



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO**  
**DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

**MICHELLA DAUSTRIA DE QUEIROZ BEZERRA**

**AVALIAÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA**  
**MUNICIPAL PROFESSORA MARIA DO SOCORRO VIANA FREITAS**

**FORTALEZA**

**2024**

MICHELLA DAUSTRIA DE QUEIROZ BEZERRA

AVALIAÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA  
MUNICIPAL PROFESSORA MARIA DO SOCORRO VIANA FREITAS

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

Orientador: Prof. Dr. Márcio de Souza Porto.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

B469p Bezerra, Michella Daustria de Queiroz..  
Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva : O AEE e as Salas de Recursos Multifuncionais na Escola Municipal Professora Maria do Socorro Viana Freitas / Michella Daustria de Queiroz. Bezerra. – 2024.  
146 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2024.  
Orientação: Prof. Dr. Márcio de Souza Porto.

1. Direito à Educação. 2. Educação especial na perspectiva inclusiva . 3. Atendimento educacional especializado . 4. Sala de recursos multifuncionais . I. Título.

CDD 320.6

---

MICHELLA DAUSTRIA DE QUEIROZ BEZERRA

AValiação de Política Pública de Educação Especial na Escola  
Municipal Professora Maria do Socorro Viana Freitas

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

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.º Dr.º Márcio de Souza Porto (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.ª Dr.ª Elione Maria Nogueira Diógenes  
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

---

Prof.º Dr.º Eduardo Girão Santiago  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho às famílias das pessoas com deficiência, que sonham com uma sociedade justa e inclusiva; a minha mãe e minha irmã, que sempre me impulsionaram nessa caminhada acadêmica; e aos meus filhos, amigos e professores.

## AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, quero expressar aqui a minha fé em Deus e agradecê-lo, pois somente Ele me proporcionou força e disposição necessárias para realização desse curso tão almejado, agradeço a toda minha família e, em especial, a minha mãe, Velêda Maria de Queiroz Bezerra, que sempre me inspirou com sua força e sua coragem para enfrentar as dificuldades da vida; a meu pai, Antônio Gonçalves Bezerra, que já não se encontra mais nesse mundo, porém, já havia profetizado o título de doutora para suas filhas, o que por sua vez, eu anelo futuramente conquistar; a minha estimada irmã Dr.<sup>a</sup> Wlahilma Maria de Queiroz Bezerra, exemplo de mulher empoderada, que superou e ainda supera diariamente uma sociedade injusta, que não enxerga as pessoas com humanidade; aos meus dois filhos, Luthemy Robson e Anselmo Levy, que demonstram seu amor para comigo, iluminando minha vida no decorrer desta caminhada difícil, porém, prazerosa a cada obstáculo vencido.

Agradeço a cada um dos meus colegas que puderam contribuir ao longo desse curso, nos seminários, com dicas de leitura ou até mesmo com algumas palavras de motivação, tudo me foi válido; a todos os professores e, em especial, aos professores Dr.<sup>o</sup> Márcio de Souza Porto, meu orientador, que trouxe luminescência aos meus estudos, assim como o professor Dr.<sup>o</sup> Eduardo Girão Santiago, exemplo de pessoa determinada, que busca ensinar através da emancipação social e política, ajudando-nos a superar os obstáculos com determinação, empoderamento e coragem; agradeço também a professora Elione Maria Nogueira Diógenes, por suas contribuições e seus apontamentos em minha pesquisa.

Finalizo reiterando meus agradecimentos a Deus, por sua infinita bondade e justiça para com os homens, que infelizmente até hoje ainda não descobriram o propósito real da vida; Como as aves, as pessoas são diferentes em seus voos, mas iguais no direito de voar. A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades (Judite Hertal).

“Inclusão é nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós” (MANTOAN, 2003).

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo avaliar a experiência e os resultados da utilização da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), em face de sua contribuição para o desenvolvimento dos alunos atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), a partir da prática vivenciada na escola EMEIEF Prof.<sup>a</sup> Maria do Socorro Viana Freitas, da rede municipal de ensino da cidade de Maracanaú-CE. A relevância desta pesquisa avaliativa reside na busca de trazer mais clareza ao tema, tendo em vista que avaliar a efetivação de uma política pública implantada com intuito de combater desigualdades, como é o caso das políticas públicas analisadas aqui, é um assunto complexo e polêmico, que provoca e tenciona discussões, projeta dissonâncias, contradições e paradoxos, consensos e dissensos. Há tempos se discute a necessidade de inclusão efetiva das pessoas com deficiência no espaço escolar, isto é, por meio da educação inclusiva, no intuito que esses cidadãos possam se empoderar e ocupar um lugar de pertencimento na sociedade. Diante desse contexto, consideramos pertinente levantar uma discussão sobre os conceitos de Cidadania; Direito à Educação da pessoa com deficiência, para lastrear a avaliação nela contida. Ademais, ganha destaque no estudo, além de outros documentos extremamente importantes, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, de 2008, que trouxe em seu bojo o estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado – o AEE. Trata-se de uma modalidade complementar e suplementar à educação regular, destinada a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. É oferecido de forma individualizada ou em pequenos grupos, de acordo com as demandas específicas de cada aluno, e é realizado por professores especializados, que possuem formação em educação especial ou áreas correlatas, nas SRMs das escolas públicas. No tocante à metodologia, é uma pesquisa quali-quantitativa, que por sua vez, permite ao estudo a integração da descrição, da classificação e da interpretação de informações de caráter empírico à análise de estatísticas e dados numéricos. Além disso, a pesquisa utiliza como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e documental e faz coleta de dados, a partir da aplicação de questionários semiestruturados. Antecipando alguns resultados, foi possível identificar a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) na promoção da inclusão educacional de alunos com necessidades especiais na escola pública. Observou-se que o AEE e as SRM desempenham um papel crucial na oferta de suporte especializado, adaptado às necessidades individuais de cada aluno, contribuindo para seu pleno desenvolvimento acadêmico e social. No entanto, também foram identificados desafios significativos, como a falta de formação



adequada para os profissionais, a escassez de recursos financeiros e a necessidade de políticas públicas mais eficazes para garantir o acesso equitativo a serviços educacionais de qualidade. Nesse sentido, a pesquisa destacou a importância de investir em formação docente especializada, políticas inclusivas e recursos adequados para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível a todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou condições socioeconômicas, garantindo também o pleno exercício da cidadania e o acesso aquilo que é um direito de todos: Educação de qualidade.

**Palavras-chave:** direito à educação; educação especial na perspectiva inclusiva; atendimento educacional especializado; sala de recursos multifuncionais.

## ABSTRACT

This research aims to evaluate the experience and results of using the Multifunctional Resource Room (SRM), in view of its contribution to the development of students served by the Specialized Educational Service (AEE), based on the practice experienced at the EMEIEF Prof school.<sup>a</sup> Maria do Socorro Viana Freitas, from the municipal education network in the city of Maracanaú-CE. The relevance of this evaluative research lies in the search to bring more clarity to the topic, considering that evaluating the implementation of a public policy implemented with the aim of combating inequalities, as is the case of the public policies analyzed here, is a complex and controversial subject, that provokes and tensions discussions, projects dissonances, contradictions and paradoxes, consensus and dissent. The need for effective inclusion of people with disabilities in the school space has been discussed for some time, that is, through inclusive education, so that these citizens can become empowered and occupy a place of belonging in society. Given this context, we consider it pertinent to raise a discussion about the concepts of Citizenship; Right to Education for people with disabilities, to support the assessment contained therein. Furthermore, the study highlights, in addition to other extremely important documents, the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education, from 2008, which brought with it the establishment of Specialized Educational Assistance – the AEE. It is a complementary and supplementary modality to regular education, aimed at students with disabilities, global developmental disorders and high abilities/giftedness. It is offered individually or in small groups, according to the specific demands of each student, and is carried out by specialized teachers, who have training in special education or related areas, in the school's SRMs. Regarding the methodology, it is a qualitative and quantitative research, which in turn, allows the study to integrate the description, classification and interpretation of empirical information with the analysis of statistics and numerical data. Furthermore, the research uses bibliographic and documentary research as methodological procedures and collects data through the application of semi-structured questionnaires. Anticipating some results, it was possible to identify the importance of Specialized Educational Assistance (AEE) and Multifunctional Resource Rooms (SRM) in promoting the educational inclusion of students with special needs in public schools. It was observed that AEE and SRM play a crucial role in offering specialized support, adapted to the individual needs of each student, contributing to their full academic and social development. However, significant challenges were also identified, such as the lack of adequate training for

professionals, the scarcity of financial resources and the need for more effective public policies to guarantee equitable access to quality educational services. In this sense, the research highlighted the importance of investing in specialized teacher training, inclusive policies and adequate resources to promote a truly inclusive and accessible education for all students, regardless of their needs or socioeconomic conditions, also guaranteeing the full exercise of citizenship and the access to what is a right for everyone: Quality education.

**Keywords:** right to education; special education from an inclusive perspective; specialized educational service; multifunctional resource classroom.

## LISTA DE FIGURAS

|   |     |
|---|-----|
| Figura 01 - Mapa interativo do número de pessoas com deficiência no Brasil, por região do Brasil.....       | 17  |
| Figura 02 - Percentual de escolas sem recursos de acessibilidade listados por unidade da federação (%)..... | 20  |
| Figura 03 - Números do Censo escolar de 2023 do município de Maracanaú-CE .....                             | 59  |
| Figura 04 - Relatório do Sistema de Gestão Escolar (SGE), Setor de Educação especial e inclusiva.....       | 60  |
| Figura 05 - Fachada e entrada da escola.....  | 95  |
| Figura 06 - Parquinhos da escola.....   | 95  |
| Figura 07 - Pátio interno e sala da gestão .....  | 96  |
| Figura 08 - Rampas de acesso .....  | 96  |
| Figura 09 - Entrada da sala de aula.....  | 96  |
| Figura 10 - Pias com acesso às crianças da Educação Infantil, em altura adequada.....                       | 97  |
| Figura 11 - Sala de aula comum, regular.....  | 106 |
| Figura 12 - Sala do AEE (SRM).....  | 106 |
| Figura 13 - Sala de Atendimento Educacional Especializado .....   | 109 |
| Figura 14 - Laboratório de Informática Educativa de Maracanaú – LIEM.....                                   | 110 |

## LISTA DE QUADROS

|          |   |  |    |
|----------|---|--|----|
| Quadro 1 | - | Variáveis qualitativas e quantitativas utilizadas na pesquisa .....  | 50 |
| Quadro 2 | - | Sumário da legislação brasileira que compete à Educação especial na perspectiva inclusiva de 1988 a 2023 ..... | 85 |
| Quadro 3 | - | Recorte específico do Relatório da quantidade de deficiências por escola do município de Maracanaú-CE .....    | 93 |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

|            |   |
|------------|---|
| AACD       | Associação de Assistência à Criança Deficiente  |
| AEE        | Atendimento Educacional Especializado   |
| APAE       | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  |
| BM         | Banco Mundial   |
| CAPS       | Centro de Atenção Psicossocial  |
| CDC        | Código de Defesa do Consumidor  |
| CDPD       | Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência  |
| CERTA      | Centro de Referência do Transtorno Autista  |
| CME        | Conselho Municipal de Educação  |
| CNEEPEI    | Comissão Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva                             |
| CENESP     | Centro Nacional de Educação Especial  |
| CF/88      | Constituição Federal de 1988  |
| CONADE     | Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência  |
| CORDE      | Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência                               |
| DUDH       | Declaração Universal dos Direitos Humanos   |
| EaD        | Educação a Distância  |
| ECA        | Estatuto da Criança e do Adolescente  |
| EMEIEF     | Escola Municipal de Ensino infantil e Ensino Fundamental  |
| EJA        | Educação de Jovens e Adultos  |
| ERRJ       | Escola de Reabilitação do Rio de Janeiro  |
| EUA        | Estados Unidos da América   |
| FMI        | Fundo Monetário Internacional   |
| FUNDEB     | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação |
| FUNDESCOLA | Fundo de Fortalecimento da Escola   |
| IBC        | Instituto Benjamin Constant   |
| IBGE       | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística   |
| INEP       | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                                  |
| INES       | Instituto Nacional de Educação de Surdos  |
| IPREDE     | Instituto da Primeira Infância  |

|            |   |
|------------|---|
| LBI        | Lei Brasileira de Inclusão  |
| LDBEN      | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  |
| LIBRAS     | Língua Brasileira de Sinais   |
| LIEM       | Laboratório de Informática Educativa de Maracanaú   |
| LOAS       | Lei Orgânica da Assistência Social  |
| MAPP/UFC   | Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará |
| MEC        | Ministério da Educação  |
| MP         | Ministério Público  |
| NAAH/S     | Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação                                   |
| NAFA       | Núcleo de Apoio às Famílias de Autistas   |
| NEE        | Necessidades Educacionais Especiais   |
| OMS        | Organização Mundial de Saúde  |
| ONGs       | Organizações Não Governamentais   |
| ONU        | Organização das Nações Unidas   |
| PAI        | Plano de Atendimento Individualizado  |
| PcD        | Pessoa com Deficiência  |
| PCN        | Parâmetros Curriculares Nacionais   |
| PDDE       | Programa Dinheiro Direto na Escola  |
| PDE        | Plano de Desenvolvimento da Educação  |
| PDE ESCOLA | Plano de Desenvolvimento da Escola  |
| PDI        | Plano de Desenvolvimento Individual   |
| PEI        | Plano de Ensino Individualizado   |
| PENAT      | Programa de Transporte Escolar  |
| PIB        | Produto Interno Bruto   |
| PIDESC     | Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais                           |
| PNAD       | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios   |
| PNAE       | Programa Nacional de Alimentação Escolar  |
| PNE        | Plano Nacional de Educação  |
| PNEE       | Política Nacional de Educação Especial  |
| PNEEPEI    | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva               |
| PNUD       | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento   |
| PPP        | Projeto Político Pedagógico   |

|         |  |
|---------|--|
| PROEJA  | Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| PROUCA  | Programa um Computador por Aluno   |
| REICOM  | Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional   |
| SEB/MEC | Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação  |
| SECADI  | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão   |
| SEDUC   | Secretaria da Educação do Estado do Ceará  |
| SEESP   | Secretaria de Educação Especial  |
| SGE     | Sistema de Gerenciamento Escolar   |
| SENEB   | Secretaria Nacional de Educação Básica   |
| SRM     | Sala de Recursos Multifuncionais   |
| STF     | Supremo Tribunal Federal   |
| TEA     | Transtorno do Espectro do Autismo  |
| TCLE    | Termo de Consentimento Livre Esclarecido   |
| TDAH    | Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade  |
| TGDTGD  | Transtornos Globais do Desenvolvimento   |
| TOD     | Transtorno Opositor Desafiador   |
| UAB     | Universidade Aberta do Brasil  |
| UNESCO  | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura   |
| UNICEF  | Fundo das Nações Unidas para a Infância  |



## SUMÁRIO

|              |  |            |
|--------------|--|------------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>17</b>  |
| <b>2</b>     | <b>AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: CIDADANIA E DIREITO À EDUCAÇÃO DE TODOS</b> .....                  | <b>25</b>  |
| <b>2.1</b>   | <b>Avaliação de Políticas Públicas: embasamentos teórico-conceituais</b> .....                         | <b>25</b>  |
| <b>2.2</b>   | <b>Concepção contra hegemônica: a perspectiva da Avaliação em Profundidade</b>                         | <b>29</b>  |
| <b>2.3</b>   | <b>O longo caminho para se chegar à Cidadania</b> .....  | <b>32</b>  |
| <b>2.4</b>   | <b>Direito à Educação: um direito social fundamental para a dignidade humana</b>                       | <b>35</b>  |
| <b>2.5</b>   | <b>Direito à Educação das pessoas com deficiência: alguns antecedentes</b> .....                       | <b>39</b>  |
| <b>3</b>     | <b>PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....   | <b>49</b>  |
| <b>3.1</b>   | <b>Caracterização e desenho metodológico</b> .....   | <b>49</b>  |
| <b>3.2</b>   | <b>Pesquisa bibliográfica e documental</b> .....   | <b>51</b>  |
| <b>3.3</b>   | <b>Instrumentos de coletas de dados</b> .....  | <b>54</b>  |
| <b>3.4</b>   | <b>O lócus da pesquisa</b> .....   | <b>57</b>  |
| <b>3.4.1</b> | <i>A cidade de Maracanaú-CE</i> .....  | <b>57</b>  |
| <b>3.4.2</b> | <i>A escola Maria do Socorro</i> .....   | <b>63</b>  |
| <b>3.5</b>   | <b>Os sujeitos da pesquisa</b> .....   | <b>65</b>  |
| <b>4</b>     | <b>ACESSO, PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM PARA TODOS</b> .....  | <b>67</b>  |
| <b>4.1</b>   | <b>Trajetória histórica: Educação especial pós-redemocratização (1988-2023)</b> .....                  | <b>67</b>  |
| <b>4.2</b>   | <b>Educação especial na perspectiva inclusiva</b> .....  | <b>79</b>  |
| <b>5</b>     | <b>EMEIEF MARIA DO SOCORRO: AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS E IMPACTOS DO AEE E DA SRM NA ESCOLA</b> .....    | <b>90</b>  |
| <b>5.1</b>   | <b>O AEE na escola: um trabalho articulado e coletivo</b> .....  | <b>90</b>  |
| <b>5.2</b>   | <b>Sala de Recursos Multifuncionais: local essencial para o desenvolvimento do aluno</b> .....         | <b>100</b> |
| <b>5.3</b>   | <b>O Professor do AEE: o trabalho realizado na SRM e na sala de aula regular</b>                       | <b>109</b> |
| <b>5.4</b>   | <b>A importância do AEE para os alunos e para as famílias</b> .....                                    | <b>117</b> |
| <b>6</b>     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | <b>123</b> |
|              | <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | <b>129</b> |
|              | <b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)</b> .....                              | <b>138</b> |
|              | <b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA GESTORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E FINANCEIRO DA ESCOLA</b> ..... | <b>140</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES .....</b>  | <b>142</b> |
| <b>APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA CUIDADORAS, AUXILIARES DE SALA, ASSISTENTES DE ALFABETIZAÇÃO E MONITORAS DE TURNO .....</b> | <b>144</b> |
| <b>APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PARA CUIDADORAS, AUXILIARES DE SALA, ASSISTENTES DE ALFABETIZAÇÃO E MONITORAS DE TURNO .....</b> | <b>146</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

O reconhecimento da importância da inclusão efetiva das pessoas com deficiência no espaço escolar é discurso conhecido, porém, o panorama real e concreto ainda é muito tímido, diante das legítimas demandas desses cidadãos, que buscam por meio da educação especial inclusiva, ocupar um lugar de pertencimento<sup>1</sup> na sociedade.

Os desafios a serem vencidos são muitos e perpassam por múltiplos fatores, que vão desde a vontade política, passando pelas considerações econômicas e financeiras, até os aspectos pedagógicos que envolvem posturas equivocadas de como lidar com as peculiaridades dos alunos com deficiência, que por sua vez, pedem metodologias de aprendizagem especializadas.

Em conformidade com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD contínua, publicados em 2023, o Brasil registrou mais de 18 milhões de pessoas com deficiência, com 2 anos ou mais de idade. As figuras 1 e 2 a seguir, ilustra a divisão desse número de acordo com as grandes regiões do Brasil:

Figura 01 - Mapa interativo do número de pessoas com deficiência no Brasil, por região do Brasil



Fonte: IBGE (2023).

<sup>1</sup> Sentimento que traz acalento e segurança. Aparece diante da certeza individual de pertencermos a algum grupo ou comunidade, seja ele familiar, de amigos etc. O senso de pertencimento é uma ligação psicológica entre indivíduo e uma comunidade, cuja unidade e permanência fazem sentido para os seus membros.

Dados da PNAD Contínua 2022 apontaram que apenas 1 em cada 4 pessoas com deficiência conseguiu concluir a educação básica obrigatória no país. Cerca de 63% dessa parcela, com até 25 anos, não concluíram nem o ensino fundamental, e a taxa de analfabetismo desse grupo da população atingiu os 19,5%.

Segundo a pesquisa, cerca de 18,6 milhões de brasileiros, a partir de dois anos de idade, possuem alguma deficiência. Isso significa que 8,9% da população necessita de alguma ajuda específica para garantir sua participação ativa diária no convívio da sociedade (IBGE, 2023)..

