociais voltadas ao acompanhamento integral dos estudantes, valorizando as dimensões cognitivas, afetivas, sociais e de saúde que compõem o processo educativo; ampliação do número de professoras lotadas nas SRMs, essa recomendação nas unidades escolares que atendem quantitativo igual ou superior a 100 alunos com deficiência, nessas escolas, propõe-se a lotação de duas professoras com carga horária de 40 horas semanais, assegurando tempo pedagógico adequado para o planejamento, o atendimento individualizado e o diálogo contínuo com os docentes da sala regular.

Considerando as reflexões e análises construídas ao longo desta pesquisa as proposições aqui apresentadas emergem do diálogo entre teoria e prática, entre o olhar da pesquisadora e a experiência vivida no cotidiano escolar. Elas traduzem o compromisso ético e político de uma pesquisa que, ao compreender os limites e potencialidades da política municipal de educação inclusiva, busca contribuir para o fortalecimento das ações realizadas nas SRMs e ao AEE. Mais do que recomendações, tratam-se de movimentos que articulam os achados da investigação com perspectivas de ação, reafirmando o princípio de que a avaliação, quando realizada de forma participativa e crítica, pode constituir-se como instrumento de transformação das práticas e das políticas públicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONTRIBUIÇÕES PARA A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM FORTALEZA

O percurso trilhado até aqui permite afirmar o alcance dos objetivos da pesquisa, tendo respondido aos propósitos definidos do ponto de vista mais amplo, que foi analisar as contribuições das SRMs para a implementação da Política de Educação Inclusiva na RMEF. Considerando que a análise revelou os sentidos, limites e potencialidades deste dispositivo pedagógico no cotidiano escolar. Do mesmo modo, os objetivos específicos foram atingidos: a investigação dos fundamentos teórico-políticos da Educação Especial permitiu compreender os marcos normativos que sustentam a política; a análise da trajetória institucional evidenciou avanços e descontinuidades no âmbito municipal; e a compreensão da configuração das SRMs em uma escola da rede possibilitou descrever suas práticas, mediações e desafios. Assim, a pesquisa reafirma que a consolidação do direito à educação inclusiva depende de políticas intersetoriais, de formação continuada e de condições institucionais que sustentem o trabalho pedagógico e garantam o protagonismo dos sujeitos envolvidos.

O percurso metodológico priorizou a abordagem qualitativa, realizando um estudo de caso, utilizando como instrumentos de coletas de dados: entrevistas semiestruturadas, grupo focal, questionários eletrônicos e observação participante, tendo como lócus a Escola Municipal Marieta Cals. A articulação entre os eixos analíticos da Avaliação em Profundidade e os resultados da pesquisa permitiu compreender a Política de Educação Inclusiva de Fortaleza em múltiplas dimensões: A implementação da Política de Educação Especial no Brasil e no Ceará foi embasada no eixo de Análise do Conteúdo da Política; o Histórico da implementação da Política de Educação Inclusiva em Fortaleza foi orientada no eixo de Análise do Contexto e a organização da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza na implementação da política de inclusão, a avaliação crítica da implementação da política de Educação Especial em Fortaleza e a compreensão da SMR em Fortaleza foram ancoradas no o eixo da Trajetória Institucional.

A avaliação da contribuição das SMRs além do apoio no eixo Trajetória Institucional foi associada à PP, que é caracterizada pela colaboração contínua e pela valorização dos saberes locais e das experiências dos participantes, visando não apenas a produção de conhecimento científico, mas também a promoção de transformação social, conforme orientação Freireana, assim, levando em consideração suas vivências, saberes e experiências retornaremos, em diálogo, as vozes dos sujeitos diretamente envolvidos na política pública avaliada nessa pesquisa, compondo um mosaico de sentidos que revela tanto os avanços quanto as contradições que atravessam o processo inclusivo no cotidiano escolar.

A escuta polifônica realizada permitiu compor um quadro diverso sobre a configuração das SRMs na RMEF. As famílias atribuíram legitimidade ao atendimento, reconhecendo-o como espaço de aprendizagem e desenvolvimento social, mas também apontaram limites relacionados à restrição de tempo de atendimento, à insuficiência de recursos pedagógicos, às fragilidades de comunicação com a escola e às condições estruturais da unidade. Ao trazerem essas dimensões, os responsáveis reafirmaram a importância de sua participação no processo inclusivo, indicando que a política municipal precisa fortalecer os vínculos escola-família e ampliar as condições de funcionamento das SRMs.

As professoras da sala regular igualmente reconheceram a contribuição pedagógica da SRM, mas destacaram que a colaboração entre esse espaço e a sala de aula considerada elemento basilar da inclusão permanece irregular e pouco institucionalizada. A ausência de profissionais de apoio (PAE/AS), a escassez de materiais, as dificuldades de adaptação curricular e a percepção de que a formação ainda não responde plenamente às demandas do trabalho cotidiano reforçam essa leitura.