De acordo com o senso escolar 2023, no Brasil, as matrículas na educação especial chegaram a mais de 1,7 milhão. Os números apontam para um aumento no número de matrículas na educação especial de 41,6% entre 2019 e 2023. Dos 1.771.430 registros computados na modalidade, a maior concentração está no ensino fundamental, com 62,90% das matrículas (1.114.230). Em seguida, estão a educação infantil, com 16% (284.847), e o ensino médio, que contabilizou 12,6% dos alunos (223.258).

Do total de matrículas, 53,7% são de estudantes com deficiência intelectual (952.904). Logo após, estão aqueles com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), com 35,9% delas (636.202). Na sequência, estão pessoas com deficiência física (163.790), baixa visão (86.867), deficiência auditiva (41.491), altas habilidades ou superdotação (38.019), surdez (20.008), cegueira (7.321) e surdo-cegueira (693). Além disso, 88.885 discentes possuem duas ou mais deficiências combinadas.

De acordo com a pesquisa estatística, ao se analisar a faixa etária de 4 a 17 anos da educação especial, constatou-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns também vem aumentando gradativamente. Passou de 94,2% (em 2022) para 95% (em 2023).

Outro dado crítico que é preocupante e chama a atenção é sobre os docentes no Brasil. Entre os/as educadores/as regentes do Brasil, cerca de 94% não possuem formação para a educação especial, aponta o Ministério da Educação (MEC). A região Nordeste, indicada pela PNAD com o maior índice de pessoas com deficiência analfabetas, é também destacada com o menor percentual de educadores/as especializados/as no país, com 3,7%. São cerca de 23.614 professores/as com formação continuada sobre Educação Especial na região (IBGE, 2023). Diante desses cenários, é preciso olhar com seriedade e com sensibilidade para a situação, é o que tenta fazer esta pesquisa.

Assim, para garantir o direito à aprendizagem apropriada e de qualidade e o acesso ao currículo dessas pessoas, uma das medidas tomadas, que ganha destaque nesta pesquisa, foi

a criação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, em 2008. A educação Especial na perspectiva inclusiva é uma abordagem que visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, tenham acesso a uma educação de qualidade dentro do ambiente escolar regular.

Em vez de separar os alunos com deficiência ou necessidades especiais em classes ou escolas separadas, a perspectiva inclusiva busca integrá-los em salas de aula comuns, proporcionando-lhes os apoios e recursos necessários para que possam participar plenamente do processo educacional ao lado de seus colegas.

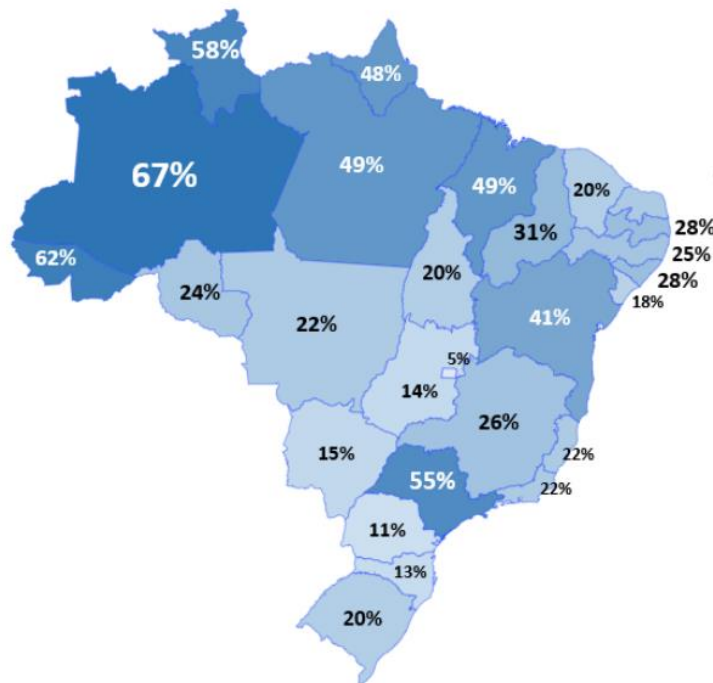
Essa abordagem se baseia nos princípios da equidade, diversidade, respeito e valorização das diferenças individuais. Ela reconhece que todos os alunos têm habilidades, interesses e necessidades únicas, e que a diversidade é uma característica natural da sociedade. Portanto, a educação inclusiva procura adaptar o ambiente educacional para atender a essa diversidade, promovendo a participação ativa de todos os alunos e combatendo a discriminação e a exclusão.

Diante desse entendimento, essa política trouxe em seu bojo o estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado – o AEE. Trata-se de uma modalidade complementar e suplementar à educação regular, destinada a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Todavia, apesar da existência da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*, que tem como objetivo promover a inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional brasileiro, ainda existe um número significativo de escolas que não oferecem o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa realidade evidencia um descompasso entre as diretrizes estabelecidas pela política nacional e a sua efetiva implementação nas escolas, refletindo desafios estruturais e operacionais que impedem o acesso equitativo à educação para todos os alunos.

A falta de oferta do AEE em muitas escolas representa uma barreira significativa para a inclusão educacional e social de alunos com deficiência, limitando suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Essa lacuna na prestação de serviços especializados compromete a garantia do direito à educação inclusiva, conforme preconizado pela legislação vigente, e perpetua desigualdades e injustiças no sistema educacional brasileiro. O mapa abaixo mostra a proporção do número de escolas por estado que ainda não ofertam o AEE:

Figura 02 – Percentual de escolas sem recursos de acessibilidade listados por unidade da federação (%)



Fonte: IBGE (2023).

O AEE é parte integrante da proposta pedagógica da escola inclusiva e tem como objetivo promover a inclusão e garantir o acesso, a participação e o aprendizado dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. É oferecido de forma individualizada ou em pequenos grupos, de acordo com as demandas específicas de cada aluno, e é realizado por professores especializados, que possuem formação em educação especial ou áreas correlatas, nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM.

Por sua vez, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um espaço dentro da escola destinado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essas salas são projetadas para oferecer suporte especializado a alunos com deficiência. A criação das SRM está alinhada com os princípios da Educação Especial e Inclusiva, buscando promover a participação e o aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

Ademais, as SRM são espaços equipados com materiais didáticos adaptados, recursos pedagógicos e tecnologias assistivas que permitem o atendimento individualizado ou em pequenos grupos de alunos. Elas são coordenadas por professores especializados em Educação Especial, que possuem formação específica para atuar com esse público e desenvolver estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades de cada aluno.

As atividades desenvolvidas nas SRM podem incluir a adaptação dos materiais didáticos, o uso de recursos tecnológicos para acessibilidade, o ensino de habilidades sociais e

de autonomia, a promoção da comunicação alternativa e ampliada, entre outras. Além disso, esses espaços também podem ser utilizados para capacitar os professores da escola regular, oferecendo suporte e orientação para promover práticas inclusivas em sala de aula.

A existência de SRM nas escolas inclusivas é fundamental para garantir o acesso à educação de qualidade para todos os alunos, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade. Esses espaços contribuem para a construção de uma escola mais acolhedora, onde todos os alunos se sintam valorizados e tenham a oportunidade de desenvolver seu pleno potencial. Todavia, é importante ressaltar que o atendimento realizado na SRM não substitui a sala de aula regular, mas complementa e fortalece o processo educacional dos alunos com necessidades especiais, contribuindo para sua plena participação na escola e na sociedade.

No entanto, a escola inclusiva não é um processo fácil. As mudanças estão ocorrendo gradativamente, mas ainda não acompanham a legislação da educação, a escola ainda precisa reconhecer as diferenças dos alunos no processo educativo e buscar a participação e o avanço de todos os sujeitos, adotando novas práticas pedagógicas, que vão além da escola e da sala de aula regular, que proporcione ensino de qualidade elaborado pelos professores, gestores, especialistas, com a participação dos pais e alunos, assim como de outros profissionais, em busca de uma proposta eficaz, compatível com a Educação especial na perspectiva inclusiva.

Ainda nessa perspectiva, é constantemente necessário a elaboração de novas ideias e reformas no âmbito da educação especial na perspectiva inclusiva, que abranjam da estrutura física à qualificação pessoal continuada, que possam ser discutidas, aprofundadas, reinventadas, de acordo com a real necessidade, para assim, serem bem-sucedidas na sua execução.

Além do mais, é necessário avançar, buscar a efetivação de um sistema educacional que se preocupe em garantir educação especial na perspectiva inclusiva pública gratuita, de qualidade, procurando alternativas que efetivem o acesso e a permanência das crianças, dos adolescentes e até dos adultos, nos níveis e modalidades que lhes forem adequados.

Para isso, é preciso levar em consideração o conteúdo dos documentos legais e analisá-los profundamente, a fim de identificar avanços e retrocessos reais, que podem garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na escola. É relevante verificar as diretrizes sobre políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva contidas nesses documentos, para conhecer seus objetivos políticos, intervenções, avanços e inadequações contempladas nas diretrizes nacionais, estaduais e locais da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Diante de tal cenário, as necessidades impostas por esse contexto, somadas à experiência da atuação profissional da pesquisadora, favoreceram ao surgimento do tema desta

pesquisa, ao mesmo tempo em que justifica a relevância deste estudo. Nessa toada, a pesquisa tem como objetivo geral avaliar a experiência e os resultados da utilização da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), em face de sua contribuição para o desenvolvimento dos alunos atendidos pelo AEE, a partir da prática vivenciada na escola EMEIEF Prof.<sup>a</sup>. Maria do Socorro Viana Freitas, da rede municipal de ensino da cidade de Maracanaú, no Estado do Ceará.

Tendo em vista esse objetivo geral, a pesquisa ainda estabeleceu alcançar mais três objetivos específicos. Contudo, antes de detalhar esses objetivos, cabe esclarecer que este estudo faz um recorte temporal, a saber, de 1988 a 2024 tendo como ponto de partida a promulgação da Constituição Federal de 1988, que prevê que os direitos e as necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais fossem garantidos.

São nossos objetivos específicos: i) partindo do nosso recorte temporal, fazer uma avaliação dos conteúdos e da trajetória institucional das leis que competem à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sobretudo as que dispõem sobre o AEE e as SRM, tanto na esfera nacional (Brasil), quanto na esfera local (escola em Maracanaú-CE).

Além disso, ii) novamente, a partir do nosso recorte temporal, fazer uma análise de contexto sobre a Educação Especial no Brasil, avaliando o conteúdo e o contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), sobretudo no tocante ao AEE e à SRM, relacionando esta análise com a avaliação de conteúdo de outros documentos legais que competem à execução dessas políticas públicas na escola analisada.

Por último, iii) realizar a aplicação de questionários semiestruturados, baseado em um roteiro de perguntas, com gestores, coordenadores pedagógicos e financeiro, docentes, cuidadoras, auxiliares de sala, assistentes de alfabetização, monitoras de turno e pais dos alunos que fazem parte do AEE da escola Maria do Socorro, com o fito de relacioná-los à avaliação e aos resultados da pesquisa.

Dentro dessa perspectiva, ao refletir sobre o tema, algumas questões provocaram inquietações que nortearam nosso estudo. Em primeira análise, quais são os sentidos e significados atribuídos à efetivação do processo de Educação Especial na perspectiva inclusiva conforme às leis e diretrizes de tais políticas públicas? Após a implementação, quais são as metas a serem alcançadas para a melhoria do ensino em face dos desafios? Como essas metas são cumpridas na escola? Além disso, como o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) contribui para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola? Quais são os resultados?

A adoção e a implementação efetiva de políticas públicas educacionais inclusivas lançam constantemente novos desafios à sociedade e ao sistema educacional como um todo, e



principalmente e de maneira mais específica, à escola. Embora hoje se perceba uma evolução diante dos grandes desafios em curso e a serem vencidos, nas escolas, onde os gestores e coordenadores pedagógicos, docentes sensíveis à temática, se envolvem por meio de ações efetivas, as chances de obter êxito na implementação da educação especial na perspectiva inclusiva são muito maiores.

Ademais, a construção de projetos coletivos com planejamentos compartilhados, troca de vivências com vistas ao tratamento das diferenças cognitivas dos alunos, com atenção especial àqueles que apresentam algum tipo de deficiência, pode propiciar um melhor desenvolvimento da aprendizagem.

A relevância desta pesquisa avaliativa reside também na busca em trazer mais luz e clareza ao tema, tendo em vista que avaliar a efetivação de uma política pública implantada com intuito de combater desigualdades, como é o caso das políticas públicas analisadas nesta pesquisa, é um assunto complexo e polêmico, que provoca e tenciona discussões, projeta dissonâncias, contradições e paradoxos, consensos e dissensos.

Além disso, o tímido avanço nesse aspecto, se assim se pode dizer, vem sendo feito de maneira gradativa e relativamente lenta, como já mencionado, mas ainda assim, necessita de mais estudos de caráter científico que possam analisar os reais impactos e as transformações que promoveram até o presente momento, além de desnudar seus principais desafios e entraves para a efetiva implementação, bem como apontar algumas metas para o futuro.

Desse modo, esta dissertação se divide em cinco capítulos, mais a introdução e as considerações finais. Inicialmente, apresentamos a temática e sua problematização, por meio de uma breve contextualização do objeto, das questões de partida, dos objetivos: geral e específicos da avaliação realizada nesta pesquisa, ao mesmo tempo em que justifica a relevância deste estudo na introdução.

No segundo capítulo, inicialmente, a pesquisa disserta sobre os conceitos de avaliação de políticas públicas e avaliação em profundidade, lastreando a avaliação realizada nesta pesquisa. Em seguida, o conceito de Cidadania, considerando um conceito amplo, que abrange tanto direitos quanto responsabilidades e é fundamental para a construção de sociedades democráticas e inclusivas. Ainda neste mesmo capítulo, tratamos do conceito de Direito à educação, referindo-se às garantias e aos benefícios que asseguram condições dignas de vida aos cidadãos. Por fim, abordamos o Direito à Educação da pessoa com deficiência.

O terceiro capítulo aborda a narrativa e o percurso teórico-metodológico, delineando os parâmetros da pesquisa. Nesse sentido, versa acerca da caracterização da

pesquisa, dos procedimentos metodológicos adotados pelo estudo, dos instrumentos de coletas de dados utilizados, bem como detalha o lócus e delimita os sujeitos da pesquisa.

Já no quarto capítulo, abordamos a educação especial na perspectiva inclusiva, traçando uma análise de conteúdo, de contexto e de trajetória institucional acerca da legislação que dispõe sobre a Educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil, trazendo os marcos históricos e legais da legislação brasileira que competem ao assunto.

O quinto capítulo foi elaborado abordando mais especificamente os conceitos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), avaliando a experiência em uma escola da rede municipal de Maracanaú-CE. Nesse sentido, avalia a institucionalização do AEE na escola e como o AEE é disposto para o aluno que apresenta qualquer tipo de necessidade de atendimento especial; analisa a formação e o trabalho docente na escola e por último, debate a importância do AEE na escola para os alunos e para as famílias.

Além disso, versa sobre o perfil do público-alvo, trazendo a perspectiva dos docentes e dos gestores por meio dos dados coletados após a aplicação dos questionários, bem como o entendimento familiar também é considerado neste capítulo. Ademais, traz a compreensão docente sobre o trabalho em sala de aula e a visão da gestão e da coordenação, no que diz respeito aos desafios e às perspectivas para a promoção de estratégias de inclusão e as intervenções pedagógicas necessárias. Por fim, são apresentadas as considerações finais da análise e da avaliação, frente aos achados e às descobertas ao longo da pesquisa.

## **2 AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: CIDADANIA E DIREITO À EDUCAÇÃO DE TODOS**

Neste capítulo, contemplamos os embasamentos teóricos acerca da avaliação de políticas públicas. Além do mais, abordamos os conceitos de Cidadania, referindo-se ao status legal e político de pertencer a uma determinada nação ou comunidade política e desfrutar dos direitos e responsabilidades associados a esse pertencimento, considerando um conceito amplo que abrange tanto direitos quanto responsabilidades e é fundamental para a construção de sociedades democráticas e inclusivas. Ademais, tratamos do conceito de direitos sociais, com foco no direito à educação, referindo-se às garantias e aos benefícios que asseguram condições dignas de vida aos cidadãos em uma sociedade. Por fim, abordamos ainda o Direito à Educação da pessoa com deficiência, no intuito de fazer uma aproximação com o objeto desta pesquisa – Educação especial na perspectiva inclusiva.

### **2.1 Avaliação de Políticas Públicas: embasamentos teórico-conceituais**

A partir de meados dos anos de 1980, as questões da intervenção estatal e dos destinos da democracia passaram a ser tematizadas em outra direção. Nesse contexto, foi ganhando centralidade o debate sobre o destino que deveriam assumir as políticas públicas, em particular as educacionais. Essa tendência acaba por perpassar todo o século XX.

Exatamente nesse mesmo momento, a avaliação de políticas públicas ganha ênfase, a partir do final da década de 1980 e início da década de 1990, momento em que se discutia sobre a reforma do Estado e a “necessidade” de um modelo de gestão que coadunasse com as determinações neoliberais. Nessa direção, o modelo gerencialista ganhou destaque na administração pública.

No entender de Gussi (2016), há duas grandes perspectivas em disputa no campo da avaliação das políticas públicas: a hegemônica, que é dominante por décadas, caracterizando-se pelos métodos positivistas em busca da implantação da lógica do eficientismo nas políticas públicas; e a contra hegemônica, esta é emergente, e está em construção, que se propõe a avaliar em nível mais profundo, caracterizando-se por entender o contexto internacional, nacional e local e fazer a avaliação crítica das políticas públicas.

Contudo, embora predomine a hegemonia do paradigma positivista, no campo da avaliação das políticas públicas, vem surgindo, nas últimas décadas, outras perspectivas de avaliação.

No interim dos fatos mencionados e discutidos nesta pesquisa, foram se construindo avaliações que questionavam as avaliações tradicionais ancoradas no paradigma positivista, nesse cenário, a abordagem qualitativa foi, paulatinamente, ganhando espaço. Esta se valida pelo rigor teórico-metodológico na coleta e interpretação dos dados obtidos na pesquisa.

De acordo com Kressler (1998), a avaliação corresponde a [...] uma atividade infinitamente complexa visto que encerra em si mesma a complexidade de toda e qualquer política, cujos objetivos são variados, os atores numerosos, os instrumentos diversificados, enquanto os resultados são, principalmente, decepcionantes (KRESSLER, 1998, p.01).

Sobre isso, Arretche (1998) pontua que tal atividade pressupõe um julgamento, que atribui um valor, implicando aprovar ou desaprovar uma estratégia, um programa ou uma política. Isso se dá baseado em uma concepção de justiça. Assim, “não existe possibilidade de que qualquer modalidade de avaliação ou análise de políticas públicas possa ser apenas instrumental, técnica ou neutra” (ARRETCHÉ, 1998, p. 01).

Ademais, a avaliação possibilita mensurar o impacto das ações governamentais, sua efetividade e eficiência na alocação dos recursos, mas não se limita a isso, uma vez que contempla os significados que as políticas públicas têm para os sujeitos que as formulam, que as executam e que as vivenciam.

Conforme Dias Sobrinho (2004), quanto ao significado da avaliação, esta não pode ser apreendida apenas como instrumento técnico, uma vez que é produtora de sentidos e consolidadora de valores. Possuindo estatura pública, é permeada por interesses e tem a capacidade de desencadear mudanças e transformações.

O referido autor defende que a avaliação produz novos conhecimentos, e que ela deve ser um mecanismo emancipatório e não de controle e coerção. Denuncia seu caráter contraditório afirmando se tratar de um mecanismo “plurirreferencial”, dispendo de interesses distintos e contraditórios, sendo permeados por ideologias.

Para melhor apreendermos a dimensão avaliativa das políticas públicas, é necessário explicitarmos o que estas são e o que representam. Desse modo, destacamos uma definição que afirma se tratar de um campo de conhecimento, no qual sua formulação “constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seu propósito e plataforma eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudança no mundo real” (SOUSA, 2006, p. 26).

Sobre isso, corroboramos com o pensamento de Silva e Silva (2008) que compreende a política pública como um modo de intervenção e de regulação na sociedade, que contempla um conjunto de ações e estratégias do Estado, por vezes omissas em relação às

demandas sociais, envoltas por interesses conflitantes. Identificamos cada vez mais uma multiplicidade de atores que estabelecem parcerias na condução das políticas públicas, como o terceiro setor, os movimentos sociais, entre outros agentes econômicos e sociais.

No momento atual, temos que o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, entre outros organismos multilaterais, vêm norteando o rumo das avaliações de políticas públicas na América Latina - em detrimento da participação das camadas populares nestas avaliações - pautadas especialmente, por uma apreciação estruturada no modelo de gestão gerencialista, que incorpora timidamente elementos de participação social e que se contrapõe ao modelo burocrático típico do período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985).

O modelo gerencialista favorece a constituição das parcerias público-privadas na condução das ações estatais e é este que vem ganhando hegemonia nas avaliações atuais de políticas públicas, muitas vezes, permeado por um viés econométrico. Ao abordar as avaliações pautadas nesse paradigma, Souza (2014) reitera que estas se distanciam da avaliação como pesquisa social, elas focam na justificação de orçamentos e no predomínio de auditorias.

Pensar sobre tal problemática, nos leva a refletir sobre o lugar da avaliação no tempo presente de retração de direitos em que o capitalismo mostra sua face predatória da forma mais cruel possível, sobretudo, com os segmentos alijados, quais sejam, negros, jovens, mulheres e pessoas com deficiência.

Vale ressaltar que no neoliberalismo, a tendência economicista nas análises de políticas públicas, torna-se mais notória, as avaliações são realizadas com parâmetros das empresas privadas e do mercado. Nessa direção, há a defesa do equilíbrio e da sustentabilidade fiscal, acompanhada de cortes nos gastos sociais e a redução dos serviços sociais públicos, como saúde, educação, segurança e pesquisa são constantes.

Isso se dá, paralelo ao tensionamento na apropriação do fundo público, o qual se direciona, sobremaneira, para a acumulação de grupos privilegiados. Intensificam-se as privatizações e os direitos sociais se transmutam em mercadorias, os programas sociais tendem a ser seletivos e focalizados no combate à pobreza e à extrema pobreza (PEREIRA, 2010).

Entretanto, a avaliação de políticas públicas deve ser prática privilegiada no cotidiano das instituições públicas, pois, além de um ato educativo, é um importante instrumento a ser utilizado na crescente busca pela qualidade e adequação dos serviços prestados à realidade dos seus demandantes, ou seja, a garantia efetiva de direitos.

De início, para compreender um processo avaliativo, faz-se necessário entender seus fundamentos enquanto ciência (aspectos filosóficos) e enquanto campo de produção de conhecimento (aspectos epistemológicos). O campo de estudos e práticas de avaliação de

políticas públicas tem sido orientado há muito tempo por modelos hegemônicos que buscam resultados de avaliações direcionados para a verificação da eficiência, da eficácia e da efetividade das políticas.

Tais perspectivas se alinham com a agenda econômica e a política neoliberal contemporâneas. (RODRIGUES, 2008; GUSSI, OLIVEIRA, 2016). A tendência à generalização das práticas avaliativas está associada à mensuração de todas as coisas, e segue a lógica da transformação em valores mercantis, partindo da premissa, a nosso ver, equivocada de que algo só tem credibilidade se puder ser quantificado, medido.

Nessa dinâmica, as avaliações canônicas de políticas públicas expressam a prática de quantificação generalizada, pautada pelas determinações do modelo econômico vigente. Consideramos que estas, porém, são limitadas e não apreendem o sentido dos aspectos que ultrapassam os dados calculáveis, verificáveis, objetivos e pretensamente neutros. A realidade ultrapassa a avaliação, esta é importante para compreender o real, mas não o esgota, visto que suas manifestações são contraditórias, dinâmicas e complexas.

Diante desse cenário, é necessário construirmos avaliações que deem conta de apreender a dinâmica acima apontada, uma vez que identificamos uma multiplicidade de paradigmas avaliativos, porém, o hegemônico permanece sendo o positivista, que se inspira em conceitos universais e abstratos. Nesse entendimento, esta pesquisa tem por base a abordagem experiencial, por acreditarmos que essa rompe com o viés economicista das avaliações de políticas públicas.

Lejano (2012) traz a abordagem experiencial, a partir do paradigma interpretativo pós-construtivista. O autor propõe que a compreensão da política se dê a partir de suas múltiplas dimensões, centrada na noção de experiência, ele faz uma crítica e busca superar os limites do paradigma positivista. Para este, a teoria surge dos fenômenos que se expressam na prática. Ele defende que o analista de políticas públicas deve lançar mão da etnografia para a apreensão da política analisada, bem como do contexto de sua formulação e implantação.

Destacamos que a abertura da avaliação de políticas públicas para o contexto e para os atores sociais permitiu um maior diálogo com disciplinas como a Antropologia e a Etnografia, possibilitando uma abordagem sociológica da análise do Estado e de suas ações (MULLER, 2000) e ampliando os horizontes avaliativos que norteiam pesquisas como esta.

Nessa toada, alicerçada no paradigma hermenêutico interpretativista, Lea Rodrigues (2008; 2011) propõe uma nova perspectiva avaliativa contra hegemônica – a Avaliação em Profundidade – concebida no âmbito do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (MAPP/UFC).

## 2.2 Concepção contra hegemônica: a perspectiva da Avaliação em Profundidade

A Avaliação em Profundidade é uma perspectiva considerada contra hegemônica (LEJANO, 2012), uma vez que está em construção e que se propõe a fazer uma avaliação em um nível mais profundo, buscando entender o contexto internacional, nacional e local, criticando as políticas públicas, com base nos interesses sociais dos sujeitos, levando em consideração a subjetividade destes.

Rodrigues (2008) entende que os modelos positivistas e suas abordagens lineares, reduzem a capacidade avaliativa a análises objetivadas de dados quantitativos, limitando a avaliação à construção estrita de indicadores de resultados, previamente formulados pela própria política: eficácia, a relação custo-benefício: eficiência e a avaliação dos impactos, isto é, a efetividade em relação ao que foi proposto e ao que foi previsto.

Diante das características e do propósito desta pesquisa, elegeu-se a perspectiva contra hegemônica da Avaliação em Profundidade – com seus quatro grandes eixos: 1) conteúdo da política e/ou do programa; 2) trajetória institucional; 3) espectro temporal e territorial abarcado pela política ou programa e 4) análise de contexto e formulação destes, para o desenvolvimento da análise contida na pesquisa, trazendo para o debate teórico, como já mencionado, autores, como Raul Lejano e Lea Rodrigues.

Ademais, a escolha por essa avaliação se deu pela trajetória percorrida pela pesquisadora, ao entrar em contato com essa perspectiva avaliativa, por meio de uma disciplina cursada no mestrado. Nesse sentido, criou-se a percepção de que esse modelo nos possibilitaria ampliar a compreensão analítica das contradições que permeiam a Educação especial na perspectiva inclusiva, uma vez que ultrapassa a mera apreensão/ mensuração da eficiência, eficácia e efetividade, postuladas em avaliações positivistas e tradicionais das políticas públicas, contemplando os aspectos das bases conceituais, do momento em que a política foi formulada, da trajetória percorrida por órgãos envolvidos na formulação da política, entre outras dimensões, o que propicia uma avaliação mais ampla que subsidie a afirmação dos direitos do grupo analisado nessa pesquisa.

A avaliação em profundidade pressupõe o compromisso com o paradigma hermenêutico e com o paradigma interpretativo, o qual procura compreender mais que explicar. Esta avaliação não prioriza a valoração, o julgamento de valor, intrínsecos às avaliações. Antes de emitirmos um julgamento acerca da política, é fundamental compreender como os sujeitos fazem e vivem a política.

Estamos nos referindo a uma abordagem que implica uma análise, que considera o contexto da política, os contextos locais da implementação da política pública, seu componente histórico, e a noção de processo, que é uma questão central, e de trajetória (fluxo e processo, considerando desde a sua formulação até a sua implementação e os resultados).

A inovação da avaliação em profundidade consiste em avaliar a política como um todo, apreendendo todo o seu processo, desde a sua formulação, e não apenas os resultados. Nela, subjetividade e objetividade têm a mesma importância. Todavia, há uma centralidade na subjetividade dos sujeitos e das instituições, interessando compreender como eles enxergam e vivenciam a política, se criam outras interpretações que não estavam previstas.

Vale ressaltar que, a base teórica da avaliação em profundidade se fundamenta nos estudos de Raul Lejano, que é um crítico às abordagens positivistas. Este propõe que as políticas se pautem no paradigma hermenêutico. Outrossim, a avaliação em profundidade é orientada pelo paradigma contra-hegemônica, nesta, a visão holística pressupõe a não separação entre análise e avaliação. A partir deste arcabouço, desenvolvemos esse estudo referenciado nesta perspectiva avaliativa, buscando contemplar os eixos da avaliação em profundidade (LEJANO, 2012).

Explicitamos que a análise de conteúdo do programa/política se refere à análise do conteúdo institucional, por meio de leis, decretos, pareceres, portarias, dados estatísticos, relatórios, projetos, questionários semiestruturados, entre outros. O objetivo do eixo de análise de conteúdo é fazer um levantamento de dados e informações que possibilitassem captar aspectos essenciais da formulação, da dinâmica de implementação, do acompanhamento e da avaliação da política em questão.

Além do mais, a análise permite apreender as principais bases conceituais, objetivos, critérios, paradigmas orientadores e noções centrais que sustentam a política pública avaliada. Por meio dessa análise, é possível cruzar e relacionar as informações dos conteúdos normativos, os discursos institucionais, discussões teóricas, variados contextos e as experiências práticas da realidade dos sujeitos.

Ademais, através desse eixo de análise, análise de conteúdo institucional, é possível vislumbrar e compreender o papel dos atores políticos (Governos, Poder legislativo e Executivo, Escolas, gestores, docentes e discentes, pais e responsáveis...) envolvidos desde a elaboração até a efetivação dessa política pública em questão, pois

Independente do enfoque, avaliar uma política pública não se trata somente de instrumentalizar métodos e técnicas de pesquisa, mas implica no esforço de entender a lógica epistemológica e metodológica da qual o pesquisador/avaliador



se vale e, dessa forma, as posturas que lhes são exigidas no desenho da política, bem como na coleta e análise dos dados para a avaliação em si (CRUZ, 2019).

Desse modo, foram analisados, por meio da pesquisa bibliográfica e da análise documental, os conteúdos normativos pertinentes às Políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva, tanto na esfera nacional, quanto local: Maracanaú-CE.

Já na análise da trajetória institucional, a dimensão analítica “pretender dar a perceber o grau de coerência/dispersão do programa ao longo do seu trânsito pelas vias institucionais.” (RODRIGUES, 2008, p. 12). Para isso, parte do pressuposto de que as instituições e as políticas públicas não possuem uma trajetória linear, mas sim, atravessamentos e deslocamentos, à medida que adentram diferentes espaços e momentos (RODRIGUES, 2011a).

Entrando na análise do espectro temporal e territorial, é analisado o confronto das propostas e dos objetivos da política nacional em relação às especificidades locais, evidenciando a importância da dimensão cultural nesse tipo de análise. Portanto, trata-se de uma avaliação localizada e delimitada em tempo e espaço específicos (RODRIGUES, 2008).

Por último, toda política pública é condicionada a um contexto. Compreender o momento político de sua formulação, o modelo econômico vigente no país e o lugar que o social ocupa neste modelo são fundamentais para uma avaliação em profundidade. De acordo com Rodrigues (2011), no processo de avaliação, é importante “ver a política ou programa como parte de um conjunto de ações que expressa, de uma forma mais abrangente, um modo de conceber a política, em seu sentido mais amplo, contemplando o econômico, o social e a definição dos caminhos para o país” (RODRIGUES, 2011, p. 59).

Como uma avaliação de política pública tem sua tônica na melhoria da política para todos os envolvidos, enfatiza-se a necessidade do movimento dialético entre a teoria e a realidade analisada para a produção de resultados efetivos. O interesse em contribuir para a compreensão da implementação e dos caminhos traçados durante a vida de uma política é fundamental para se desvelar as intencionalidades, os resultados e impactos da política junto aos sujeitos envolvidos e por ela afetados. Enfatizamos que é por esse motivo que este trabalho adotou a Avaliação em Profundidade.

Para melhor entender a Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva imposta hoje aos municípios brasileiros em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, é necessário caracterizar e contextualizar a educação especial ao longo da história da educação, no panorama mundial e nacional, para em seguida, compreender melhor a implementação das políticas de inclusão escolar em âmbito municipal. Desse modo, o próximo

tópico faz as primeiras aproximações com a Educação especial na perspectiva inclusiva, objeto desta pesquisa.

A proposta dessa Avaliação implica em considerá-la, conforme prescreve Rodrigues (2011, p. 57), como — extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, o que, por si só, coloca a multi e interdisciplinaridade como condições primordiais do ofício da pesquisa. No tópico seguinte, abordaremos de maneira mais extensa o conceito de Avaliação em Profundidade. Ademais, iniciaremos uma discussão relacionando algumas categorias fundamentais e pertinentes à compreensão do objeto desta pesquisa – Educação especial na perspectiva inclusiva.

### **2.3 O longo caminho para se chegar à Cidadania**

De acordo com Marshall (1967, p.73), a educação se encontra diretamente vinculada com a cidadania. Segundo esse autor, “a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil” e, assim, um pressuposto básico para o exercício de outros direitos.

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva (MARSHALL, 1967, p. 73).

O autor em questão estabelece uma relação fundamental entre educação e cidadania, corroborando a visão de interdependência desses conceitos. De fato, argumenta-se que a educação é um pré-requisito essencial para o pleno exercício da liberdade civil, pois capacita os indivíduos a compreenderem seus direitos e deveres na sociedade. Contudo, é importante ressaltar que essa relação não é unidirecional. Além de ser um requisito para o exercício da cidadania, a educação também é influenciada pelo contexto político e social em que se insere.

No entanto, é necessário considerar as complexidades inerentes à efetivação desse ideal. Embora a educação seja um direito garantido por diversas legislações nacionais e internacionais, a realidade prática muitas vezes revela disparidades significativas no acesso e na qualidade da educação oferecida (FREIRE, 1970). A exclusão educacional, seja por motivos econômicos, étnico-raciais, de gênero ou de deficiência, ainda persiste em muitas sociedades, comprometendo a plena realização da cidadania para grupos marginalizados.

Ademais, é importante reconhecer que a simples democratização do acesso à educação não é suficiente para garantir uma cidadania plena e efetiva. É necessário um esforço contínuo para promover uma educação crítica e emancipatória, que capacite os indivíduos não apenas a participarem ativamente da vida política, mas também a questionarem e transformarem as estruturas sociais injustas.

Nesse sentido, a educação para a cidadania deve ir além do mero ensino de conteúdos curriculares, incorporando também o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e a promoção de valores democráticos e de respeito à diversidade.

Assim, embora a conexão entre educação e cidadania seja inegável, é imprescindível reconhecer as limitações e desafios enfrentados na concretização desse ideal. Somente por meio de políticas educacionais inclusivas e emancipatórias, aliadas a uma participação ativa da sociedade civil, será possível alcançar uma cidadania democrática e igualitária para todos os indivíduos.

Por falar em cidadania, nas palavras de José Murilo de Carvalho (2002, p. 08): “o fenômeno da cidadania é complexo e historicamente definido”. Os termos “cidadania” e “direitos fundamentais” popularizaram-se em nosso país com o final da ditadura militar, em meados da década de 1980, e com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a chamada “Constituição Cidadã”. Essa Constituição colocava a cidadania como um fundamento da nossa República já em seu primeiro artigo:

Art.1º: A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos;

II: cidadania; Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988, p. 2).

Nesse sentido, Carvalho (2002) menciona que:

O esforço de reconstrução, melhor dito, de construção da democracia no Brasil ganhou ímpeto após o fim da ditadura militar, em 1985. Uma das marcas desse esforço é a voga que assumiu a palavra cidadania. Políticos, jornalistas, intelectuais, líderes sindicais, dirigentes de associações, simples cidadãos, todos a adotaram. A cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. Mais ainda, ela substituiu o próprio povo na retórica política. Não se diz mais “o povo quer isto ou aquilo, diz-se “a cidadania quer” Cidadania virou gente. No auge do entusiasmo cívico, chamamos a Constituição de 1988 de Constituição Cidadã (p. 07).

É muito comum, no Brasil, que a cidadania seja associada ao direito de voto. Entretanto, a análise do conceito, por meio da própria Constituição, evidencia que a cidadania abrange vários outros aspectos. Mergulhando um pouco mais no debate, podemos identificar três áreas básicas para pensar a temática: o conhecimento, o pertencimento e o engajamento.

A primeira refere-se a perspectiva de conhecimento, o cidadão precisa entender como funciona o governo do seu país, conhecer minimamente a legislação e as vias pelas quais se pode criar ou alterar as leis, compreender como acessar os mecanismos de fiscalização da gestão pública e de denúncia.

A segunda área é o pertencimento, o cidadão compartilha a identidade social e cultural da sua comunidade, compromete-se com os valores sociais instituídos, solidariza-se com as demandas coletivas e percebe-se como parte integrante do caleidoscópio social.

A terceira é a potencial capacidade e disponibilidade de tomar parte, de agir e de integrar à vida pública por meio do desenvolvimento de habilidades, por exemplo: interpretação, reflexão e proposição, a fim de promover o respeito aos direitos humanos/fundamentais, à justiça social, à diversidade, à equidade e à sustentabilidade ambiental.

Ainda de acordo com José Murilo de Carvalho (2002), o conceito de Cidadania consiste na presunção de coexistir dentro de uma sociedade os direitos civis, políticos e sociais. Nessa perspectiva, uma sociedade só contempla a cidadania plena quando esta articula esses três direitos.

Embora estejam intrinsecamente imbricados, particularmente, interessa mais a esta pesquisa esse terceiro, a saber, o Direito social, que em suma, resume-se nas ações governamentais e da sociedade civil organizada, em ofertar serviços ao cidadão, tais como: saúde (hospitais, prevenção, medicamentos etc.); Educação (escolas públicas – reserva-se aqui o direito de escola pública de qualidade);

Além de assistência social, sendo compreendidas as ações que minimizam os riscos sociais, aqueles capazes de colocar o indivíduo à margem da sociedade. Caso algum governo denegue algum desses direitos aos seus concidadãos, não podemos afirmar que em tal sociedade há uma cidadania plena (CARVALHO, 2002).

No concernente aos direitos sociais, estes “garantem a participação no governo da sociedade, a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria” (CARVALHO, 2002, p. 9). Estes direitos são colocados na dianteira da história brasileira, por terem se destacado anteriormente aos demais. “O período de 1930 a 1945 foi o grande momento da legislação social. Mas foi uma legislação introduzida

em ambiente de baixa ou nula participação política e de precária vigência dos direitos civis” (CARVALHO, 2002, p. 9).

Sendo assim, visualiza-se uma lógica inversa no Brasil, do que ocorreu, via de regra, na Inglaterra e em alguns outros países, especialmente os europeus, aparecendo aqui, primeiro os direitos sociais, depois os políticos e por fim, os civis. Aqui primeiro vieram os direitos sociais, implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular, no caso, Getúlio Vargas.

José Murilo de Carvalho (2002) faz, portanto, a análise de que essa pirâmide de direitos foi invertida, posta de cabeça para baixo se comparada com a conquista dos direitos em outros países, sendo o traço diferenciador de um Estado para o outro, o fato de que na Inglaterra esses direitos foram conquistados, enquanto no Brasil eles foram pura e simplesmente doados. Tudo, conforme os interesses dos governantes e das oligarquias do país, não estando o povo no comando de suas demandas políticas, o que gera como consequência uma “estadania” ao invés de cidadania.

No que tange aos primeiros direitos destacados como existentes no país, no caso os sociais, pairam caracterizações problemáticas, as quais contribuem para a não efetivação real destes direitos. Algo que deve ser considerado na análise destes direitos é sua própria gênese inspirativa. Diferentemente, dos diversos países ao redor do mundo, no Brasil estes direitos sociais não foram conquistados pela insurgência popular, mas concedidos pelos governos com clareza de intencionalidade.

Outro fator relevante para a falta de vigor destes direitos sociais foi a própria não configuração de um Estado de Bem Estar Social brasileiro (CARVALHO, 2002). As demandas sociais nunca foram elencadas como estruturais por nenhum governo. Logo, o país contou tão só com resquícios de políticas públicas e sociais insuficientes para um provimento das necessidades básicas da população.

Ademais, nota-se que a democracia política não resolveu os problemas econômicos mais sérios, como a desigualdade, a qual demonstram ser inerente ao modo de vida capitalista. A desigualdade social é uma espécie de escravidão contemporânea, a qual impede a constituição de uma sociedade plenamente justa e democrática.

#### **2.4 Direito à Educação: um direito social fundamental para a dignidade humana**

Na mesma linha de pensamento do tópico anterior, os direitos sociais são direitos relacionados à igualdade, que garantem aos indivíduos condições materiais necessárias para a

sua sobrevivência digna, consistindo em pressupostos essenciais para o exercício da cidadania. Dirigem-se à finalidade de disponibilizar meios materiais e de implementar condições fáticas que possibilitem a efetiva fruição das liberdades fundamentais.