Na mesma direção, o grupo focal com PAE/AS apontou condições institucionais fragilizadas para sua atuação, marcadas pela sobrecarga de responsabilidades e pela indefinição de parâmetros sobre o número adequado de profissionais por escola. Relataram que a formação recebida privilegia aspectos práticos, mas carece de sustentação conceitual, além de indicar pouca aproximação com os documentos normativos.

O gestor, por sua vez, evidenciou a confiança das famílias e a dedicação docente na SRM, mas também ressaltou contradições persistentes: financiamento limitado, lacunas de informação sobre recursos externos, dificuldades de frequência dos alunos na sala regular, tempos reduzidos para planejamento colaborativo e ausência de formações continuadas específicas para docentes e gestores. Acrescentou ainda a falta de políticas que promovam articulação intersetorial entre educação, saúde e assistência, o que restringe as possibilidades de resposta da escola frente a demandas que ultrapassam o âmbito pedagógico.

As regentes da SRM, cujas narrativas expressam a tessitura cotidiana do atendimento, reafirmaram o papel desse espaço como lócus de mediação pedagógica voltado ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Destacaram a centralidade do estudo de caso e do Plano de AEE na organização do trabalho e reconheceram avanços da política, como a expansão no número de salas. Entretanto, também apontaram limites que tensionam o dia a dia: número reduzido de professoras regentes e de PAE/AS, fragilidade das articulações intersetoriais e a colaboração com a sala de aula regular, questão também mencionada pelas docentes desse segmento como ainda não consolidada como rotina institucional. Defendem, ainda, a ampliação de ambientes pedagógicos, como espaços sensoriais e para psicomotricidade, capazes de diversificar estratégias e assegurar maior acessibilidade no processo educativo.

Assim, o mosaico das vozes possibilitou avaliar que a política municipal de inclusão, embora tenha ampliado o número de SRMs e consolidado sua presença nas escolas, ainda se organiza em arranjos parciais e contraditórios. As narrativas trazem a tona o reconhecimento das famílias, o compromisso docente e a legitimidade conquistada pelas SRMs coexistem com limitações institucionais, restrição de recursos, formação pouco sistematizada e colaboração entre atores escolares marcada pela intermitência.

Ao concentrar na escola e em seus profissionais a principal responsabilidade pela inclusão, a política deixa em aberto lacunas que só podem ser enfrentadas mediante articulação intersetorial mais estruturada e investimentos sustentados em condições pedagógicas, humanas e organizacionais. Esse quadro sugere que a consolidação do direito à educação inclusiva requer

ultrapassar os limites do esforço individual da escola e assumir o compromisso coletivo da rede municipal e do poder público em suas múltiplas dimensões.

Mais do que um exercício de pesquisa, esta dissertação representou um processo de amadurecimento intelectual e profissional, atravessado pelo desafio de conciliar as demandas da gestão escolar com o rigor teórico e metodológico do mestrado. Foi um percurso desafiador, marcado pela presença da escuta e compromisso ético, movido pelo propósito de transformar a experiência cotidiana por meio da reflexão em produção de conhecimento acadêmico.

Como pessoa neuroatípica que também sou, com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), esse caminho assumiu um sentido ainda mais singular, reafirmando que a diversidade também habita o fazer científico e que diferentes modos de pensar e sentir ampliam as possibilidades de compreender o mundo.

As disciplinas cursadas no âmbito do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (MAPP/UFC) ofereceram a base teórico-metodológica necessária à construção desta dissertação. Foi, de fato, minha primeira experiência sistematizada de estudo sobre avaliação de políticas públicas, o que possibilitou compreender seus fundamentos conceituais, dimensões éticas e implicações práticas. As disciplinas Fundamentos de Análise do Estado Brasileiro, Planejamento e Avaliação nas Políticas Públicas e Políticas Públicas no Brasil forneceram aportes estruturantes para a definição do problema de pesquisa, o delineamento do objeto e a deliberação teórico-metodológica, configurando-se, assim, como uma posição política e epistemológica em favor da Avaliação em Profundidade como referencial analítico, convergindo com o campo das abordagens contra hegemônicas.

As produções científicas desenvolvidas ao longo dessas componentes curriculares foram incorporadas ao corpo desta dissertação, contribuindo para a consolidação do referencial teórico, para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados e para meu amadurecimento quanto às possibilidades e limites da avaliação no campo educacional.

Realizar a Avaliação em Profundidade de uma política pública que não apenas estudei, mas também vivencio e ajudo a construir diariamente no chão da escola. Essa experiência uniu o olhar de pesquisadora e o de gestora, permitindo compreender com maior sensibilidade os sentidos, desafios e possibilidades da política de educação inclusiva da rede escolar da qual faço parte.

Por fim, concluir esta dissertação significa muito mais do que finalizar um processo de escrita: representa o fechamento de um ciclo de formação, de pesquisa e de vida profissional, que se entrelaçam na busca por uma educação pública mais inclusiva. O caminho percorrido

revelou que a prática cotidiana pode se tornar lugar de produção de conhecimento e de transformação institucional quando acompanhada de reflexão crítica e compromisso ético. Essa dissertação contribuirá academicamente para o fortalecimento de políticas e práticas que reafirmem o direito de todos à educação, possibilitando a elaboração de artigos científicos, capítulos de livro e outras produções que ampliem a discussão sobre o tema.

Assim, ao encerrar este percurso, sinto que outros se iniciam. As questões que emergiram da pesquisa, sobretudo aquelas relacionadas à formação docente, à valorização dos profissionais de apoio e à articulação intersetorial das políticas, apontam para novas possibilidades de investigação. Seguir nesse movimento, agora com o desejo de avançar para o doutorado, é reafirmar o compromisso com a consolidação de práticas e políticas educacionais que reconheçam a diversidade como valor e a inclusão como princípio estruturante de uma escola verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria A.; SIEMS-MARCONDES, Maria Elizabeth R.; BOER, Wilma. O cuidador de pessoas com deficiência: um olhar a partir da perspectiva educacional. In: FREITAS, Denise B. A. P.; CARDOZO, Sônia Maria S. (org.). **Inclusão e diferenças: ressignificando conceitos e práticas**. Boa Vista: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2014. v. 2, p. 125–143.
- AQUARIO, Daniela; GHEDIN, Evandro; URLLI, Giulia. Projeto Avaliação Inclusiva: a pesquisa em uma escola secundária. **Italian Journal of Special Education for Inclusion**, v. 3, n. 1, 2015.
- ARRETCHE, Marta. Dossiê: Estado, coordenação e implementação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, p. 41–64, 2003.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e217423, 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BATISTA, Aline Aparecida; BRITO, Luciana de Oliveira. O atendimento educacional especializado no contexto da educação inclusiva: concepções e práticas docentes. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 1–20, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/20028>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- BATISTA, Cássia; BRITO, Lays. Família e inclusão escolar: reflexões sobre a parceria necessária. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 58, p. 1–19, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/20570>. Acesso em: 16 jul. 2025.
- BERNARDES, Rafaela Olegário. **Cuidadoras de pessoas com deficiência: uma avaliação de gênero**. 2014. 79 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: https://cefd.ufes.br/sites/cefd.ufes.br/files/field/anexo/rafaela_olegario_bernardes_-_cuidadoras_de_pessoas_com_deficiencia_uma_analise_de_genero.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.
- BEZERRA, Edson da Silva; TOLEDO, Rodrigo Fernandes de; SIGOLO, Luciana Maria. Espaços Escolares Inclusivos: marcos legais, bases conceituais e desafios projetuais. **arq.urb**, n. 37, p. 112-26, 2023. Disponível em: <https://revistaarqurb.com.br/arqurb/article/view/590>. Acesso em: 24 fev. 2024.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 673–688, out./dez. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 9

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Documento orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1961.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Documento técnico contendo o histórico acerca da criação e implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e as perspectivas de continuidade**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador da educação especial**. Brasília, DF: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2022.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Cartilha Orientativa do Novo Viver sem Limite**. Brasília, DF: MDHC, 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2022.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; GOMES, Robéria Vieira Barreto; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. Dialogando sobre a política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GOMES, Robéria Vieira Barreto et al. (org.). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016.

CAMPOS, Henry de Holanda. Palavras do Reitor. In: GOMES, Roberia Vieira Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte; FACCIOLI, Ana Maria. **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFC; Brasília: MC&C, 2016. p. 9

CARDOSO JÚNIOR, José Celso. **Planejamento governamental e gestão pública no Brasil: elementos para conceber um novo marco institucional**. Brasília: Ipea, 2008.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Fortaleza: SEDUC, 2016.

CHAUSSÊ, Araci Angélica; MESSIAS, Diego Batista; CORRÊA, Solange R. S. O papel da sociedade civil organizada na gestão das políticas públicas no Brasil. **Direito em Revista**, Faculdade de Ilhéus, 2019.

CLEMENTE JUNIOR, Leandro José; FERREIRA, Maiza Visani; HANSEN, Adriana de Oliveira. Importância das APAE: uma pesquisa sobre a qualidade dos serviços oferecidos pela APAE Cantinho do Céu. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 16, n. 34, p. 155–182, fev./jul. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 5 out. 2009.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; COUTINHO, Regina Izabel D'Andrea. O desafio do ensino colaborativo na escola inclusiva. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 16, n. 35, p. e706, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.31639/rbfp.v16.i35.e706>. Acesso em: 24 fev. 2024.

CRUZ, Danielle Maia. Enfoques contra-hegemônicos e pesquisa qualitativa: desafios da avaliação em profundidade em políticas públicas. **Revista Aval**, Fortaleza, v. 1, n. 15, p. 160–173, jan./jun. 2019.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Claudia M. Educação Inclusiva: um projeto coletivo de transformação do sistema educacional. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensaio Pedagógicos**. Brasília: MEC/SEESP, p. 17-23, 2006.