Em função disso, são indispensáveis para impor limites e obrigações ao Poder Público, protegendo o indivíduo contra a ingerência do Estado. Além do mais, esses direitos integram o núcleo normativo do Estado Democrático de Direito, que é estritamente comprometido com a realização da justiça social.

Desse modo, direitos sociais são direitos fundamentais do homem, caracterizando-se como liberdades positivas, de observância obrigatória em um Estado Social de Direito, tendo por finalidade a melhoria de condições de vida, sobretudo aos hipossuficientes, visando à concretização da igualdade social, e são consagrados como fundamentos do Estado democrático, pela nossa Constituição Federal.

[...] Os direitos sociais disciplinam situações subjetivas pessoais ou grupais de caráter concreto, sendo que os direitos econômicos constituirão pressupostos da existência dos direitos de sociais, pois sem uma política econômica orientada para a intervenção e participação estatal na economia não se comporão as premissas necessárias ao surgimento de um regime democrático de conteúdo tutelar dos fracos e dos mais numerosos. (SILVA, p. 183.)

O Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da Organização das Nações Unidas tem sustentado que os poderes públicos têm a obrigação de assegurar, em todo o momento, inclusive em épocas de crise ou de dificuldades fáticas, ao menos os conteúdos essenciais de cada um dos direitos sociais, inclusive impondo aos Estados nacionais e às diversas esferas da Administração Pública um dever de não regressividade<sup>2</sup> em matéria de direitos sociais.

No Brasil, pela primeira vez na história constitucional brasileira, em 1988, os direitos sociais foram explicitados. Educação, saúde, habitação ganharam espaço diferenciado e privilegiado no texto da Carta Maior. Para proporcionar uma vida digna ao cidadão, permitir que ele tenha uma vida de ser civilizado, o Estado deve garantir o direito à vida, o direito à igualdade, o direito à educação, o direito de imigração e emigração e o direito de associação (CARVALHO, 2002).

---

<sup>2</sup> A obrigação de não regressividade em matéria de direitos sociais está relacionada a uma obrigação de progressividade. Esse princípio autoriza os poderes públicos a adotarem programas e políticas de desenvolvimento de direitos sociais de maneira gradual, na medida em que existam recursos disponíveis (a reserva do possível), mas desautoriza aos Estados a postergação indefinida da satisfação dos direitos em pauta.

Todavia, ao contrário dos direitos de liberdade, para os quais basta a não interferência do Estado para que sejam garantidos, os direitos sociais custam caro. Por isso mesmo, estão absolutamente sujeitos ao que o Supremo Tribunal Federal chama de reserva do possível (CARVALHO, 2002). Ou seja, só dá para garantir esse direito se houver dinheiro para isso – o que nem sempre ocorre.

O contexto em que foram colocados na Constituição Federal de 1988, os princípios fundamentais – pós-regime ditatorial, ou seja, do final da década de 1980 em diante – explica a sua função: eles servem de pilar básico do Estado Democrático de Direito. Isso fica evidenciado no preâmbulo da Carta Magna:

“[...] para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias” (BRASIL, 1988).

O princípio da cidadania e o princípio da dignidade humana, previstos, respectivamente, nos incisos II e III do artigo 1º da Lei Maior, versam sobre a impossibilidade de haver Estado Democrático de Direito sem o respeito aos direitos fundamentais, que também só existirão se houver democracia.

O §1º do artigo 5º do mesmo Diploma estabelece que as regras constitucionais definidoras dos direitos e garantias fundamentais possuem aplicabilidade imediata, assim como as demais regras que versem sobre o tema, como os tratados internacionais, conforme prevê o §2º do mesmo artigo.

Desse modo, compreende-se atualmente que direito social fundamental é aquele cuja ausência atinge a dignidade do ser humano. Apesar de já existir antes da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, foi neste documento que se recomendou a preeminência do respeito à pessoa humana como base do estabelecimento do Poder, ou seja, a dignidade da pessoa humana tornou-se a base da ordem estatal, constitucional e democrática brasileira.

Nesta linha de raciocínio, entende-se que os direitos sociais são preceitos fundamentais, portanto, não podem ser violados – ou seja, o Estado tem a obrigação de implementar políticas públicas que garantam a concretude destes direitos, dando-lhes efetividade.

Os direitos sociais estão previstos, além do artigo 6º da Constituição Federal de 1988, por diversas leis infraconstitucionais, sobretudo pela Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS (1993); pelo Código de Defesa do Consumidor – CDC (1990); pelo Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC (1966); pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990); e pelo Estatuto do Idoso (2003). Em todos esses dispositivos, o direito à dignidade da pessoa humana serve como premissa para a elaboração de políticas públicas.

Os direitos sociais são, assim, direitos exigíveis, conquanto para a sua eficácia plena seja imprescindível, de uma forma ou de outra, a intervenção legislativa e a ação do Poder Executivo, inclusive mediante a gestão e a implantação dessas políticas públicas.

No campo da Educação, o texto de 1988 a colocou como dever do Estado, inclusive para quem não teve acesso a ela na idade certa – cláusula fundamental num País com altos índices de analfabetismo, sobretudo à época. Após 1988, foi ampliada a educação rural e enfatizados os esforços para incluir alunos com deficiência e a população indígena.

O acolhimento da educação como um direito fundamental de todos é reflexo do Estado Democrático de Direito, posto que impõe não apenas o respeito aos direitos individuais, mas também a realização dos direitos sociais. Observa-se que a adoção da educação pela Carta de 1988 impõe ao poder público o dever de realizar esse direito que é de interesse coletivo, uma vez que consagra a todo cidadão esse direito.

Além do mais, a mesma constituição declara a Educação como um direito de todos os cidadãos e dever do Estado, proclamando como princípios do ensino a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, bem como a garantia de um padrão de qualidade de ensino.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998).

Ao falar do direito à educação, Dallari (1998, p. 51) ressalta a exigência de que todos “[...] sem qualquer exceção, tenham igual oportunidade de educação. Não basta dizer que todos têm o mesmo direito de ir à escola, é preciso que tenham também a mesma possibilidade”. Isso quer dizer que se deve garantir a todos o direito à educação de qualidade com equidade e respeito as diferenças.



No entanto, destacamos que a desigualdade social fica mais evidente ainda quando visto de perto a situação e as condições das pessoas com deficiência no Brasil, considerando que estes enfrentam de forma mais acentuada uma diversidade de barreiras para sua inclusão social, sobretudo no sistema educacional. No próximo tópico abordaremos o direito à educação das pessoas com deficiência.

## **2.5 Direito à Educação das pessoas com deficiência: alguns antecedentes**

De início, ressaltamos que, apesar de evidenciar no presente estudo um recorte das pessoas com deficiência, conforme detalharemos no capítulo da metodologia, destacamos que os entraves para a inclusão das PcDs na sociedade atingem não somente crianças e pré-adolescentes, mas todas as pessoas com deficiência de um modo geral, e seus efeitos e rebatimentos vão variar dependendo dos condicionantes sociais que envolvem estes indivíduos, sendo por isso oportuno discutir esta temática.

Antes de mais nada, vale esclarecer o conceito de pessoa com deficiência, uma vez que está disseminada na sociedade uma ideia equivocada a respeito desse tema, o que gera um estigma social de que esse indivíduo seria uma pessoa incapaz. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (internalizada pelo Brasil através do Decreto no 6.949, de 25 de agosto de 2009) dispõe sobre a definição do conceito em análise, em seu art. 1º, parágrafo segundo, estabelecendo que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009).

Insta ressaltar que a alínea “e” do Preâmbulo da supracitada Convenção reconhece “a deficiência como um conceito em evolução”, sendo esta decorrente da “interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2009).

Portanto, é a conjugação entre as limitações funcionais do corpo humano e as barreiras impostas pelo ambiente que resulta no conceito de deficiência. Assim, deve-se avaliar não só o aspecto físico, como também fatores relativos à inclusão no caso concreto, tais como obstáculos que dificultam a inserção no ambiente social, seja na escola, no trabalho, acesso à

saúde etc., que impedem a efetiva participação da pessoa com deficiência no meio social em igualdade com os demais. Desse modo, é necessário examinar a relação entre o indivíduo e o seu ambiente.

Voltando ao percurso histórico em que se desenvolveu a luta pelos direitos sociais de inclusão da pessoa com deficiência, mais propriamente, uma vez que, estas são nosso objeto de estudo, podemos perceber que a história registra diferentes formas de conceber a pessoa com deficiência, passando pelo misticismo, abandono, extermínio, caridade, segregação, exclusão, integração e, atualmente, o processo de inclusão.

Internacionalmente, a história da Educação Especial iniciou sua trajetória com a segregação e separação em espaços institucionais, como asilos, até chegar às escolas e classes especiais e, por último, às propostas de integração/inclusão. De acordo com o documento “Política Pública para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais” (2001), a maioria dos estudos considera o século XVI como marco inicial da Educação Especial com a educação dos surdos na Espanha. Contudo, foi no século XVIII que a Educação Especial se institucionalizou, quando foram criados os Institutos Públicos para surdos-mudos (1760) e os Institutos Públicos para cegos (1784), ambos em Paris.

Foucault (2002) afirma que entre os séculos XIV e XVII, a exclusão de indivíduos e a eliminação de pessoas indesejadas era uma prática comum e constante. O autor considera que o modelo médico estava fortemente enraizado na sociedade daquela época. Conseqüentemente, isso fez com que algumas pessoas, aquelas que não se enquadravam em um determinado padrão de normalidade, fossem banidas do convívio social.

O Brasil teve uma trajetória semelhante à dos países europeus. Contudo, conforme Jannuzi (2004), na Europa, essas instituições se transformaram em oficinas de trabalho, já no Brasil, em asilos de inválidos.

Ainda segundo essa mesma autora, as Santas Casas de Misericórdia surgidas no século XVI, no Brasil, herdaram a tradição europeia transmitida por Portugal de atender pobres e doentes, os quais eram muitos nessa época. Essa diferença entre o que aconteceu na Europa, com as oficinas, e o que aconteceu no Brasil, com os asilos, é possivelmente a gênese da forma de educação especial entre o velho continente e o Brasil (JANNUZI, 2004).

Até o século XIX, não se instituíram no Brasil grandes espaços de exclusão social, como os hospitais gerais da Europa. Em geral, os loucos e “defeituosos” eram de responsabilidade de suas próprias famílias e podiam perambular pelas ruas. Caso perturbassem a ordem pública, eram então recolhidos às Santas Casas ou às prisões (PANORAMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL, 2001, p. 2).

Contudo, em meados desse mesmo século, surge o Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant – IBC), em 1854 e o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, que depois passaria a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos, fundado em 26 de setembro de 1857, no Rio de Janeiro. Rodrigues, Capellini e Santos, (2014, p. 4) afirmam que a história da Educação Especial no Brasil tem como marcos fundamentais a criação dessas duas instituições.

No entanto, as mesmas autoras lembram que, apesar de terem sido marcos fundamentais para a Educação Especial no país, ambos os Institutos possuíam um caráter assistencialista para com as pessoas com deficiência, visto que os cegos e surdos atendidos por tais instituições eram, muitas vezes, parentes de amigos ou pessoas próximas ao Imperador D. Pedro II (Rodrigues *et al.*, 2014).

A partir dos anos de 1900, foi surgindo o interesse da sociedade em relação às pessoas que apresentavam necessidades educacionais específicas, isso fez com que aumentasse o número de trabalhos científicos e técnicos acerca desse tema. Além disso, foram realizados vários congressos e houve a criação de estabelecimentos de ensino direcionados a essas pessoas, tanto públicas como privadas.

Como é possível notar, a história da evolução da Educação Especial no Brasil não é tão recente. Há algum tempo já se articulam serviços que atendem as pessoas com deficiência. Contudo, a preocupação efetiva referente a um setor educacional competente só foi ocorrer tempos depois.

Em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Na década de 1930 surgiram várias instituições para o atendimento da deficiência mental, sendo essas em quantidade muito maior ao de instituições voltadas para o atendimento de outros tipos de deficiência (BRASIL, 2008).

Contudo, de um modo geral, o Brasil chega ao século XX ainda com políticas esparsas na área da educação especial por parte dos poderes públicos. As poucas realizações para o atendimento às pessoas com deficiências nas escolas regulares são as classes especiais, isto é, classes isoladas que funcionavam na escola regular e que recebiam crianças e jovens com alguma deficiência e ou dificuldade de aprendizagem. Em alguns casos, essas escolas ficavam junto aos hospitais.

A escola, no início desse século, ainda era uma instituição mais para domesticar do que para formar. Nessa época, o Brasil ainda só esboçava algumas medidas com relação a uma Política Pública para a educação especial. Em sua maioria, tais medidas ficaram somente no âmbito dos discursos políticos ou na letra da Lei. Tanto que, nos anos de 1950, meados do

século XX, havia apenas 40 estabelecimentos de ensino regular, mantidos pelo poder público, sendo um (01) órgão federal e trinta e nove (39) órgãos estaduais, estes, por sua vez, prestavam algum tipo de atendimento escolar a deficientes mentais (MAZZOTTA, 2003).

No decorrer do século XX, surgiram várias instituições especializadas no tratamento de pessoas deficientes, dentre as quais se destacam estas: Instituto Pestalozzi de Canoas, criado em 1926, no Rio Grande do Sul; Instituto de Cegos Padre Chico, fundado em 1928, no Estado de São Paulo; Instituto Santa Terezinha, criado em 1929, em Campinas – São Paulo; Santa Casa de Misericórdia, criada em 1931, no Estado de São Paulo; Associação Pestalozzi de Minas Gerais (MG), criada em 1935; Lar-Escola São Francisco, em São Paulo, fundado em 1943; Associação de Assistência à Criança Defeituosa – (A. A. C. D.), em São Paulo, fundada em 1950 (COSTA *et al.*, 2016).

Grande parte destas instituições especializadas citadas estabeleciam convênios com órgãos estaduais, os quais forneciam quase sempre funcionários, professores, por exemplo, e dependendo de sua natureza jurídica, se eram privadas, assistenciais ou filantrópicas, obtinham ou não recursos públicos. Essa situação acarretou uma distorção do Estado no trato da educação especial, pois se preferiu destinar a verba pública para as entidades especializadas, na maioria das vezes de caráter particular ou filantrópica, que visavam mais o atendimento médico, em detrimento do educacional.

É possível notar também que essas instituições, em grande parte, de natureza assistencial, estavam concentradas nas regiões Sul e Sudeste do Brasil e atendiam um pequeno número de crianças e jovens. Ademais, essas instituições surgiram, principalmente, a partir do interesse de grupos ou de pais de crianças com deficiência, que se sentiam sem o apoio efetivo do Estado e diante disso, viam-se quase que obrigados a criar espaços que atendessem aos seus filhos.

Na esfera pública, existiam as chamadas classes especiais, as quais nunca tiveram muito a oferecer a esses alunos, devido as circunstâncias precárias, tais como carência de materiais didáticos e, sobretudo, o entendimento do processo de ensino-aprendizagem ofertado. Essas experiências supramencionadas são chamadas de iniciativas oficiais e/ou particulares isoladas Mazzotta (2003).

Aproximando-se dos meados do século XX, A Constituição Federal de 1946, previu a necessidade da elaboração de uma Lei que fixasse as Diretrizes e as Bases da Educação em âmbito Nacional. Nesse sentido, depois de quinze anos de idas e voltas, arquivamentos e silêncios, tivemos a promulgação da primeira Legislação que dedicou dois artigos específicos à educação especial.

Em 1950, o Estado implanta, não propriamente uma política de educação especial, mas promove a criação de instituições que atendiam “portadores de necessidades especiais”. Além disso, promoveu o lançamento de campanhas, com fito de sensibilizar a sociedade, no tocante à inclusão desses indivíduos, que até então, eram encaminhados para órgãos privados e particulares, que por sua vez, mantinham esses sujeitos segregados.

Em 1957, são introduzidas várias campanhas – Campanha para Educação de Surdos e Mudos; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes de Visão; Campanha Nacional de Reabilitação de Deficientes Mentais que, enquanto, campanhas tinham um caráter episódico e passageiro.

Ainda na década de 1950, por conta de um surto de poliomielite, surgiram os chamados Centros de Reabilitação. Em 1954 foi fundada a Escola de Reabilitação do Rio de Janeiro (ERRJ). Ambos funcionavam com base na crença fisiológica de que cabia aos médicos reintegrar o indivíduo com deficiência à sociedade, além de garantir que ele voltasse a trabalhar e a produzir novamente (OMS, 1958).

De qualquer forma, a educação especial no Brasil foi se ampliando lentamente, sendo criadas mais instituições privadas e particulares, principalmente nas grandes capitais. Vale ressaltar que essa ampliação se deu mais por força das organizações filantrópicas do que por conta das iniciativas do Estado. Os serviços públicos continuavam a ser prestados por meio das escolas regulares, as quais ofereciam um número de classes especiais bastante inferiores à demanda.

Na LDB. 4.024/61, a educação da pessoa com deficiência deveria passar a ser integrada ao sistema regular de ensino. Na realidade, essa integração não ocorreu: o atendimento educacional ficava mais sob a responsabilidade das instituições particulares e filantrópicas, as quais eram quase sempre subsidiadas pelo governo. Os serviços públicos eram prestados pelas poucas escolas regulares, por meio de classes especiais para o atendimento dos alunos com deficiências. Os dois artigos específicos para a educação especial, contidos na LBD 4.024/61, são:

Título X - Da Educação de Excepcionais<sup>3</sup>

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

Art. 89º - Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação de excepcionais, e relativas à educação de excepcionais, receberá dos

---

<sup>3</sup> A nomenclatura “excepcional” foi abolida, assim como portadores de deficiência, pessoa com necessidades especiais, criança especial, aluno especial, pessoa deficiente e outros. O apropriado é utilizar apenas a expressão “pessoa com deficiência” ou apenas PCD, estas últimas nomenclaturas foram adotadas pela convenção sobre Direitos das pessoas com Deficiência, realizada pela ONU em 2006.

poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Na realidade, pouco foi possível fazer via sistema público de educação pelos alunos com deficiência, pois o artigo 89 da referida Lei acabou por reforçar a destinação das verbas públicas para a iniciativa privada, podendo os Conselhos estaduais destinar as verbas públicas para qualquer iniciativa de caráter privado. Qualquer tipo de instituição que provasse, por qualquer meio, que desenvolvia um trabalho com crianças com deficiência, podendo ser trabalhos educacionais, médico-psicológicos, treinamentos etc., poderia receber subsídios ou empréstimos, além de bolsas de estudo para esses alunos.

Atualmente, a nomenclatura “excepcional” não é adequada, assim como outras, pois excepcional era a nomenclatura utilizada aos alunos com deficiência, como a própria palavra explicita as exceções. Interpretando a expressão "no que for possível", pode-se pensar que, quando não era possível, essas crianças eram encaminhadas para instituições especializadas, sendo excluídas. Como excepcionais, eram consideradas exceções na sociedade. Sendo assim, por meio da Portaria nº. 69 do MEC, foi abolida de todos os textos oficiais a expressão “excepcional,” sendo substituída por “educando com necessidades especiais” (MAZZOTTA, 2003).

Apesar dos retrocessos, em termos de legislação, a educação especial apareceu pela primeira vez na LDB 4.024 de 1961, dedicando à educação especial seus artigos 88 e 89, já apresentados. Essa Lei em quase nada alterou de maneira significativa a vida das crianças e jovens com deficiência que precisavam da escola pública, naquela época. De um modo geral, a maioria dos atendimentos continuou nas mãos das instituições privadas ou filantrópicas.

A referida Lei acabou por sobrecarregar os órgãos do Estado a implementar a integração pela via pública. No discurso político, nas legislações e nos documentos oficiais prescrevia-se a integração. Contudo, na prática, o Sistema aumentava a segregação das pessoas com deficiência.

Avançando na linha do tempo, temos que a política educacional do período de 1965 a 1975 é uma expressão da reordenação das formas de controle social e político do Estado, que acontecerá no âmbito da sociedade política e civil. Naquele momento, o Estado reestruturou o sistema educacional, por meio de mais uma reforma, com o objetivo de assegurar o controle.

Vale ressaltar que na década de 1970, surgem, ao mesmo tempo, no país, as Organizações para Deficientes e as Organizações de Deficientes. À primeira vista, somos levados a crer que esses dois tipos de organizações possuam a mesma essência, e até o mesmo propósito: trabalhar para que a inclusão social das pessoas com deficiência fosse concretizada

e que o Estado assumia a responsabilidade de garantir os direitos dessa parcela da sociedade brasileira, abandonando, assim, o assistencialismo político, que a macroestrutura do poder sempre empregou ao tratar desse grupo minoritário (MAZZOTTA, 2003).

Todavia, para que não haja dúvidas, até mesmo por conta do viés da pesquisa, uma investigação detalhada desses dois tipos de instituição revela a existência de uma grande diferença entre elas. Em suma, as Organizações “para” deficientes eram aquelas que reproduziam a Política de Reabilitação, enquanto as Organizações “de” Deficientes eram instituições que foram formadas pelas próprias pessoas com deficiência, e que permitiram que elas lutassem por si.

A reorganização do Sistema de Ensino se dará com a promulgação da Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692/71, a qual fez referência à educação especial em apenas um artigo, o artigo 9º, deixando claro que os Conselhos Estaduais de Educação garantiriam aos alunos com deficiência o recebimento de tratamento especial nas escolas. Este artigo diz que:

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Os autores Jannuzi (2004) e Mazzotta (2003) são unânimes ao analisarem as entrelinhas da Lei 5.692/71, afirmando que essa Lei veio de certa forma beneficiar mais os setores privados que lucravam à custa de crianças e jovens com deficiência, esses recebiam mais recursos públicos, do que propriamente os sistemas públicos, pois se tornou prática comum dos Conselhos Estaduais de Educação autorizarem as instituições especializadas nas mais diversas deficiências a receberem verbas públicas para sua manutenção.

Analisando o contexto do desenvolvimento das políticas públicas para a educação especial, tem-se que o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) foi o primeiro órgão federal responsável pela gerência da educação especial no Brasil, sendo criado em 1973. Esse órgão teve sua origem no chamado Projeto Prioritário, integrante do Plano Setorial de Educação e Cultura para o triênio 1972-1974. Desse modo, os poderes públicos passaram a gerir a educação especial, pois esse órgão tinha suas ações/atividades sob a supervisão da Secretaria Geral do então Ministério da Educação e Cultura (MEC) (COSTA *et al.*, 2016).

Em 1975, por meio da Portaria nº. 550 do MEC, é aprovado o Regimento Interno do CENESP, o qual prescrevia no artigo 2º, que sua finalidade era planejar, coordenar e promover

o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo (MAZZOTA, 2003, p. 91).

As escolas públicas daquela época não tinham condições para seguirem estritamente a Lei e ofertar serviços especializados aos alunos que necessitavam. Essa razão levou o Estado a se eximir desta atuação e subsidiar outros tipos de escolas para alunos com deficiências. Portanto, nesse período, o governo transferiu sua responsabilidade, com relação à educação dos alunos com deficiência, para as organizações não-governamentais, de um modo geral.

Essa visão de atendimento em unidades especializadas e segregadas irá perpassar todo o século XX no Brasil, influenciando as poucas iniciativas de caráter público que irão ser implementadas, como as classes especiais, as quais vão surgir predominantemente na rede pública estadual. Essas classes surgem em sua grande maioria nas capitais dos Estados, logo após a promulgação da referida Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, Lei nº 5.692/71.

Em 1979, é criada a Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, com o objetivo de organizar, em nível nacional, a luta das pessoas com deficiência, fazendo com que elas saíssem das associações das pessoas com deficiência que estavam espalhadas por todo o país e que não se comunicavam umas com as outras, o que tornava a luta das pessoas com deficiência muito fragmentada e regional.

No decorrer da década de 1980, depois das associações de “Pessoas Deficientes” começarem a dialogar entre si, graças à estrutura sistêmica criada pela Coalizão, foi realizado o I Encontro nacional de “Entidades de Pessoas Deficientes”, em Brasília. O evento contou com a presença de mais de quinhentos (500) participantes, representando os mais diversos tipos de deficiência e 39 entidades de quase todos os estados do país: Amazonas, Bahia, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

Antes, a luta era isolada, depois do Encontro, as pessoas se conheceram, trocaram experiências e descobriram que as dificuldades delas eram comuns, fez nascer o sentimento de pertencimento<sup>4</sup> a um grupo, a consciência de que os problemas eram coletivos e, portanto, as

---

<sup>4</sup> A **hipótese do pertencimento**, proposta pelos psicólogos Roy F. Baumeister e Mark R. Leary, em 1995, sugere que o desejo por ter relações interpessoais é uma motivação fundamentalmente humana. Segundo os pesquisadores, os seres humanos têm necessidade de ter e manter um relacionamento duradouro, estável e significativo com um grupo de pessoas. Essas relações são importantes porque moldam o comportamento, pensamento e as emoções de uma pessoa, trazem vantagens evolutivas e beneficiam a sobrevivência e a reprodução. Ademais, em conformidade com Miriam Debieux Rosa, professora titular do Instituto de Psicologia da USP e coordenadora do Laboratório de Psicanálise, Sociedade e Política da USP, **Pertencimento** é aquela percepção de alguém fazer parte de uma comunidade, de uma família, de um grupo, de uma nação. Ele está muito ligado ao reconhecimento e a como um cidadão tem respeitadas a sua dignidade, a sua cultura, e as suas diferenças. Por último, Em um documento emitido pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CONAS) e Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), intitulado “Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes”, do ano de 2009, é descrito em seu glossário o que são grupos de



batalhas e as conquistas deveriam visar ao espaço público. Deste encontro saiu um documento que dava as diretrizes básicas da luta por direitos dos cidadãos, como trabalho – benefícios, transportes – acessos, assistência médico-hospitalar – reabilitação e aparelho de reabilitação.

Ademais, dentre as pautas do I Encontro nacional de “Entidades de Pessoas Deficientes” destacam-se: 1) formação da Comissão Executiva responsável pela criação da “Federação Nacional das Entidades de Pessoas Deficientes” e por programar as atividades da Coalizão; 2) preparativos para o 1º Encontro Nacional, previsto para outubro, também em Brasília, o II Congresso Brasileiro de Reintegração Social, em julho, em São Paulo; 3) a importância da participação da “pessoa com deficiência” no trabalho, educação, lazer e em todas as atividades da sociedade, mas sem paternalismos; 4) estabelecer uma pauta comum de reivindicações e definir critérios para as entidades integrem a Coalizão, integrada à preocupação em favorecer a participação de pessoas com deficiência em detrimento de militantes sem deficiência, com o intuito de fortalecer a lógica do movimento à época, quando é demarcada a dicotomia “de” versus “para”, conforme explicado anteriormente; 6) formação da Comissão Executiva responsável pela criação da “Federação Nacional das Entidades de Pessoas Deficientes” e por programar as atividades da Coalizão (BERNARDES, 2012).

Em 1981, foi instituído o Ano Internacional das “Pessoas Deficientes”, apoiado pela ONU (Organização das Nações Unidas), no qual se defendeu a “igualdade de oportunidade para todos”. Esse posicionamento repercutiu e trouxe desdobramentos ao Brasil, através da formulação de vários planos, tais como: Plano de Ação da Comissão Internacional de “Pessoas Deficientes” (1981), Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da “Pessoa Portadora de Deficiência” (1985).

Ainda no início dos anos de 1980, a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5.692/71), foi alterada pela Lei nº. 7.044, de 18 de outubro de 1982, somente no tocante às questões de profissionalização, não sofrendo modificações referentes à educação especial, permanecendo o artigo 9º como o indutor das políticas que todas as redes de ensino deveriam seguir.

O Centro Nacional de Educação Especial - CENESP foi o responsável, até 1986, pela qualificação de técnicos e docentes para o ensino especial, além de favorecer assessoria e recursos financeiros e humanos às Secretarias Estaduais de Educação, no sentido de auxiliar na criação das classes especiais no Sistema Público de Ensino.

---

pertencimento: “Grupos de pertencimento: Grupos aos quais ao longo da vida uma pessoa participa (familiares, escolares, profissionais, de amizade), que são fundamentais para a construção da identidade individual e social”. (CONAS/CONANDA, 2009, p. 97).

Em 1986, o CENESP é extinto, durante sua existência, em termos práticos, a abrangência do atendimento nas escolas e ou órgãos públicos foi quase irrelevante, sendo grande o número de pessoas que eram excluídas desse atendimento. A política instituída por esse órgão seguiu mais as orientações das instituições privadas, sem contar que a sua própria criação foi “recomendada” pelos representantes dessas instituições. Era uma política para poucos, ou seja, para os que podiam pagar ou frequentar as escolas especiais que, só existiam em poucos estados brasileiros, como Rio de Janeiro e São Paulo.

Depois de considerar esses antecedentes, no capítulo quatro, iremos entrar no recorte temporal da nossa pesquisa, em que continuaremos discutindo sobre a trajetória da educação especial na perspectiva inclusiva a partir da Constituição Federal de 1988. Antes, no próximo capítulo, faremos o delineamento do percurso metodológico da nossa pesquisa.

### **3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Este capítulo aborda a narrativa e o percurso teórico-metodológico, delineando os parâmetros da pesquisa. Nesse sentido, versa acerca da caracterização da pesquisa, dos procedimentos metodológicos adotados pelo estudo, dos instrumentos de coletas de dados utilizados, bem como detalha o lócus e delimita os sujeitos da pesquisa.

#### **3.1 Caracterização e desenho metodológico**

A caracterização da pesquisa é uma parte fundamental, pois nesta etapa, é elaborado o “planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, envolvendo tanto a sua diagramação quanto a previsão de análise e interpretação dos dados” (GIL, 2008, p. 49). Trata-se também do delineamento do conjunto de procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados. Nessa mesma esteira, ainda são previstas as fontes da pesquisa.

Desse modo, partimos do pressuposto de que se faz necessário a combinação de estratégias e de instrumentos metodológicos em uma pesquisa. Desse modo, para guiar nosso percurso método-metodológico, recorreremos aos autores Maria Cecília de Souza Minayo e Augusto Triviños, que por sua vez, lastrearam o arcabouço teórico para o desenvolvimento da metodologia qualiquantitativa desta pesquisa, que por sua vez, permite que o estudo uma descrição, classificação e interpretação de informações de caráter empírico (baseadas em questionários, entrevistas etc.) à análise de estatísticas e dados numéricos.

Assim, este estudo é de cunho predominantemente qualitativo, pois se preocupa muito mais com a camada da realidade que não pode ser somente quantificada. Nesse viés, de acordo com Minayo (2010) o estudo busca analisar o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, bem como a profundidade das relações, dos processos e dos fenômenos.

Segundo a mesma autora, esse tipo de pesquisa se realiza por meio de um ciclo, que envolve três etapas: a) a fase exploratória, isto é, a etapa em que o pesquisador delimita seu objeto de estudo, constrói o arcabouço teórico conceitual a ser utilizado, define o (s) instrumento (s) de coleta de dados e sua amostragem, e explora o campo pesquisado, estabelecendo estratégias de coleta de dados; b) o trabalho de campo é quando se realiza a prática empírica, coleta os dados e realiza as observações, aplicação de questionários e/ou entrevistas; e c) a análise do material, fase em que se interpreta os dados coletados, analisa os documentos e literatura existentes sobre uma determinada área, discute e argumenta, a fim de

realizar considerações e responder aos questionamentos e aos objetivos da pesquisa (MINAYO, 2013).

Contudo, o estudo também possui aspectos do método de investigação quantitativo, uma vez que no desenvolvimento da pesquisa, construímos indicadores, tabelas, quadros, gráficos etc. com dados estatísticos, envolvendo a problemática abordada, no entendimento que os métodos quantitativos e qualitativos não se contrapõem, ao contrário, complementam-se, na medida em que: “a qualidade dos fatos e das relações sociais são suas propriedades inerentes, e que quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes, ensejando-se assim a dissolução das dicotomias quantitativo/qualitativo (MINAYO, 2010, p. 11).

Ainda sobre a metodologia, a pesquisa integra e relaciona dados quantitativos, sendo que do ponto de vista dos seus objetivos geral e específicos, considera essa coleta de dados como descritiva e explicativa, uma vez que “pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35). O quadro a seguir contempla as variáveis<sup>5</sup> e as categorias utilizadas na pesquisa, bem como suas respectivas classificações.

Antes, vale ressaltar que a palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso (MINAYO, 1993).

Quadro 1 - Variáveis qualitativas e quantitativas utilizadas na pesquisa<sup>6</sup>

|                              |                       |
|------------------------------|-----------------------|
| Idade                        | Quantitativa discreta |
| Sexo                         | Qualitativa nominal   |
| Ano letivo                   | Quantitativa ordinal  |
| Diagnóstico                  | Qualitativa nominal   |
| Composição familiar          | Qualitativa nominal   |
| Número de filhos             | Quantitativa discreta |
| Estado civil                 | Qualitativa nominal   |
| Grau de instrução            | Qualitativa ordinal   |
| Tempo de experiência com AEE | Qualitativa discreta  |

<sup>5</sup> Quando fazemos uma amostragem, coletamos não apenas a informação sobre a característica de interesse, mas também diversas outras informações que auxiliarão no entendimento desta característica. Cada uma das características da população amostrada, como peso, altura, sexo ou idade, é denominada de uma variável. As variáveis podem assumir diferentes valores, que basicamente podem ser separados em **quantitativos** (numéricos) e **qualitativos** (categóricos).

<sup>6</sup> Variáveis Qualitativas: Também conhecidas como categóricas, são aquelas que expressam características ou qualidades, não sendo quantificáveis numericamente; Variáveis Quantitativas: Também conhecidas como numéricas, elas expressam quantidades, medidas e comparadas numericamente.

|                             |                       |
|-----------------------------|-----------------------|
| Tempo de permanência no AEE | Quantitativa discreta |
|-----------------------------|-----------------------|

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Para se chegar ao número de participantes que iriam responder aos questionários, a pesquisa adotou a amostragem não probabilística intencional, na qual “a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende ao menos em parte do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo” (Mattar, 1996. p. 133). Vale destacar que, a amostragem não probabilística seleciona um grupo de respondentes de uma população maior, tendo consciência de que alguns membros da população não têm oportunidade de responderem à pesquisa. Isso não é permitido na amostragem probabilística, que requer que todos os membros da população tenham chance *não nula* de serem selecionados (LIMA FILHO, 2015).

Por último, ainda recorremos a Sidnei Augusto Mascarenhas, no tocante à fundamentação para elaboração dos questionários semiestruturados. O autor destaca a importância desse instrumento:

O questionário também facilita a tabulação e à análise dos dados como um todo. Outra vantagem é a objetividade na coleta: ao contrário da entrevista, o questionário não exige uma participação ativa do pesquisador, o que ajuda a reduzir sua influência sobre os resultados. (MASCARENHAS, 2012, p. 71).

Portanto, metodologia consiste em uma abordagem da realidade apreendida através do estabelecimento de estratégias e instrumentos. Constitui-se de concepções teóricas de abordagem, da combinação de um conjunto de técnicas que possibilitem o desvendamento da realidade e do potencial criativo do pesquisador (REIS, 2005). Tamanha complexidade no trato do objeto exige uma abordagem interdisciplinar.

### 3.2 Pesquisa bibliográfica e documental

Para fundamentar e orientar a pesquisa bibliográfica, adotamos como referenciais teóricos, Antônio Carlos Gil, para quem é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2002, p. 44).

Dessa forma, entendemos que:

[...] a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre população ou renda per capita; todavia, se tem a sua

disposição uma bibliografia adequada, não tem maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos. (GIL, 2002, p. 3).

Já a pesquisa documental se assemelha muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Nesse sentido, “enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45). Por essa razão, a nosso ver, a análise documental proporciona uma série de vantagens para o desenvolvimento da pesquisa. “Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica” (GIL, 2002, p. 46).

Além disso, utilizamos a técnica da análise de conteúdo documental. Tivemos em mente uma preocupação para não fazermos, conforme aponta Bardin (2011), uma “compreensão espontânea” dos dados que estavam em nossas mãos. O objetivo era ter uma atitude de crítica, buscando, por meio das inferências, atribuir significados aos dados. Trata-se de uma fase de organização dos dados com o objetivo de constituir o *corpus*<sup>7</sup> da pesquisa.

Para a realização desta etapa de análise documental, foram abordados vários documentos legais editados pelos governos federal e municipal (Maracanaú), em relação às políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva.

Quadro 3 – Documentos legais referentes às políticas públicas de educação especial analisados

| Autor  | Ano  | Título   |
|--------|------|--|
| UNICEF | 1990 | <b>Declaração Mundial sobre Educação para Todos</b> (Conferência de Jomtien) – Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem aprovado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990.   |
| Brasil | 1996 | <b>Lei nº 9.394/96 – LDBEN</b> – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.  |
| Brasil | 2008 | <b>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</b> – tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso e permanência ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; |

<sup>7</sup> “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p. 96).

|           |      |  |
|-----------|------|--|
|           |      | participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.   |
| Maracanaú | 2021 | <b>Resolução CME nº 39/2021</b> – Fixa normas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) nas etapas e demais modalidades da educação básica, das escolas públicas e privadas (educação infantil), pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Maracanaú, Estado do Ceará.  |
| Maracanaú | 2021 | <b>Resolução CME nº 41/2021</b> – Modifica artigos da Resolução CME nº 39/2021 que fixa normas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) nas etapas e demais modalidades da educação básica, das escolas públicas e privadas (educação infantil), pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Maracanaú, Estado do Ceará. |
| Maracanaú | 2023 | <b>Parecer CME Nº 22/2023</b> – Orienta os procedimentos de classificação/reclassificação de estudantes com deficiência intelectual e/ou múltiplas no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Maracanaú.  |

Fonte: elaborado pela autora (2024).

No decorrer do manuseio das fontes documentais realizamos os procedimentos sugeridos por Bardin (2016): 1) Pré-análise das fontes; 2) Exploração do Material; 3) Tratamento dos resultados, inferências e interpretações. Para isso, consideramos as fontes e o contexto sócio-histórico. A relação de fontes (bibliográfica e documental) possibilita uma rica compreensão do objeto em análise.

O intuito é buscar dados e informações que possibilitassem captar aspectos essenciais da formulação, da dinâmica de implementação, do acompanhamento e da avaliação das políticas em questão. Além do mais, a análise permite apreender as principais bases conceituais, os objetivos, os critérios, os paradigmas orientadores e as noções centrais que sustentam a política pública avaliada.

Por meio dessa análise, é possível relacionar as informações dos conteúdos normativos, dos discursos institucionais, das discussões teóricas, dos variados contextos e das mais diversas experiências práticas da realidade dos sujeitos. Ademais, através dessa análise, é possível vislumbrar e compreender o papel dos atores políticos (Governos, Poder legislativo e Executivo, Escolas, gestores, docentes e discentes, pais e responsáveis etc.) envolvidos desde a elaboração até a efetivação dessa política pública avaliada.

Lastreada por essa pesquisa bibliográfica e documental, o estudo também fez um levantamento sócio-histórico acerca do tema – Educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil –, a partir da bibliografia que discute o assunto. Para o embasamento desse levantamento, recorreremos a alguns autores, tais como Gilberta de Martino Jannuzi; Marcos José Silveira Mazzotta e Lucila Bernardes, dentre outros.

Vale ressaltar que, tanto no entrecruzamento de textos, quanto no manuseio dos documentos, objetivamos obter dados, informações, conhecimentos para compreendermos a formulação das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Com o acervo documental, é possível identificar

os marcos que sustentam a implementação dessas políticas educacionais, em perspectiva sócio-histórica, no diálogo entre o passado e o presente.

### **3.3 Instrumentos de coletas de dados**

A pesquisa de campo foi realizada no período do mestrado, entre 2022 e 2024, por meio da qual nos apropriamos dos diversos aspectos do real que se expressam, inclusive na escola, lócus da pesquisa, propiciando a observação dos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais que permeiam o cotidiano dos sujeitos analisados.

Para a construção do *corpus* este estudo também conta com a aplicação de questionários semiestruturados, aplicados aos gestores, aos coordenadores pedagógicos e financeiro (QUESTIONÁRIO 1), aos docentes (QUESTIONÁRIO 2), às cuidadoras, às auxiliares de sala, às assistentes de alfabetização, às monitoras de turno (QUESTIONÁRIO 3) e aos pais dos alunos (QUESTIONÁRIO 4) que fazem parte do Atendimento Educacional Especializado, com o intuito de relacioná-las à análise, à avaliação e aos resultados da pesquisa.

Esclarecemos que enumeramos os questionários da forma acima por questões de identificação e referência bibliográfica, de modo que no decorrer do texto, sempre que fizermos uma menção ou citação retiradas destes questionários, usaremos essa mesma identificação para situar e referenciar nossa pesquisa.