DYE, Thomas. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEIDEMAN, F. G.; SALM, J. F. **Políticas públicas e desenvolvimento**: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: Edunb, 2009.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

ESPING-ANDERSEN, Gøsta. **The Three Worlds of Welfare Capitalism**. Princeton: Princeton University Press, 1990.

FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). **Educação inclusiva em diálogos**: tessituras sobre a formação e experiências docentes. Fortaleza: EdUECE, 2022.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 58, p. 97–109, 2005.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa Marques; MANTOAN, Maria Teresa Égler. Educação especial: tratamento diferenciado que leva à inclusão ou à exclusão de direitos? In: FÁVERO, E. A. G.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado**: aspectos legais e pedagógicos. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Escola, diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FIGUEIREDO, Séfora Lima de; SILVA, Edil Ferreira da. Desafios do fazer docente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 42, p. 1–14, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003230191>. Acesso em: 24 fev. 2024.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor)**. Fortaleza: SME, 2024.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. **Plano Municipal de Educação**. Fortaleza: SME, 2013.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. **Política de Educação Inclusiva da Rede Municipal de Ensino**. Fortaleza: SME, 2014.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Resolução nº 10/2013**. Estabelece normas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e para o atendimento

educacional especializado. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/acessibilidade/item/4386>. Acesso em: 30 ago. 2024.

GARCIA, Daniela Cristina da Silva; ROCHA, Gabriela Oliveira da. O funcionamento e a organização da sala de recursos multifuncional (SRM) da EMEIEF Rotary junto aos alunos em situação de deficiência do Ciclo I. **IV COLBEDUCA e II CIEE**, Braga e Paredes de Coura, Portugal, 24–25 jan. 2018. Disponível em: <http://periodicos.udesc.br>. Acesso em: 14 jun. 2023.

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

GIRÃO, Suelen Aguiar. **Políticas públicas e educação inclusiva em Fortaleza: uma avaliação sobre a formação docente e as práticas pedagógicas adotadas com crianças autistas**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025.

GOHN, Maria da Glória. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 439–455, set./dez. 2008.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Desenvolvimento em Debate**, v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016.

INGOLD, Tim. Antropologia versus etnografia. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 222–228, 2017.

INOJOSA, Rose Marie. Sinergia em políticas e serviços públicos: desenvolvimento social com intersetorialidade. **Cadernos FUNDAP**, n. 22, p. 102-10, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Painel de indicadores da educação especial: dados do Censo Escolar 2023**. 2024. Disponível em: <https://www.institutorodrigomendes.org.br/noticias/painel-de-indicadores-da-educacao-especial-2023/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

JAMIESON, Susan. Likert scales: how to (ab)use them. **Medical Education**, v. 38, n. 12, p. 1217–1218, 2004.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124–136, jun. 2004.

KITZINGER, Jenny. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care**. 2. ed. London: BMJ Books, 2000.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

LASSWELL, Harold Dwight. **Politics: who gets what, when, how**. Cleveland: Meridian Books, 1958.

LASSWELL, Harold Dwight. The policy orientation. In: LERNER, D.; LASSWELL, H. (eds.). **The policy sciences: recent developments in scope and method**. Stanford: Stanford University Press, 1951.

LEJANO, Raul Panganiban. **Parâmetros para avaliação de políticas públicas: a fusão de texto e contexto**. Campinas: Arte Escrita, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **O Sistema de Organização e Gestão da Escola**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMAS, Ariana Geraldo; VEIGA, Rose Cristina; SANTOS, Hiarles Dias dos; AMORIM, Walter Machado de; VARELA, Talitha Munique Cibrão dos Santos; SILVA, Maria Cristina Trajano da; NEIVA, Clessia dos Santos Oliveira; COSTA, Samuel Cunha; MAZZEI, Kayla Alcantara; SANTOS, Isaque Pinho dos; MAIA, Rosa Marina Torres; SOUZA, Gilson Pereira de. Cultura escolar inclusiva: a influência da participação familiar na transformação de atitudes e práticas pedagógicas. **Revista Foco**, [S. l.], v. 18, n. 7, p. e9349, 2025. DOI: 10.54751/revistafoco.v18n7-154. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/9349>. Acesso em: 28 agosto. 2025

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 1–24, 2023.

LOURENÇO, Écio. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LUZ, Rosângela Maria Nunes da; SARTORI, Jerônimo. **Gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva**. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2018.

LYNN, Laurence Eugene. **Designing public policy: a casebook on the role of policy analysis**. Santa Monica, Califórnia.: Goodyear, 1980.

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

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maris Teresa Eglés. Prefácio. In: GOMES, Roberta Vieira Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de (org.). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016. p. 14–15.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a Relação Família-Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, p. 349-358, 2015.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1982.

MEAD, L. M. Public policy: vision, potential, limits. **Policy Currents**, v. 1, p. 1–4, 1995.

MEC/SEESP. **Manual de orientações: Programa de implantação de sala de recursos multifuncional**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010.