Além do mais, a pesquisa utiliza o questionário semiestruturado como instrumento de coleta de dados, que descreve a visão dos diversos atores envolvidos com a inclusão no âmbito escolar. Além disso, utiliza também o recurso da categorização como ferramenta metodológica para organizar as informações e os dados coletados.

Nesse sentido, a aplicação do questionário semiestruturado surge como necessidade fundamental, não só para a pesquisa, mas também para o reconhecimento das necessidades da instituição (escola), para que nesse sentido, ela mesma possa garantir a inclusão plena de todos, bem como o respeito às diferenças.

O questionário foi elaborado conforme o pensamento de Mascarenhas (2014): “o tema da pesquisa será dividido em tópicos listados de acordo com os objetos gerais e específicos do tema de estudo. Em que as perguntas serão diretamente ligadas ao objeto de pesquisa em questão” (MASCARENHAS, 2014, p. 72).

Nessa mesma esteira de pensamento, as perguntas são do tipo “abertas para conhecer um tema mais detalhadamente, [...], criar classificações e fazer tabulação”. (MASCARENHAS, 2014, p. 71-73). O referido instrumental apresentará uma sequência de



perguntas de linguagem acessível, permitindo que o participante da pesquisa possa estabelecer relações, associações, análises e julgamentos acerca do processo de inclusão escolar vivenciado em sua unidade de ensino. Nesse viés, Mascarenhas (2014) ressalta que:

Questionários muito longos deixam o participante cansado, e ele pode acabar respondendo às perguntas de qualquer maneira [...] isso [...] colocaria em jogo a validade dos dados colhidos. Por outro lado, questionários curtos demais não obtêm todas as informações (MASCERNHAS, 2014, p. 72).

Ademais, a aplicação desse instrumental permitiu coletar dados sobre a realidade do processo de educação especial na perspectiva de inclusão na escola EMEIEF Prof.<sup>a</sup> Maria do Socorro Viana Freitas, que depois de, organizados e analisados, poderão, em longo prazo, servir de elementos indicativos que contribuam para subsidiar caminhos mais exitosos, por meio da melhoria das práticas educativas para educação especial na perspectiva inclusiva.

Os questionários semiestruturados contemplam perguntas objetivas e subjetivas previamente estabelecidas. Nesse sentido, o questionário “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 157). A partir das respostas, cria-se a possibilidade de analisar, sob o olhar desses sujeitos, os avanços e os desafios da educação especial na perspectiva inclusiva, no contexto da escola EMEIEF Prof.<sup>a</sup> Maria do Socorro Viana Freitas. Evidentemente, para aplicá-los, faremos uso do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Resalta-se que a metodologia de aplicação de questionários nos impôs três questões: i) planejamento da coleta de informações, ou seja, elaboração, sequência, projeto piloto, objetivos pretendidos; ii) variáveis que afetam os dados de coleta e análise, como a influência do pesquisador na produção do discurso, processo de raciocínio e memória do entrevistado etc.; iii) tratamento e exame de informações com a metodologia empregada da análise de conteúdo: 1) Pré-análise; 2) Exploração do Material; 3.) Tratamento dos resultados (BARDIN, 2016).

A aplicação e a coleta de dados através dos questionários foram realizadas na escola, no último trimestre do ano letivo de 2023, nos meses de outubro, novembro e dezembro. Antes da coleta, seguindo uma sequência, os questionários foram entregues aos participantes da pesquisa, para que estes respondessem, a partir de suas próprias concepções e observações.

Considerando o objetivo e as circunstâncias da nossa realidade, a pesquisa utiliza dois questionários, sendo que, o primeiro<sup>8</sup>, é composto por dois blocos, que por sua vez, somados possuem doze questões, com perguntas abertas, agrupadas em duas categorias de

---

<sup>8</sup> Consultar anexo 1.

análise: Bloco 1: Perfil socioeconômico, acadêmico e profissional dos entrevistados e Bloco 2: Percepção dos sujeitos sobre escola inclusiva e educação inclusiva; compreensão sobre as práticas de professores e profissionais da gestão numa perspectiva colaborativa; visão dos professores e dos gestores com relação à acessibilidade em suas várias dimensões; aplicados aos profissionais envolvidos com o AEE, após a leitura e assinatura do termo de consentimento da pesquisa.

Quanto à aplicação do primeiro questionário, este foi apresentado e entregue aos participantes da pesquisa que lidam direta e indiretamente com alunos do AEE na escola. As entregas dos formulários ocorreram via *e-mail*, em momentos diferentes. Nesse *e-mail*, os entrevistados receberam informações acerca do preenchimento, antecipando eventuais dúvidas ou mal-entendidos.

Outrossim, nesse mesmo *e-mail*, foram destacados e garantidos aspectos do anonimato, com fito de deixar os participantes à vontade, de modo que revelassem o que realmente pensam acerca do assunto. Vale salientar que os entrevistados preencheram as respostas do questionário na ausência da pesquisadora e que entregaram os formulários respondidos posteriormente, novamente via *e-mail*, dentro do prazo de entrega estabelecido.

Já o segundo questionário<sup>9</sup>, diferente do primeiro, é composto por 3 blocos, sendo que, os 2 primeiros blocos solicitam respostas por meio do preenchimento de lacunas e de quadros composicionais e o terceiro bloco traz 7 perguntas. Em suma, o questionário se constitui de: Bloco 1: Identificação do aluno; Bloco 2: Composição familiar e Bloco 3: Sobre a Educação e sobre a Escola. Por sua vez, esse segundo questionário foi aplicado aos pais, familiares ou responsáveis pelos alunos que fazem parte do AEE na escola Maria do Socorro.

Para tal, a pesquisadora aproveitou a oportunidade da reunião de final de ano letivo do ano de 2023 da escola Maria do Socorro, ocasião que reuniu praticamente os pais de todos os alunos matriculados no AEE, para a entrega do questionário, evidentemente, só para o público-alvo da pesquisa – enfatizando, 25 participantes que são familiares, responsáveis e pais dos alunos que são atendidos pelo AEE. Por sua vez, todos os entrevistados estavam em uma só sala, o que facilitou a entrega dos questionários e a orientação acerca do preenchimento.

No momento da distribuição dos questionários, além das informações acerca do preenchimento, foram esclarecidos os aspectos sobre o anonimato, com fito de deixar os participantes mais tranquilos para responderem o que realmente pensam sobre o tema em geral, sobre o AEE da escola e sobre o atendimento realizado na SRM da escola.

---

<sup>9</sup> Consultar anexo 2.

Vale ressaltar que esses entrevistados também preencheram as respostas do questionário na ausência da pesquisadora. Ademais, a devolução pelos pais ocorreu em ocasião posterior. Novamente aproveitando a ocasião em que estes vinham deixar ou buscar seus filhos na escola, a pesquisadora orientou os participantes a depositarem os questionários em uma bandeja de arquivos colocada exclusivamente para esse propósito na sala do AEE da escola, dentro do prazo estabelecido em comum acordo entre as partes: pesquisadora e participantes.

Destaca-se que todo esse esforço logístico, que começa com a elaboração dos questionários, planejamento das datas de cada passo: aplicação e recolhimento dos testes, de um modo que coincidissem com a rotina dos profissionais da escola e com a presença dos pais nesta, estava previsto em um cronograma<sup>10</sup> elaborado e seguido restritamente pela pesquisadora, visando a garantia da execução dessa etapa tão fundamental para a pesquisa.

Enfatiza-se que os dados gerados a partir das respostas dos participantes foram categorizados em quadros, embora as respostas dos entrevistados na pesquisa por meio de questionário tenham sido feitas em forma de texto discorrido. Os dados “serão divididos em categorias para que se enxerguem com clareza se os dados se relacionam com a pergunta da pesquisa”<sup>11</sup> (MASCARENHAS, 2014, p. 83).

A pesquisa enfatiza a adoção da análise de conteúdo como ferramenta de análise, técnica comumente utilizada em pesquisas qualitativas, uma vez que busca os sentidos das falas, expressões, propiciando um diálogo entre as categorias e os relatos dos sujeitos. Campos (2004) afirma que: “o método de análise de conteúdo é balizado por duas fronteiras: de um lado a fronteira da linguística tradicional e do outro o território da interpretação do sentido das palavras (hermenêutica)” (CAMPOS, 2004, p. 05).

Por fim, as informações provenientes das entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo, visando também destacar as diferentes percepções dos sujeitos e a explicitar coerências e incoerências em relação aos aspectos da realidade estudada. A análise de conteúdo foi adotada tendo em vista que a tarefa de avaliar uma política pública demanda dispositivos que permitam uma perspectiva de abordagem mais crítica e que problematize mais as questões.

### **3.4 O lócus da pesquisa**

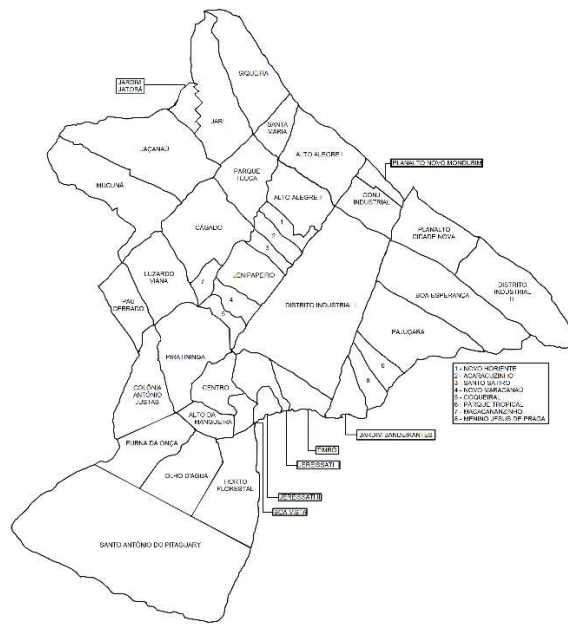
#### **3.4.1 A cidade de Maracanaú-CE**

---

<sup>10</sup> Vide o Apêndice 1

<sup>11</sup> Enfatizamos que os roteiros de perguntas dos questionários aplicados nesta pesquisa avaliativa e o TCLE se encontram anexados nos apêndices desta dissertação.

Localizado na Região Metropolitana de Fortaleza, Maracanaú fica a 24 km da capital. É o maior centro industrial do estado, sendo conhecida como a maior cidade-dormitório do Ceará. Possui o segundo maior produto interno bruto (PIB) do estado, atrás apenas de Fortaleza. A administração municipal localiza-se na sede, Maracanaú. Atualmente, o prefeito é Roberto Pessoa (2020-2024) e o Secretário de educação é George Lopes Valentim.



Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre. (2024).

No tocante à Educação do município, em 2024, a cidade conta com cerca de 80 escolas municipais, atendendo um universo de cerca de 40 mil alunos, sendo que mais de 2.100 desses, são alunos com deficiência e diagnóstico definido, ou seja, com laudo médico que definindo o tipo e grau de deficiência. Colocamos a seguir os dados retirados da publicação final dos dados da matrícula inicial, informados no Censo Escolar 2023:

Figura 03 - Números do Censo escolar de 2023 do município de Maracanaú-CE

| CENSO ESCOLAR 2023 – MATRÍCULA INICIAL – PUBLICAÇÃO FINAL           |            |
|---|------------|
| SOLICITAÇÃO   | QUANTIDADE |
| Quantidade de escolas   | 80         |
| Quantidade de Escolas em tempo integral                             | 8          |
| Quantidade de Creche  | 3          |
| Quantidade de Creche em Tempo integral                              | 2          |
| Quantidade de creches conveniadas                                   | 40         |
| Quantidade de alunos matriculados nas creches conveniadas           | 4.452      |
| Quantidade de alunos matriculados na rede municipal                 | 35.651     |
| Quantidade de alunos com deficiência matriculados na rede municipal | 1.592      |
| Quantidade de CEIs  | 3          |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú – SME (2024).

O município atende, na Educação Infantil, tanto as modalidades creche, como pré-escola. Para isso, a cidade conta com 8 escolas de Tempo Integral, 3 Centros de Educação Infantil – CEI; 2 creches de tempo integral e 6 escolas que atendem a etapa Creche em tempo integral. Além das creches municipais, a educação também conta com o apoio de 40 creches conveniadas, dessas 27 são de tempo integral, contratadas para assegurar uma quantidade maior de alunos matriculados na Rede de Ensino Municipal.

Nas escolas municipais, todos os professores possuem graduação e muitos são concursados, garantindo a qualidade nesse estágio da formação dos alunos. Nesses espaços educacionais, as crianças recebem uma educação sociointeracionista<sup>12</sup> que visa o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social, psicomotor, cultural e linguístico. Ressaltamos que esses dados foram obtidos através do sistema de gerenciamento escolar (SGE) de Maracanaú-CE, em 2024.

A merenda escolar é uma das prioridades. O cardápio é elaborado pelas nutricionistas da Secretaria de Educação que também ministram palestras nas escolas com temas relacionadas à nutrição e boa alimentação. O Município conta ainda com o Programa de Nacional de Alimentação Escolar – PNAE<sup>13</sup>, com objetivo de atender às necessidades nutricionais dos alunos durante sua permanência em sala de aula, contribuindo para o

<sup>12</sup> A pedagogia sociointeracionista foi criada pelo psicólogo soviético Lev Vygotsky (1896-1934). O sociointeracionismo entende que a pessoa se desenvolve com influências socioculturais do meio ao qual pertence. Ou seja, essa concepção prioriza a relação social e cultural da pessoa com o meio em que está inserida, estimulando uma aprendizagem ativa. A interação com o meio em que vive e com outras pessoas é de extrema importância e é por intermédio dela que se dá o aprendizado.

<sup>13</sup> Programa Nacional de Alimentação Escolar é um programa do governo brasileiro para oferecer alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública.

crescimento, desenvolvimento, aprendizagem e rendimento escolar dos estudantes, bem como promover a formação de hábitos alimentares saudáveis.

No tocante à Educação Especial Inclusiva, Maracanaú adota uma política que favorece a inclusão das pessoas com necessidades especiais na escola regular. Para atender com qualidade a essa demanda, o município de Maracanaú-CE dispõe de uma Secretaria de Educação com vários setores, sendo um deles específico que trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em quase todas as escolas municipais.

Esse setor conta com 6 membros, sendo uma chefia; 5 técnicas especialistas em AEE, que atualmente gerenciam cinquenta 54 Salas de Recursos Multifuncionais; 62 professoras especialistas em AEE; 400 cuidadoras; 17 intérpretes de LIBRAS;) além de 7 instrutores. De acordo com o levantamento das professoras das SRM, como já mencionado, o município tem em média mais de 2.200 alunos com deficiência, porém, cadastrados e diagnosticados são 2.175 alunos que recebem Atendimento Educacional Especializado. Em síntese, o quadro a seguir, atualiza os dados vigentes durante o período da nossa pesquisa:

Figura 04 - Relatório do Sistema de Gestão Escolar (SGE), Setor de Educação especial e inclusiva

| <b>DADOS</b> |  |               |              |
|--------------|--|---------------|--------------|
| <b>ORD.</b>  | <b>SOLICITAÇÃO</b>   | <b>QUANT.</b> |              |
|              |  | <b>2023</b>   | <b>2024</b>  |
| 07           | Números de alunos com deficiências matriculados                          | 1979          | 2175         |
| 08           | Número de professoras que atendem no AEE                                 | 58            | 62           |
| 09           | Números de profissionais que dão suporte na escola (Setor do AEE)        | 06            | 06           |
| 10           | Número de salas de Recursos  | 50            | 54           |
| 11           | Números de cuidadores, intérpretes e professores de Libras (instrutores) | 349, 17 e 07  | 400, 17 e 07 |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú – SME (2024).

Ademais, a cidade conta com o Centro Integrado de Reabilitação de Maracanaú – CIRM. Trata-se de um equipamento público da atenção especializada que presta um serviço ambulatorial humanizado, vinculado à Secretaria Municipal de Saúde. Tem como objetivos promover a reabilitação das pessoas com deficiências auditiva, visual, física, intelectual, múltipla e usuários com sequelas causadas por traumas físicos, doenças neurológicas e outras

deficiências, em situação permanente ou transitória de perda de funcionalidade, por meio de ações de assistência à saúde, promoção da saúde e prevenção de agravos, proporcionando a melhoria da qualidade de vida, integração social e desenvolvimento das potencialidades, através da reabilitação.

O serviço oferece atendimento multiprofissional para pessoas em todas as faixas etárias da vida. São disponibilizados atendimentos nas especialidades: Fisioterapia pediátrica e adulta, Otorrinolaringologia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psicomotricidade, Psicologia, Iniciação Esportiva, Odontologia (especializada para crianças com deficiência), Serviço Social.

Dispõe ainda de atendimento especializado em estimulação precoce de zero a dois anos de idade e conta com um programa municipal de distribuição gratuita de equipamentos de cadeira de rodas, cadeira higiênica, muletas, andadores e outros meios auxiliares para munícipes devidamente cadastrados no programa.

Além de atendimentos individuais são realizadas atividades terapêuticas em grupo como o Grupo NAFA (Núcleo de Apoio às Famílias de Autistas), o Grupo SócioEsportivo, de jovens e adultos com deficiência; o Grupo Mães que criam, mães de usuários, que enquanto os filhos participam das terapias elas realizam oficinas de artesanato.

A unidade possui parceria com as Olimpíadas Especiais Brasil que é um movimento global sem fins econômicos, que por meio de treinamento esportivo e competições de qualidade, melhora a vida de pessoas com diferentes capacidades intelectuais e, conseqüentemente, a vida de todas as pessoas que a cercam. O serviço possui transporte adaptado, que é disponibilizado aos usuários que apresentam risco socioeconômico e clínico, possibilitando que possam se deslocar para realização dos atendimentos terapêuticos com conforto e segurança.

Os Centros de Atenção Psicossocial – CAPS também são destaques no município, já que a cidade possui 3 desses aparelhos: o Caps Geral, o Caps infantil e o Caps AD III. Vale ressaltar especificamente o Caps Infantil, que dispõe de um serviço especializado de saúde mental, realizando um trabalho voltado para crianças e adolescentes do município de Maracanaú, que têm transtorno mental moderado à grave.

Entre elas estão autistas, pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH; Transtorno Opositor Desafiador – TOD; esquizofrenia; e retardo mental grave. Essas crianças e adolescentes são atendidas por uma equipe multiprofissional formada por médico, psiquiatra, enfermeiro, técnico de enfermagem, assistente social,

psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, psicopedagogo e arte educadora. O Caps Infantil é um serviço aberto que trabalha o protagonismo infantojuvenil com estímulos, convivência e integração da família, sempre de forma humanizada.

Mais recentemente, em 2023, a prefeitura de Maracanaú fechou uma parceria com o Instituto da Primeira Infância – Iprede<sup>14</sup> para instalação do projeto Conecta<sup>15</sup>, no novo Centro de Referência do Transtorno Autista – Certa, em Maracanaú, para atender crianças com autismo.

O CERTA conta com uma estrutura física composta por oito salas de atendimento, além de área externa para desenvolvimento de atividades de interação e Núcleo de Ensino e Pesquisa que desenvolve ações de capacitação de profissionais de saúde e educação, que atuam com pacientes com TEA.

São oferecidos no CERTA várias especialidades: neurologista, psiquiatra, psicólogos, fonoaudiólogos, nutricionistas, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e atendimento pedagógico especializado.

Diante desse cenário, percebe-se que dentro da expectativa da Educação Especial na perspectiva inclusiva, na seara das políticas públicas, fomentando novas possibilidades para a Educação na perspectiva da inclusão, Maracanaú vem se apresentando com propósito de transformar suas instituições progressivamente, para que o ambiente inclusivo reafirme o direito de todos à educação, inclusive ao aluno com deficiência.

No entanto, é ressaltado que, apesar dos avanços na disponibilização de recursos e aparelhos voltados para esse fim, o número de profissionais capacitados para atender a alta demanda de tratamento e acompanhamento ainda é insuficiente. Essa discrepância entre a demanda da população e a oferta de serviços especializados representa um desafio significativo para a efetivação da inclusão educacional e social das pessoas com deficiência em Maracanaú.

A falta de profissionais qualificados para atuar nas instituições de educação especial e saúde reflete uma lacuna na estrutura de apoio e suporte disponibilizada para atender as necessidades da população com deficiência. Essa escassez de recursos humanos compromete a

---

<sup>14</sup> O IPREDE é um centro de referência sobre a primeira infância, além de um espaço de produção, ensino e divulgação da temática para a comunidade, através da articulação de ações com diversos setores da sociedade, na disseminação de conhecimentos técnico-científicos, produção e promoção da cultura e da arte como instrumento de conscientização e valorização do cidadão sempre, com foco no fortalecimento da mulher e na inclusão social das famílias assistidas.