MEDEIROS, Maria Vilani de; SILVA, Diego Almeida; FREITAS, Carla da Costa. Organização da educação especial em uma rede estadual de ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e833214, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060e0833214>. Acesso em: 10 jul. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves; LOPES, Márcia Maria. Profissionais de apoio à inclusão escolar: motivos para demandas e atribuições. **Olhar de Professor**, v. 24, p. 1–18, 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 307–324, 2006.

MINTO, César Augusto. Educação especial: da LDB aos planos nacionais de educação do MEC e proposta da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 1, p. 1–26, 2000.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Articulação entre Atendimento Educacional Especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**, n. 1, p. 81–100, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/614>. Acesso em: 28 fev. 2024.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **Avaliação das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

NOVAES, Marcos Bidart Carneiro; SOUZA, Andréa Claudia de; DRUMMOND, Joceli Regina. Pesquisa participante a serviço da emancipação e da ruptura de silêncios: Uma experiência no Brasil. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 27, n. 1, p. 39-51, 2019.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NUNES, Fernanda Oliveira; LUSTOSA, Francisco Erivando da Costa. Educação especial na rede pública de ensino estadual do Ceará: marcos situacionais. In: **Encontro Regional Nordeste de Estudos do Currículo**, 8., 2022, Fortaleza. *Anais [...]*. Fortaleza: ANPED Nordeste, 2022. Disponível em: <https://www.anped.org.br>. Acesso em: 10 jul. 2025.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; SCHIRMER, Carolina Rizzotto (org.). **Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo de; GUSSI, Alcides Fernando. Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. In: CONGRESO INTERNACIONAL EN GOBIERNO, ADMINISTRACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS, 8., 2017, Madrid. **Anais...** Madrid, 2017.

OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz de; MANZINI, Eduardo José. Caracterização do PAEE em uma SRM: relato de pesquisa – encaminhamento e perfil do público-alvo da Educação Especial de uma sala de recursos multifuncionais: estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 559-576, out.-dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000400007>. Acesso em: 4 mar. 2025.

OLIVEIRA, Luciana Ferreira de. **Consultoria colaborativa como modelo de serviço para apoio ao processo de inclusão escolar**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994.

PANSINI, Flávia. **Salas de recursos multifuncionais no Brasil: para quê e para quem?** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation and research methods**. 2. ed. Newbury Park: Sage Publications, 1990.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (orgs.). **Práticas colaborativas no AEE: potencializando o ensino, a aprendizagem, a inclusão e a transformação social**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2024.

PAZ, Alejandra Cesarina Rodriguez; VICTOR, Sonia Lopes. Reflexões iniciais sobre a prática colaborativa e a educação especial. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, p. 1–23, jan./mar. 2020. Epub 29 jan. 2021. DOI: 10.21680/1981-1802.2020v58n55id18936.

PEIXOTO, Rafael; PIZOLATO, Wellington. Utilização de Formulários Eletrônicos na Coleta e Análise de Dados: algumas reflexões. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, v. 13, n. 18, p. 87–98, 2025.

PEREIRA, Moises Rosa; PEREIRA, Mirian Rosa; RIBEIRO, Maria Edilene da Silva; PEREIRA, Jadinny Joedisa de Oliveira Farias Rosa; PEREIRA, Misael Rosa. Avaliação do plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência: plano Viver sem Limite. **Observatório de la Economía Latinoamericana**, [S. l.], v. 23, n. 1, e8691, 2025. DOI: 10.55905/oelv23n1-148. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/8691>. Acesso em: 21 abr. 2025.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETERS, B. Guy. **American public policy**. Chatham, N.J.: Chatham House, 1986.

RAFANTE, Heulália Charalo; SELINGARDI, Sergio Cristóvão; SILVA, Sonia de Oliveira da; SILVA, Lenaye Valvassori. Impactos da política de educação especial (2008) no Ceará e em Fortaleza. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

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

RUA, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas: Conceitos Básicos**. [S.l.]: Univali, 1998.

SANTANA, A. M. N.; TEIXEIRA, V. R. L. A importância do atendimento educacional especializado na educação especial em escolas públicas. **Revista de Psicologia**, v. 16, n. 63, 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

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

SILVA, Lenir Nascimento da; DIAS, Francine de Souza; LENZI, Márcia de Freitas; COSTA, Izabelle da Silva. Challenges to intersectorality in the care of children with disabilities from the perspective of education professionals. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 8, 2022.

SILVA, Maria Ozanira da Silva. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: _____. **Pesquisa avaliativa: aspectos teóricos e metodológicos**. São Luís, MA: Veras Editora: GAEPP, 2008.

SOUZA, Cíntia Silva Martins de; SOUZA, Lidiane Cristina de; COSTA, Nayara Alves da. Orientações pedagógicas para o atendimento educacional especializado – AEE na educação básica. In: **Anais da VI Semana de Integração**. Inhumas: UEG, 2017. p. 1115–1126.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20–45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Sirleine Brandão de. A relação família-escola e a Educação Especial: alguns apontamentos. **Educar em Revista**, v. 41, p. e96110, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.96110>.

STAKE, Robert E. Case studies. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000. p. 435–454.

STOFFEL, Helena Teresinha Reinehr; BASTOS, Alessandra Boeira; SILVA, Aline Leonardo da; RAMOS, Aloisio Oliveira; OLIVEIRA, Angela Zamparetti; VALGAS, Bruna Piacentini Stüpp; NUNES, Ediléia da Costa; BOTEGA, Eloisa Longo Durante; CORREIA, Gevânia da Silva; OLIVEIRA, Juliana Cavalcante de; SACANI, Kátia; ALBINO, Milena Almeida; SILVA, Narielly Elis da; FERNANDES, Simara Castro Cascaes; HASHITANI, Vivian Cristina Borges. Formação Docente E Práticas Inclusivas: Impactos E Necessidades Das Adaptações Curriculares Para A Construção De Um Ambiente Escolar Acessível. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 11, p. 2838–2857, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i11.16736. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16736>. Acesso em: 4 mar. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Paris: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 16 nov. 2023.

WALBER, Vera Beatris; SILVA, Rosane Neves da. As práticas de cuidado e a questão da deficiência: integração ou inclusão? **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 29–37, jan./mar. 2006.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 14. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

YIN, Robert Kuo. **Case study research: design and methods**. The Canadian Journal of Action Research, v. 14, n. 1, p. 69–71, 2013.

APÊNDICE A-INSTRUMENTAIS DE COLETA DE DADOS PARA RESPONSÁVEIS**Contribuições das Salas de Recursos Multifuncionais na Política de Educação Especial - Questionário para responsáveis de alunos atendidos pelo AEE**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada "Contribuições das Salas de Recursos Multifuncionais na Política de Educação Especial", vinculada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará.

Instruções:

- Por favor, responda às perguntas de forma sincera. Suas respostas serão confidenciais e contribuirão para a realização de uma avaliação em profundidade da política de educação especial da rede municipal de Fortaleza.

Desde já, agradecemos sua participação. Suas respostas são fundamentais à avaliação da Política de Educação Especial na rede municipal de Fortaleza.

Priscyla Aragão

Indica uma pergunta obrigatória

1. 1 - Qual é o seu grau de parentesco com o(a) aluno(a) atendido(a) pelo AEE do qual você é responsável? (Selecione uma opção) *

Marcar apenas uma oval.

- Pai
- Mãe
- Avô/Avó
- Tio/Tia
- Irmão/Irmã
- Padrasto/Madrasta
- Nenhum grau de parentesco
- Outro: _____

2. 2 - Qual é a série/ano em que o aluno (a) que você é responsável está matriculado(a)? *

Marcar apenas uma oval.

- 6º ano
- 7º ano
- 8º ano
- 9º ano

3. 3 - Há quanto tempo o aluno (a) que você é responsável é atendido(a) pelo AEE? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano
- 1 a 2 anos
- 3 a 4 anos
- Mais de 4 anos

4. 4 - Como você avalia o atendimento oferecido pela sala de recursos multifuncionais (AEE) ao aluno que você é responsável? *

Marcar apenas uma oval.

- Excelente
- Bom
- Regular
- Insuficiente
- Ruim

5. 5 - Você percebeu alguma melhoria no desenvolvimento acadêmico e/ou social do aluno desde que ele(a) começou a frequentar a sala de recursos multifuncionais (AEE)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, muita melhoria
- Sim, alguma melhoria
- Pouca melhoria
- Não percebi melhoria

6. 6 - Como você avalia a comunicação entre a escola (incluindo as professoras da sala de recursos) e a família sobre o desenvolvimento do aluno? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito boa
- Boa
- Regular
- Insuficiente
- Ruim

7. 7 - A equipe do AEE incentiva a participação da família no processo educacional do aluno? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, sempre.
- Sim, frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

8. 8 - Na sua opinião, como as salas de recursos multifuncionais (AEE) têm contribuído para o aprendizado e o desenvolvimento do aluno(a)? *

Marcar apenas uma oval.

- Contribuem muito
- Contribuem de forma moderada
- Contribuem pouco
- Não contribuem
- Não sei avaliar

9. 9 - Quais dificuldades você tem observado no atendimento do(a) aluno (a) na sala de recursos multifuncionais (AEE)? Marque até 3 itens *

Marque todas que se aplicam.

- Falta de comunicação entre a escola e a família
- Falta de materiais ou recursos didáticos adequados
- Insuficiência de tempo de atendimento
- Ambiente físico inadequado para as necessidades do aluno
- Não observei dificuldades

10. 10 - Com que frequência o(a) aluno(a) que você é responsável comparece às sessões de atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno? *

Marcar apenas uma oval.

- Sempre (não falta)
- Frequentemente (faltas ocasionais)
- Ocasionalmente (faltas regulares)
- Raramente
- Nunca

11. 11 - Se o(a) aluno(a) falta às sessões de atendimento no AEE, qual é o principal motivo? *

Marque todas que se aplicam.