<sup>15</sup> O Conecta é um projeto da prefeitura do município de Fortaleza-CE, que conta com uma equipe multiprofissional, para diagnóstico, tratamento e inclusão educacional. O projeto atende crianças autistas, de 0 a 12 anos, além de ofertar cursos profissionalizantes para os pais e/ou responsáveis dessas crianças. Entre os serviços ofertados, estão: enfermagem, terapia ocupacional, fonoaudiologia, musicoterapia, psicologia, pedagogia, entre outros. Todos os serviços são gratuitos.



qualidade e a eficácia dos serviços prestados, limitando o acesso dos indivíduos com deficiência a intervenções especializadas e oportunidades de desenvolvimento.

Essa situação evidencia a necessidade urgente de investimentos na formação e contratação de profissionais capacitados, bem como na expansão e diversificação dos serviços oferecidos. Diante desse contexto, é essencial que as autoridades locais e os gestores públicos em Maracanaú adotem medidas urgentes para suprir essa carência de profissionais e atender de forma adequada e integral as demandas da população com deficiência.

Isso envolve a elaboração e implementação de políticas públicas mais eficazes, o fortalecimento dos sistemas de formação profissional e a promoção de parcerias entre os setores público e privado, visando garantir o acesso equitativo a serviços de saúde e educação de qualidade para todos os cidadãos, sem distinção de suas características individuais.

O que percebemos é que há muitos fatores envolvidos para uma plena efetivação de todos esses serviços públicos, o que certamente dá base para várias pesquisas nessa área. Por ora, limitamo-nos a discutir somente os dados gerais da educação do município, no intuito de situar a escola na qual realizamos a pesquisa. Sobre a escola, no tópico a seguir, iremos fazer as primeiras aproximações, visando identificar e contextualizar alguns detalhes pertinentes ao nosso estudo. Contudo, no capítulo cinco aprofundamos a análise, especificamente nas categorias pertinentes ao nosso estudo.

#### 3.4.2 A escola Maria do Socorro

A realização de pesquisas em escolas da rede pública é de extrema relevância, especialmente quando se trata de avaliar as políticas públicas relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e às Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Essas pesquisas desempenham um papel fundamental na identificação de lacunas e desafios na implementação dessas políticas, permitindo uma análise crítica e a proposição de melhorias efetivas.

Além disso, ao investigar a realidade específica de uma escola pública, o pesquisador tem a oportunidade de contribuir para a construção de conhecimento científico relevante e aplicável, que possa subsidiar a formulação e o aprimoramento de políticas educacionais inclusivas em nível local. Dito isso, a seguir, alguns detalhes sobre a escola em que se realizou esta pesquisa.

A EMEIEF Prof.<sup>a</sup> Maria do Socorro Viana Freitas, localiza-se na rua 10, s/nº – Conjunto Novo Maracanaú, na zona urbana de Maracanaú, região metropolitana de Fortaleza-

CE. Essa escola foi criada pelo Decreto nº 1.566 de 14 de março de 2006, sendo mantida pela Prefeitura de Maracanaú e subordinada técnica e administrativamente à Secretaria de Educação do Município, sob o nº do censo escolar 23270950. Ademais, a escola é credenciada e autorizada junto ao Conselho Municipal de Educação, por meio do parecer CME Nº 05/2023, com validade até 31 de dezembro de 2026.

O nome da instituição é uma homenagem a Professora Maria do Socorro Viana Freitas, devido aos relevantes serviços prestados por ela à comunidade escolar da cidade de Maracanaú. Antes disso, a escola pertencia à Associação dos Moradores do Conjunto Novo Maracanaú, sendo utilizada como Centro Educacional Recanto da Criança, sendo uma escola conveniada à Prefeitura de Maracanaú.

A gestão atual é democrática foi empossada através de seleção pública com prova de conhecimentos específicos, entrevistas, com apresentação de proposta de trabalho e prova de títulos, no mês de agosto no ano de 2023, para um período de até seis anos; sendo composta por uma gestora geral, a Professora Michella Daustria de Queiroz Bezerra; duas coordenadoras pedagógicas, Isabel Kathyane da Silva Mota e Edlene de Oliveira; uma coordenadora administrativo-financeira: Ana Lúcia da Silva; e uma secretaria escolar, Maria de Souza Lopes.

A escola é patrimonial<sup>16</sup>, conta com um quadro considerável de alunos, cerca de 400 crianças. A instituição funciona da creche ao ensino fundamental I, conta com 11 salas de aulas com 22 turmas, todas as salas são climatizadas contribuindo para o conforto dos alunos e dos professores; um laboratório de informática, uma brinquedoteca. Vale ressaltar que a escola também recebe crianças das comunidades adjacentes, por meio do Programa de Transporte Escolar (PENAT)<sup>17</sup>, que auxilia no acesso e na permanência desses educandos na escola.

Quanto às etapas de ensino, são ofertadas, nos turnos manhã e tarde, Educação Infantil com turmas de creche (crianças com 2 e 3 anos de idade); Pré I (4 anos); Pré II (5 anos) e Ensino Fundamental, com turmas de 1º e 2º anos, além do Atendimento Educacional

---

<sup>16</sup> A Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva.

<sup>17</sup> O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) tem o objetivo de apoiar o transporte dos estudantes das redes públicas de educação básica, residentes em áreas rurais, por meio de assistência técnica e financeira, em caráter suplementar, a estados, municípios e Distrito Federal. O programa consiste na transferência automática de recursos para custear despesas com manutenção, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar (BRASIL, 2024). Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnate> Acesso em: 20 fev. 2024.

Especializado (AEE) e o Programa de atividades no contraturno escolar, com atividades de Língua Portuguesa, Matemática, Artes cênicas, Educação Ambiental e Desenho.

Feito essa primeira aproximação com a escola avaliada, ressaltamos que a avaliação das políticas públicas relacionadas ao AEE e às SRM em uma escola da rede pública é fundamental para garantir a efetividade e adequação dessas políticas às necessidades reais dos alunos com deficiência.

Ao analisar o funcionamento e os resultados dessas políticas na prática, o pesquisador pode identificar pontos fortes e áreas de melhoria, contribuindo assim para o aprimoramento contínuo dessas políticas e para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade.

Além disso, ao envolver a comunidade escolar no processo de avaliação, é possível fortalecer a participação e o engajamento dos diversos atores envolvidos na implementação das políticas de AEE e SRM, favorecendo uma abordagem colaborativa e integrada para enfrentar os desafios. Sobre esses aspectos, faremos uma discussão crítica mais aprofundada no capítulo cinco. Vejamos agora os detalhes em relação aos participantes da pesquisa.

### **3.5 Os sujeitos da pesquisa**

O estudo se constitui de 25 alunos com deficiência, com idade entre 2 e 7 anos, ambos os gêneros, matriculados desde a creche, a partir de 2 anos, até o 2º ano do Ensino fundamental I, na escola pública da rede municipal de ensino da cidade cearense de Maracanaú, EMEIEF Prof.<sup>a</sup> Maria do Socorro Viana Freitas. Dentre esses alunos, alguns são diagnosticados com transtornos globais do desenvolvimento; altas habilidades/superdotação; Transtorno Espectro Autista – TEA; Transtorno do Déficit de Atenção – TDAH; Microcefalia; Surdez; além de um cadeirante.

Além deles, também é alvo do estudo 25 familiares, que incluem pais ou responsáveis pelos alunos, na faixa etária de 20 a 60 anos. Ademais, a população também será formada por alguns profissionais envolvidos no AEE dessa escola: 2 gestoras, 2 coordenadoras pedagógicas e 1 coordenadora financeira, 13 docentes, 3 cuidadoras, 1 auxiliar de sala, 1 assistente de alfabetização e 2 monitoras de turno. Todos os profissionais também estão na faixa etária de 20 a 60 anos de idade.

A pesquisadora a quantidade de pessoas que considerou interessante entrevistar, contemplando as categorias abordadas, por meio da amostragem não probabilística intencional, conforme já mencionado. Nesse caso, a pesquisa utiliza um subconjunto da população para

representar toda a população ou para informar sobre processos que são significativos além dos casos particulares, indivíduos ou locais estudados (LIMA FILHO, 2015). Com base em nosso julgamento, escolhemos os entrevistados, a partir do contexto educacional; de suas experiências de trabalho, do senso comum e da prática vivenciada relacionada à educação especial na perspectiva inclusiva.

Uma vez definidos os parâmetros da nossa pesquisa, retornaremos à discussão das categorias pertinentes ao nosso tema e debate. No próximo capítulo, abordamos a educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil, trazendo os marcos históricos e legais da legislação brasileira que competem ao assunto.

## **4 ACESSO, PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM PARA TODOS**

Neste capítulo, abordamos a educação especial na perspectiva inclusiva, traçando uma análise de conteúdo, de contexto e de trajetória institucional acerca da legislação que dispõe sobre a Educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil, trazendo os marcos históricos e legais da legislação brasileira que competem ao assunto.

### **4.1 Trajetória histórica: Educação especial pós-redemocratização (1988-2023)**

Na avaliação em profundidade, ao abordar a análise do contexto de formulação de uma política, Rodrigues (2016, p. 109) propõe que esta

[...] prioriza o levantamento de dados sobre o momento político e as condições socioeconômicas, com atenção às articulações entre as esferas local, regional, nacional, internacional, e mesmo transnacional, quando é o caso. Ganha destaque, nesse eixo analítico, a apreensão do modelo político/econômico vigente no país e a articulação da política ou programa a outras políticas e/ou programas. Ou seja, considerar a política ou programa como parte de um conjunto de ações que expressa, de forma mais abrangente, um modo de conceber a política, em seu sentido mais amplo, contemplando o econômico, o social, o cultural e a definição dos caminhos para o país. Assim, a afirmação subjacente a esta proposição é que: para compreender a dinâmica de políticas implementadas em diferentes momentos históricos, concebidas a partir de modelos político-econômico-sociais específicos, é relevante perceber como são acionados elementos de ordem simbólica – étnicos e identitários; valores morais, cívicos e éticos; ideias e símbolos articulados a ideologias do progresso e da modernização, dentre outros.

Desse modo, consideramos importante neste tópico elencar traços da formação do Estado brasileiro, por meio de um recorte em um período que constroem a nossa história, com ênfase no itinerário temporal que vai da Promulgação da Constituição Federal de 1988 a 2024.

Em meados da década de 1980, o CENESP edita a Portaria nº. 69/85, definindo normas para a prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos Sistemas de Ensino Público e Particular. Pelo menos em termos conceituais, houve um avanço, em relação a outros períodos, pois “a educação especial é entendida como parte integrante da educação visando ao desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais” (MAZZOTA, 2003, p. 75).

Em 1986, durante o Governo Sarney (1985-1989), com o Decreto nº. 9361, de 21 de novembro, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE) e sua sede foi transferida do Rio de Janeiro para Brasília. Em 1990, a SESPE foi extinta pelo então

presidente da República Collor de Mello, passando a Educação Especial a ser gerenciada pela Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB).

Em 1992, com a queda de Collor, o órgão responsável volta a ser Secretaria de Educação Especial (SEESP – MEC). Nesse mesmo ano, foi criada também a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

Durante o período de 1964 a 1985, de plena Ditadura Militar, Leonel Brizola (2001), que foi governador do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul, sendo o único político eleito pelo povo para governar dois estados diferentes em toda a história do Brasil, diz haver uma grande preocupação em defender a educação como fator de aumento de produtividade individual, o que beneficiaria o desenvolvimento do País.

De qualquer forma, foram criadas entre os anos 1970 e 1974, 69 instituições especializadas públicas e 213 particulares, para atender deficientes mentais. Para os deficientes visuais, auditivos e múltiplos foram criadas 15 instituições públicas e 49 particulares. Esses números demonstram em que bases foram assentadas as Políticas Públicas para os “alunos com necessidades especiais”, a partir da promulgação da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (1971) (JANNUZI, 1989, p. 20).

Nessa época, a organização em termos de atendimento da educação especial estava assim organizada: de um lado as instituições que faziam filantropia, representadas pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), pela Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) e o Instituto Pestalozzi, prestando atendimento geralmente às crianças pobres. Para as crianças das classes mais abastadas, surgem as clínicas e escolas particulares e, em termos de escolas das redes de ensino, temos apenas as classes especiais em alguns desses estabelecimentos de ensino (PANORAMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL, 2001).

De qualquer forma, nas décadas de 1960, 1970 e 1980, o foco da Educação Especial no Brasil foi a deficiência mental, sendo essa a mais trabalhada pelas escolas e classes especiais da rede pública. Os alunos com deficiência mental moderada e grave eram atendidos pelas escolas especiais filantrópicas.

Avançando ainda mais nesse contexto, em 05 de outubro de 1988 era promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil. Em seu Artigo 6º, a Constituição Federal já reconhecia a educação como um direito social, sendo extensiva aos alunos público-alvo da educação especial, uma vez que em seu Artigo 5º considera todos iguais perante a lei (BRASIL, 1988). Complementando a ideia de ser um documento importante na ideia de inclusão do aluno

público-alvo da educação especial, a Constituição Federal de 1988 traz em seu Artigo 205 a seguinte redação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Dessa forma, a carta magna do Brasil trazia, pelo menos em tese, a garantia legal para que o aluno que necessite de um atendimento especializado esteja no contexto da educação formal, não como um privilégio, mas como um direito cidadão e um dever do Estado.

Em 1990, realiza-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. O objetivo principal contido na Declaração dessa Conferência foi a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa, seja ela criança, jovem ou adulto, além da elaboração de um Plano de Ação para satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem (UNICEF, 1990).

O Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, e coube ao país, como signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a responsabilidade de assegurar universalização do direito à Educação. Em decorrência disso, em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), que orientava o processo de integração nacional, que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular que possuíam condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.

Essa política, por sua vez, não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial (COSTA *et al.*, 2016).

Em 1994, ocorre a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, ocorrida em Salamanca, na Espanha. No Brasil, será a partir dessa Conferência que irá se intensificar, no âmbito do Estado, as discussões sobre o movimento pela escola inclusiva, iniciado um ano antes, em 1993.

Os signatários dessa Conferência também elaboraram um documento que recebeu o nome da cidade espanhola onde ocorreu o encontro, isto é, Declaração de Salamanca. Esta Declaração é composta de cinco princípios que reafirmam o compromisso da universalização da educação para todos, tal qual nas Conferências anteriores, com apenas uma ressalva, a qual destaca a educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais.

Em 1996, a reforma do ensino no Brasil, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, alterou a educação brasileira por meio de uma série de normas, algumas delas anteriores a referida Lei, mas, foi somente a partir de então que a escola regular passou a aceitar, obrigatoriamente, a matrícula de todos os alunos, inclusive daqueles com alguma necessidade educacional especial, nas classes comuns.

Ainda nesse sentido, tendo por objetivo a consolidação desta inclusão, apoiando-se no movimento social que defendia a inclusão de todas as crianças na escola, foi publicado, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Estes versavam sobre as Adaptações Curriculares, cujas estratégias visavam a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular (BRASIL, 1999).

Nesse mesmo ano, 1999, acontece na Guatemala, a Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a “Pessoa Portadora de Deficiência”. O Brasil, também signatário desse documento, traduziu as orientações por meio de Legislação que foi aprovada pelo Congresso Nacional mediante o Decreto Legislativo nº. 198, de 13 de junho de 2001, e promulgada pelo Decreto nº. 3.956, de 08 de outubro de 2001, da Presidência da República. Ainda em 2001, o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172 destacava que “o grande avanço que a década deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/ 2002 estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior deveriam prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002).

No início do século XXI, sob o impacto desses documentos supracitados e dentro de um conjunto de políticas sociais, o discurso de “educação inclusiva” toma corpo no país, de modo que profissionais que atuavam na Educação Especial passaram, pouco a pouco, a utilizar o termo “inclusão”, ao invés da bandeira da integração (COSTA *et al.*, 2016).

No decorrer dos anos 2000, o governo brasileiro, destacadamente com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), passa a implantar uma política denominada de Educação Inclusiva. Pressionado por oferecer atendimento aos alunos com



deficiências, desde 2003 o Governo Federal opta pela matrícula dessa população em salas comuns de escolas públicas, acompanhado ou não de um Atendimento Educacional Especializado (AEE), prioritariamente na forma de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Em 2003, é implementado pelo MEC, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que visava apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a oferta do Atendimento Educacional Especializado e a garantia da acessibilidade (COSTA *et al.*, 2016).

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento “O Acesso de Alunos com deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o Atendimento Educacional Especializado, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil também foi signatário, estabeleceu que os Estados deveriam assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art. 24 Brasil, 2005).

Neste mesmo ano, 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada, o BPC (COSTA *et al.*, 2016).

Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso “Todos pela Educação”, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas.

Para sustentação dessa política, o Decreto 6.571/2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado e modifica as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para garantir recursos àqueles alunos que efetivamente estejam matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, trazia as diretrizes que fundamentavam uma política pública voltada à inclusão escolar, consolidando o movimento histórico brasileiro.

Em 2009, a Resolução n.º 4 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e estabelece as formas possíveis desse atendimento:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009).

A política de Educação Inclusiva vai materializando-se junto com a Constituição e um conjunto de programas e ações: “Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” e “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”, que atente a formação continuada de professores, prioritariamente na modalidade à distância.

Além disso, o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC), que realizava acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência nas escolas dos alunos

beneficiários, até os 18 anos; Programa Incluir (2005); Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2006); Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2007); Escola Acessível (2012), para adaptação arquitetônica das escolas. Esses programas formam, até hoje, um conjunto articulado que propõe a atingir os estabelecimentos de ensino dos diferentes municípios do país.

Em 2011, é promulgado o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, destaca-se desse Decreto o seu artigo 1º:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes: I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011).

No ano de 2012, veio o Decreto nº 7.750, de 08 de junho de 2012, que regulamenta o Programa um Computador por Aluno (PROUCA) e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional (REICOM). Este decreto estabelece que o objetivo é promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital, municipal e nas escolas sem fins lucrativos de atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e a utilização de soluções de informática (BRASIL, 2012).

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos. Uma de suas metas discorre acerca da educação especial, estabelecendo que a educação para os alunos com deficiência deve ser oferecida preferencialmente no sistema público de ensino. Isso, por sua vez, contraria a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e a própria Constituição Federal de 1988.

Em 2015, é promulgada a Lei nº 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI. Vale ressaltar que a LBI não é um copilado de leis, mas é resultado de um

processo histórico. Basta lembrar, por exemplo, que: no ano de 1989, foi aprovada uma lei que criminalizava a discriminação das pessoas com deficiência no ambiente de trabalho; em 1991, tem-se a aprovação de várias leis de cotas para pessoas com deficiência, sendo uma das mais conhecidas a Lei nº 8.213/91, que dispõe sobre cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho; em 2008, ocorreu, por meio da ONU, a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

Sendo assim, é possível e correto afirmar que a LBI é resultado de um processo histórico de leis específicas que vinham surgindo, mas que não tinham sido usadas para criar uma estrutura legal que guardasse e garantisse os direitos das pessoas com deficiência. Além disso, vale destacar que em seu bojo, especificamente no capítulo IV, a LBI, além de contemplar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), destaca o direito à educação, que deve ser inclusiva e de qualidade, em todos os níveis de ensino, garantindo condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras (BRASIL, 2015).

Além do mais, apesar de haver questionamentos desfavoráveis à LBI, a forma como a pessoa com deficiência passou a ser vista e seus benefícios são pontos em que se avança na temática e na construção de uma sociedade mais contemplativa das diferenças. Assim, pessoas que, por décadas, viram seus direitos sendo negados, inclusive de não poderem frequentar as mesmas escolas/lugares que pessoas sem deficiência, vislumbram conquistas de direitos.

A LBI apresenta a pessoa com deficiência sobre o viés da independência, da autonomia e do respeito as suas escolhas, não reduzindo-a a uma questão meramente clínica e patologizante, o que representa “[...] uma escolha normativa com elevado caráter axiológico e em consonância com uma moderna visão da pessoa com deficiência como sujeito dotado de dignidade e capaz de gerir o próprio destino” (VIANA, 2018, p. 94).