- Problemas de saúde do aluno
- Falta de tempo pois faz outras atividades extraescolares (Projetos sociais)
- Falta de tempo pois faz acompanhamentos multidisciplinares
- Dificuldades de transporte.
- Falta de interesse do aluno.
- Questões familiares.
- Outro: _____

12. 12 - Gostaria de compartilhar alguma experiência ou observação adicional sobre o impacto da sala de recursos multifuncionais no desenvolvimento do aluno que você é responsável? *

Contribuições das Salas de Recursos Multifuncionais na Política de Educação Especial - Questionário para professores das salas regulares

Você está sendo convidado a participar da pesquisa de mestrado intitulada "Contribuições das Salas de Recursos Multifuncionais na Política de Educação Especial", vinculada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará.

Instruções:

- Por favor, responda às perguntas de forma sincera. Suas respostas serão confidenciais e contribuirão para a realização de uma avaliação em profundidade da política de educação especial da rede municipal de Fortaleza.

Desde já, agradecemos sua participação. Suas respostas são fundamentais à avaliação da Política de Educação Especial na rede municipal de Fortaleza.

Priscylla Aragão

Responda uma pergunta obrigatória

1. 1 - Qual é a sua área de atuação? *

Marcar apenas uma oval.

- Língua Portuguesa
- Matemática
- História
- Geografia
- Ciências
- Educação Física
- Inglês
- Arte
- Ensino Religioso

2. 2 - Há quantos anos você trabalha na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 1 ano
- 1-3 anos
- 4-6 anos
- Mais de 6 anos

3. 3 - Você tem alunos com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

4. 4 - Se sim, você identifica cada um dos seus alunos com necessidades especiais e sabe qual a especificidade dele? (Essa pergunta refere-se aos casos de alunos com laudo médico)

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

5. 5 - Como você avalia sua formação e preparação para atender alunos com necessidades educacionais especiais? *

Marcar apenas uma oval.

- Muito boa
- Boa
- Regular
- Insuficiente
- Ruim

6. 6 - As salas de recursos multifuncionais têm contribuído para a inclusão de alunos com necessidades especiais em sua sala de aula?

Marcar apenas uma oval.

- Significativamente
- Moderadamente
- Pouco
- Nada
- Não sei avaliar

7. 7 - Você recebe orientações das professoras das salas de recursos multifuncionais para ajudar na adaptação curricular e nas estratégias de ensino para os alunos com necessidades especiais?

Marcar apenas uma oval.

- Sempre
- Às vezes
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

8. 8 - Se sim, em sua opinião, as orientações recebidas das professoras das salas de recursos multifuncionais ajudam na adaptação curricular e nas estratégias de ensino para os alunos com necessidades especiais?

Marcar apenas uma oval.

- Sim, muito
- Sim, em parte
- Pouco
- Não ajudam

9. 9 - Quais desafios você enfrenta ao trabalhar com alunos com necessidades especiais na sala de aula regular? *

Marque todos que se aplicam:

- Adaptação curricular
- Falta de recursos didáticos
- Falta de tempo
- Dificuldade de comunicação com os alunos
- Falta de profissional de Apoio/Assistente de inclusão
- Outro: _____

10. 10 - O que poderia ser melhorado na interação entre a sala de aula regular e a sala de recursos multifuncionais para promover uma educação inclusiva mais eficaz? *

11. 11 - Em sua experiência, o que mais tem contribuído para o sucesso dos alunos com necessidades especiais na sala de aula regular? *

12. 12 - Gostaria de compartilhar alguma experiência ou sugestão adicional sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais e o papel das salas de recursos multifuncionais?

Entrevistadas: Professoras da Sala de Recursos Multifuncional da Escola da Escola Municipal Marieta Cals

Apresentação da pesquisa e protocolos iniciais

- Agradecer a participação e disponibilidade;
- Apresentar-se e explicar brevemente o objetivo da entrevista e da pesquisa;
- Informar sobre a confidencialidade das respostas;
- Pedir consentimento para gravação da entrevista.

1º BLOCO – FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- Poderia contar um pouco sobre formação (graduação/pós-graduação etc.) e seu percurso de atuação profissional, e atuação no AEE? Como você avalia essa trajetória?
- Há quanto tempo você atua na SRM nesta escola?
- Porque escolheu atuar na SRM?
-

2º BLOCO: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

- Ao analisar as políticas públicas de Educação Especial e Inclusão e as orientações da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza desde 2013 até os dias atuais, você observa mais avanços ou retrocessos na educação especial? Poderia citar os principais avanços e retrocessos que considera relevantes? (Explicar pq 2013...)

- Houve momentos em sua carreira em que você sentiu que as políticas públicas apoiaram seu desenvolvimento profissional? Pode compartilhar um exemplo? (linkar com a formação)
- Quais aspectos da política de educação especial você considera mais efetivos na promoção da inclusão dos alunos? (Desdobrar, dar exemplos).
- Você considera que as diretrizes das políticas públicas são claras e aplicáveis na prática? Se não, quais são as principais dificuldades/desafios?
- Quais são suas expectativas em relação ao futuro da educação especial, tanto em termos de políticas públicas quanto em termos de sua atuação como professora de sala de recursos?
- Que mudanças ou inovações você gostaria de ver implementadas para melhorar o atendimento e o desenvolvimento dos alunos na educação especial?
- Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência na sala de recursos multifuncionais ou sobre a política de educação especial?

3º BLOCO: ATUAÇÃO DA SRM NA ESCOLA

- Como se dá o processo de identificação e encaminhamento dos alunos para a sala de recursos multifuncionais?
 - Quais são as principais atividades e estratégias pedagógicas que você utiliza para atender às necessidades dos alunos?
- Como se dá a colaboração entre você e os professores de sala regular para adaptar o currículo às necessidades dos alunos?
- Na sua opinião, como as salas de recursos multifuncionais têm contribuído para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos atendidos?
- Quais são os principais desafios que você enfrenta no atendimento dos alunos na sala de recursos multifuncionais?
- Há algum recurso, formação ou suporte que você considera essencial e que ainda não está disponível?
 - O que você sugeriria para melhorar o funcionamento da sala de recursos multifuncionais e o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais?
- Há algo mais que você gostaria de acrescentar sobre o impacto das salas de recursos multifuncionais na inclusão escolar?

Encerramento:

- Agradecer pela participação e pela contribuição para a pesquisa.
- Informar sobre os próximos passos da pesquisa e como os resultados serão divulgados.

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

Você está sendo convidado pela pesquisadora Pryscyla Aragão Abreu Freitas para contribuir como participante da pesquisa intitulada “As contribuições das salas de recursos multifuncionais para a implementação da política de educação especial na rede municipal de ensino de Fortaleza: uma avaliação da política de educação especial”, no âmbito do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (MAPP/UFC), sob a orientação da Prof^a Dra. Victoria Régia Arrais de Paiva.

Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

O Estudo tem como objetivo geral avaliar como as SRMs contribuem para a implementação da Política de Educação Especial, tomando como caso exemplar uma escola da rede municipal de Fortaleza. A pesquisa será conduzida utilizando a metodologia de pesquisa participante, na qual a coleta de dados ocorrerá por meio de entrevistas semiestruturadas. Esta abordagem permitirá a obtenção de informações detalhadas e relevantes para o estudo, com foco nas experiências e percepções dos envolvidos.

A pesquisadora se compromete a utilizar os dados e/ou materiais coletados exclusivamente para os fins desta pesquisa, garantindo a confidencialidade das informações. Além disso, esclarece-se que os participantes não receberão nenhum tipo de pagamento ou benefício financeiro pela participação na pesquisa.

Destacamos que o/a participante poderá, a qualquer momento, recusar-se a continuar participando da pesquisa ou retirar seu consentimento, sem que isso lhe cause qualquer prejuízo. Garantimos que as informações coletadas não permitirão a sua identificação, exceto pelos responsáveis pela pesquisa. A divulgação dos dados será restrita aos profissionais estudiosos do assunto, preservando a sua privacidade e confidencialidade.

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Pryscyla Aragão Abreu Freitas

Instituição: Universidade Federal do Ceará- UFC

Endereço: Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo

Telefones para contato: 3366-8344/46.

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

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

O abaixo assinado _____ de _____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa.

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

Fortaleza, ____/____/____

Nome do participante

Data

Assinatura

Nome do pesquisador

Data

Assinatura

ANEXO A- TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA (TAP)



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Pelo presente **TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA** que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada por seu Secretário, **Jefferson de Queiroz Maia**, brasileiro, casado, portador da Cédula de Identidade nº 95006030609, SSP - CE, e CPF/MF nº 804.074.203.04, residente e domiciliado nesta capital, aqui denominada SME; e de outro lado o(a) pesquisador(a) **PRYSCYLA ARAGÃO ABREU FREITAS**, aluno(a) do **MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS - UFC**, requer autorização para realizar a pesquisa intitulada: **AS CONTRIBUIÇÕES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA A EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA** – fica estabelecido:

CLÁUSULA PRIMEIRA. A Secretaria Municipal da Educação autoriza o(a) pesquisador(a) **PRYSCYLA ARAGÃO ABREU FREITAS** a realizar a coleta de dados da pesquisa intitulada **AS CONTRIBUIÇÕES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA A EFETIVAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA**, conforme termo da Faculdade/Universidade.

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

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

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



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

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

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

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

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

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

Fortaleza-CE, data da assinatura digital.

Jefferson de Queiroz Maia
Secretário Municipal da Educação

Francisca Mônica Silva da Costa
Coordenadora da Diversidade e Inclusão

PRYSCYLA ARAGÃO ABREU FREITAS

CPF nº 949.299.983-87



Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número AWLPHNR8
Para conferir o original, acesse o site <https://assineja.sepog.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento>, informe o malote 3684315 e código AWLPHNR8

ASSINADO POR:

Assinado por: FRANCISCA MONICA SILVA DA COSTA em 12/09/2024 Assinado por: JEFFERSON DE QUEIROZ MAIA em 12/09/2024