Em relação a outra inovação, no aspecto criminal, por exemplo, o Art. 88 da LBI “[...] traz novas configurações e tipificações que não existiam no nosso ordenamento jurídico” (ARAÚJO; FILHO, 2015, p. 73), ao definir que quem “Praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência [...]”, será apenado com “[...] reclusão, de 1 (um) a 3 (três) anos, e multa”, aumentando-se “[...] a pena em 1/3 (um terço) se a vítima encontrar-se sob cuidado e responsabilidade do agente [...]” (BRASIL, 2015, p. 7).

Segundo Viana (2018, p. 89), outra inovação trazida pela Convenção e ratificada pela LBI foi o conceito de desenho universal, que está “[...] assentado na ideia de que produtos, serviços e instalações devam ser desenvolvidos de modo a atender as necessidades de todos os

seres humanos (inclusive os com deficiência)”. Desse modo, adota-se a lógica da universalidade, em detrimento à adaptabilidade, amplamente disseminada em outros tempos.

Ainda nesse contexto, o apoio e o atendimento especializado devem vigorar como norma, no imperativo da inclusão, garantindo, em igualdade de condições com as demais pessoas, o acesso, a participação e a permanência nos mais diversos espaços, eliminando as barreiras, seja a comunicacional, na informação, no transporte coletivo, e sobretudo na escola, assegurando, assim, o uso dos espaços (meio) com autonomia e funcionalidade no desempenho de atividades, sejam as de vida diárias, sejam aquelas de cunho profissional. Tudo isso reforça o conceito de equidade.

Nesse mesmo contexto e voltado ao mundo do trabalho, a LBI, no Art. 37, enfatiza que deve haver “[...] provisão de suportes individualizados que atendam a necessidades específicas da pessoa com deficiência, inclusive a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de agente facilitador e de apoio no ambiente de trabalho” (BRASIL, 2015, p. 5).

A garantia do direito à educação de estudantes com os mais diversos perfis pressupõe a criação e a manutenção de um conjunto de serviços que complementem a escolarização oferecida pelas instituições de ensino. Fazem parte desse universo: Equipes multidisciplinares dedicadas a identificar e eliminar barreiras existentes nas escolas, incluindo o Atendimento Educacional Especializado (AEE); profissionais voltados ao apoio de estudantes que demandam cuidados de alimentação, higiene e locomoção; profissionais com especialização em recursos de acessibilidade, como instrutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), entre outros.

Os estudantes com deficiência têm direito garantido por lei ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno escolar. Quando necessário, os estudantes com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm direito a um profissional de apoio em sala de aula. Há, ainda, em alguns contextos, centros de formação e acompanhamento à inclusão, instituições conveniadas de educação especial, unidades de educação bilíngue, entre outros.

Por lei, nenhuma escola pode se recusar a aceitar qualquer pessoa com deficiência ou com características que se sobressaiam em relação a um suposto padrão considerado como “normal”. O direito de frequentar a escola e participar plenamente de todos os aspectos da vida escolar é assegurado em lei. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) determina que o acesso de crianças e adolescentes com deficiência à educação não pode mais ser negado, sob qualquer argumento, tanto na rede pública quanto na privada.

A lei proíbe, ainda, a cobrança de qualquer valor adicional nas mensalidades e anuidades para esse público. E não se trata só de acesso. A Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU (2009) garante participação efetiva, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, para o pleno desenvolvimento do potencial do aluno.

Apesar de a recusa de matrícula representar crime, a busca pelo estabelecimento de parcerias é, na maioria dos casos, mais efetiva que o confronto. É uma sugestão esgotar todas as tentativas de diálogo a fim de estabelecer uma relação de parceria com a instituição, ajudando-a a entender que todos podem sim participar e aprender. O apoio de atores externos à escola, sejam eles pessoas ou organizações, pode ajudar os educadores a encontrar as respostas que buscam. Os princípios da educação especial na perspectiva inclusiva podem ser um bom ponto de partida para o diálogo.

Se, no entanto, as tentativas de diálogo com a escola se esgotarem, uma alternativa é contatar a área de educação inclusiva da Secretaria de Educação do município e, oportunamente, o Ministério Público (MP).

Avançando mais um pouco, no ano de 2016 é sancionada a Lei nº 13.409/16, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. As pessoas com deficiência foram incluídas no programa de cotas de instituições federais de educação superior, que antes, já contemplava estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas (BRASIL, 2016).

O censo escolar de 2018, divulgado pelo Inep, mostrava que o número de alunos com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento vem aumentando. Em 2014, o país tinha **886.815 alunos**. Já em 2018, as matrículas atingiram **1,2 milhão**, um aumento de **33,2%** em relação a 2014. Segundo o Inep, esse salto ocorreu porque as matrículas no ensino médio dobraram nesse período. A pesquisa também aponta que, em 2018, 92,1% de estudantes nesses perfis frequentavam escolas comuns (INEP, 2018).

Em 2019, ocorreu a pandemia do novo coronavírus<sup>18</sup> e o fechamento das escolas, adotado como medida de isolamento social, voltada para conter o avanço da doença. Nesse contexto, educadores, organizações da sociedade civil e movimentos sociais da área da

---

<sup>18</sup> A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, é uma pandemia da doença por coronavírus 2019 (COVID-19), causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus foi identificado pela primeira vez a partir de um surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019. As tentativas de contê-lo falharam, permitindo que o vírus se espalhasse para outras áreas da China e, posteriormente, para todo o mundo. Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional (PHEIC) e, em 11 de março de 2020, como pandemia.

educação alertaram sobre a ampliação das desigualdades educacionais no país em decorrência das várias dificuldades causadas pelo período pandêmico.

Nesse ínterim, em meio à pandemia, o governo federal emitiu um decreto que, de acordo com especialistas, ampliaria, mesmo após o fim da pandemia, as desigualdades que atingem o segmento dos estudantes cujo acesso à educação já vinha sendo seriamente afetado pela crise sanitária, a saber, os alunos da chamada educação especial.

Por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, o governo criou a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), modalidade de ensino voltada para os estudantes com deficiência, seja ela intelectual, visual ou física, transtornos globais de desenvolvimento, por exemplo os do espectro autista e aqueles com altas habilidades ou superdotação. Desde sua publicação, o decreto foi alvo de inúmeras manifestações contrárias, no Judiciário, no Legislativo e por parte de entidades da sociedade civil de defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

A principal crítica se referia ao fato de que a nova política, na prática, abre brechas para a segmentação desses estudantes em classes e escolas especializadas, inclusive em instituições privadas, o que segundo especialistas, vai na contramão da perspectiva da educação inclusiva que vinha sendo implementada, principalmente a partir de 2008, com a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A publicação desse decreto preocupou ainda mais porque veio em um momento em que especialistas em educação especial alertavam para a necessidade do governo federal e os governos estaduais e municipais implementarem políticas públicas voltadas especificamente aos estudantes com deficiência, em meio à adoção do ensino remoto, que segundo analistas poderia ampliar as barreiras de acesso à educação, um problema crônico nessa modalidade de ensino.

Em decorrência dessa legislação, a Educação Especial, na perspectiva inclusiva de 2008, perdeu força, pois tal decreto representou um retorno à perspectiva de integração, uma vez que, com a medida, as escolas comuns puderam negar matrículas às pessoas com deficiência, provocando e aumentando ainda mais a exclusão.

Essa Nova Política foi considerada um retrocesso para vários especialistas da área, ao ferir a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) e determinar a criação de centros de referência em ensino especial. Em dezembro do mesmo ano de 2020, através de muita luta e reivindicação, esse decreto foi suspenso. Embora tenha sido impedido, a perspectiva inclusiva na Educação Especial enfraqueceu, visto que a indicação do desgoverno Federal de Jair Messias

Bolsonaro, presidente do Brasil de 2018 a 2022, era de estabelecer uma política excludente e segregacionista, sobretudo na educação.

No entanto, em 2023, o decreto, que já havia sido suspenso pelo Superior Tribunal Federal (STF), sob o argumento de que fundamentaria políticas públicas que prejudicariam a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, foi revogado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva – Lula, em uma das primeiras decisões após terceira posse como presidente do país.

Em fevereiro de 2023, o MEC promoveu a reunião ordinária da Comissão Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (CNEEPEI), comissão essa instituída em 2023. A abertura foi realizada pelo Ministro de Estado da Educação, Camilo Sobreira de Santana, quando destacou a importância dos membros da CNEEPEI na construção coletiva de políticas educacionais inclusivas, para que os alunos com deficiências tenham direito a educação de qualidade nas escolas públicas. “É preciso garantir acesso a todos com inclusão, garantir qualidade na aprendizagem”, disse ele na ocasião.

Nessa mesma reunião, Camilo Santana falou do lançamento, em 2023, do Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) pelo governo federal e disse que essa é uma das prioridades do Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva<sup>19</sup>.

A ação é coordenada pelo MEC, que garantirá a execução em diferentes frentes: investimento em formação, infraestrutura, transporte, recursos de tecnologia assistiva e pedagógicos, num valor estimado de mais de R\$ 3 bilhões em quatro anos. A proposta faz parte da estratégia de retomar as premissas originais dessa política, que completou 15 anos em janeiro de 2023 e que, apesar de não ter sido desfeita, foi ameaçada e deixada de lado nos últimos anos, conforme vimos nesta pesquisa.

---

<sup>19</sup> Uma nota importante: Em todos os governos do Presidente Lula, é nítido o compromisso do presidente com as políticas afirmativas, isso é evidenciado por meio de iniciativas direcionadas à redução das desigualdades sociais e à promoção da inclusão e da equidade. Boa parte das ações do seu governo visam medidas que não apenas mitigam as disparidades históricas, mas também promovem uma sociedade mais justa e igualitária. Em todos os governos do Presidente Lula fica evidente o compromisso do seu governo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), mas sobretudo agora, nesse último mandato, essa ênfase em priorizar o PNEEPEI representa um avanço significativo no campo da inclusão educacional, em vista do dismantelo causado pelo presidente anterior, como mostramos em nossa análise. Este compromisso do Governo Lula indica uma postura governamental voltada para a promoção da equidade e da acessibilidade na educação, especialmente para os alunos com necessidades especiais. A ênfase na PNEEPEI reflete a importância atribuída à construção de uma sociedade mais inclusiva e justa, em que todos os indivíduos tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais de qualidade. Contudo, é essencial acompanhar de perto a implementação efetiva dessa política, avaliando não apenas os discursos políticos, mas também as ações concretas e os resultados alcançados, a fim de garantir que o compromisso declarado se traduza em melhorias reais e tangíveis no sistema educacional.



A meta é chegar ao final de 2026 com mais de 2 milhões de estudantes do público da educação especial matriculados em classes comuns, além de atingir o total de 169 mil matrículas na educação infantil e ampliar os recursos financeiros para atender a mais Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) (BRASIL, 2024).

Até a conclusão desta pesquisa, em 2024, apenas 36% das escolas que têm SRMs receberam recursos, e o objetivo é dobrar esse número, passando para 72% dos estabelecimentos. Também estão entre os objetivos a criação de 27 observatórios de monitoramento e o lançamento de 6 editais para pesquisadores com deficiência. Depois dessa retrospectiva histórica da trajetória da educação especial no Brasil, vamos nos aprofundar mais especificamente sobre a Educação especial na perspectiva inclusiva no próximo tópico.

## **4.2 Educação especial na perspectiva inclusiva**

A Educação Especial na perspectiva inclusiva é recente, tem seu marco a partir da década de 1990 do século passado. É pautada pela inclusão de alunos com deficiência em classes e escolas regulares, a partir da concepção de que o convívio em sociedade é um direito de todas as pessoas. A aprendizagem ocorre a partir da interação indivíduo/sociedade. “A política de inclusão apresenta novos paradigmas teóricos ao deslocar o enfoque individual, centrado no aluno, para a escola, reconhecendo no seu interior a diversidade de diferenças: individuais, físicas, culturais e sociais” (OLIVEIRA, 2016, p. 153).

A Educação Especial na perspectiva inclusiva considera as potencialidades dos alunos, superando a visão patológica da deficiência, que por sua vez, limita o sujeito e questiona suas capacidades cognitivas, pautada em uma visão socioantropológica, que evidencia o sujeito e o seu processo de desenvolvimento. A Conferência sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994, resultou na Declaração de Salamanca, documento que proclama que a escola deve propiciar a mesma educação a todas as crianças, atendendo às demandas delas.

escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos (UNESCO, 1994).

Nesse contexto, a Educação Especial com foco para a perspectiva inclusiva surge no Brasil, a partir da Carta Magna de 1988, no Artigo 208, Inciso III, onde prevê que

o Estado tem o dever de garantir: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Tais dispositivos previstos na nossa Constituição cidadã garantem a todos e todas o direito à educação, que deverá ser ofertado sem discriminação e sem excluir nenhuma pessoa em decorrência de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/96), no Art. 58, regulamenta a educação especial como “modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

No Art. 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar, aos alunos, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, no Art. 24 inc. V, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (BRASIL, 1996, n.p.) e, no Art. 37, “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (BRASIL, 1996).

Em 2003, é implementado, pelo Ministério da Educação, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Se a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi um documento importante com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais, de acordo com o movimento de inclusão social, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 2006, pela Organização das Nações Unidas em Nova Iorque (EUA), tornou-se um marco para a justiça e equidade das pessoas com deficiência, promulgada em 2007. A partir da Convenção, entende-se que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

O termo Pessoa com Deficiência (PcD) passou a ser usado em substituição ao termo Portador de Deficiência ou Portador de Necessidades Especiais (PNE), entendendo que a deficiência não é um objeto ou coisa para ser portada. No Brasil, ainda em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

Em decorrência da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, é criada, em 2008, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, com o objetivo de promover:

o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

As iniciativas em favor do acesso dos alunos da educação especial às turmas das escolas comuns e aos novos serviços especializados propostos pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, visam à transposição das barreiras que os impediam de cursar com autonomia todos os níveis de ensino em suas etapas e modalidades, resguardando-lhes o direito à diferença, na igualdade de direitos (MANTOAN, 2011).

A autora ainda destaca que em decorrência dessa legislação, a educação especial direciona-se à tarefa de complementar a formação dos alunos que constituem seu público-alvo, por meio do ensino de conteúdos e utilização de recursos que lhes conferem a possibilidade de acesso, permanência e participação nas turmas comuns de ensino regular, com autonomia e independência (MANTOAN, 2011).

No ano de 2015, foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, constituindo-se no Estatuto da Pessoa com Deficiência, a qual reforça que toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades como as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação. Apesar dos direitos e garantias previstos nas legislações, a Educação Especial na perspectiva inclusiva ainda é uma política em curso no país, tendo em vista que poucas escolas estão devidamente instrumentalizadas, nem todas

as propostas curriculares passaram por adaptações e a formação continuada para professores nessa área é escassa.

No ano de 2020, o Governo Federal publicou a “Nova Política de Educação Especial”, através do Decreto n.º 10.502/2020. Em decorrência dessa legislação, a Educação Especial, na perspectiva inclusiva, perdeu força, pois representa um retorno à perspectiva de integração. Em dezembro do mesmo ano, através da luta e reivindicação de várias entidades em defesa da Educação Especial na perspectiva inclusiva e de partidos políticos contrários à medida, o Supremo Tribunal Federal (STF) considerou a medida inconstitucional e o decreto foi suspenso.

Mesmo com a suspensão da medida, a perspectiva inclusiva na Educação Especial perde força, pois é evidente que a orientação do Governo não era de trabalhar com a diversidade de forma interativa com a escola e os setores sensíveis, promovendo o acolhimento, aceitação, esforço coletivo e equiparação de oportunidades de desenvolvimento.

Durante muito tempo, os considerados *diferentes* ficaram à margem da sociedade, mas na medida em que os direitos dos homens com relação a igualdade e cidadania passaram a ser objetos de questionamento, a percepção em relação a pessoa com deficiência começou a mudar também. Para Piovesan, Silva e Campoli (2012, p.248), os direitos humanos das pessoas com deficiência são delimitados por quatro momentos.

O primeiro é marcado pela intolerância, no tocante a esses indivíduos, sendo que a deficiência era sinônimo de impureza, pecado, ou castigo divino. Já o segundo se caracteriza pela invisibilidade das pessoas com deficiência. Por sua vez, o terceiro é norteado por uma visão assistencialista, tendo um aspecto médico e biológico, em que a deficiência era uma “doença a ser curada” (PIOVESAN; SILVA; CAMPOLI, 2012, p.248).

O quarto momento é marcado pelo panorama dos direitos humanos, em que exsurtem os direitos à inclusão social, à imprescindibilidade de supressão de barreiras, sejam culturais, físicas ou sociais, a fim de garantir que as pessoas com deficiência exerçam plenamente os seus direitos, sendo necessária a atuação do Estado para tornar possível essa conjuntura (PIOVESAN, SILVA; CAMPOLI, 2012, p.248-249).

Para Vicentini, a deficiência pode ser definida como uma limitação física, sensorial ou mental, não devendo ser confundida com incapacidade. A autora ainda afirma que a incapacidade, seja para andar, falar, ver ou ouvir, é o resultado da deficiência, “a qual deve ser vista de forma localizada, já que pode não implicar incapacidade para outras atividades” (VICENTINI, 2016, p.18).

Ademais, é crucial compreender o que é a educação inclusiva, garantia fundamental para estimular a interação dos educandos com deficiência com os demais e promover o respeito às diferenças. É um direito assegurado pela ordem constitucional brasileira em seu art.208, inciso III (BRASIL, 1988), o qual garante atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Esse conceito não está relacionado à concepção equivocada de que o ensino para as pessoas com deficiência deve ser em local separado dos demais educandos, mas está aliada a ideia de que o sistema educacional para indivíduos com deficiência deve ser também disponibilizado na rede regular.

Além disso, o art.4º, inciso III, da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, também assegura às pessoas com deficiência o ensino preferencialmente na rede regular de ensino. A aludida Lei dispõe, em seus artigos 58 a 60, sobre a educação especial, sendo esta considerada “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, nos termos do art. 59 da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996). Acresça-se que o direito ao atendimento educacional especializado é um meio de assegurar que as especificidades de cada educando com deficiência sejam atendidas.

Podemos perceber que no contexto brasileiro, além da Constituição Federal do Brasil de 1988, outras leis passaram a garantir os direitos de crianças e adolescentes com deficiência, entre elas, a Convenção dos Direitos da Criança, a Lei nº 7.853/89, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90.

Além de documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação especial e inclusiva. Guardada as devidas proporções, nota-se, portanto, um avanço relativo na legislação brasileira com relação às garantias de direito à educação na rede regular de ensino e uma considerável mudança com relação à matrícula e a aceitação de estudantes com deficiência nas escolas públicas e privadas, porém o momento ainda era de transição.

Acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Outro marco importante na difusão da educação especial e inclusiva no setor educacional foi a aprovação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006 pela ONU e ratificada pelo Brasil em

2008. Esse documento estabelece que os Estados Partes ofereçam sistemas inclusivos de educação em todos os níveis.

Podemos perceber, portanto, que estes documentos vão servindo de referência para a elaboração e implantação de políticas públicas para o público-alvo da educação especial. Podemos inferir também, que o momento em que vivemos, 2024, é crucial para a história da educação especial, uma vez que, cada vez mais essa modalidade vem sendo debatida e refletida em rodas de discussões políticas educacionais, proporcionando ao público alvo da educação especial uma legislação ampla que estabelece direitos, deveres, metas e ações que tem o intuito de promover a inclusão e a cidadania.

O direito a educação é essencial para o desenvolvimento do indivíduo, além de ser um instrumento que proporciona os meios necessários para a construção de uma sociedade justa, livre e transformadora. A educação e a capacidade de aprender, não somente para adaptação, mas, sobretudo, para modificar a realidade, para nela intervir, recriando-a (FREIRE, 2011, p. 67).

O acesso de educandos com deficiência às escolas e às classes comuns da rede regular é crucial para concretizar uma existência humana digna, fomentar a cooperação, a solidariedade e o convívio com a diversidade humana. Desse modo, é primordial que essa garantia prevista na Carta Magna seja ofertada a todos, devendo o Estado fornecer as condições adequadas para efetivá-la, notadamente para as pessoas com deficiência. Afinal, o que a Constituição dispõe haverá de ser cumprido e respeitado pelos poderes constituídos.

É possível encontrarmos, em 2024, uma vasta legislação que tem como propósito a efetivação da educação especial e inclusiva. Um desses documentos é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que se configura como um documento importantíssimo, uma vez que, tem como objetivo o “acesso e a participação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008, p. 10).

A fim de garantir tal objetivo, esse documento respalda o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Além desses documentos já citados, dois outros documentos podem ser considerados cruciais para a educação especial e inclusiva, sendo um deles a Lei nº 13.005, homologada em 2014 e que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) e o outro documento é a Lei 13.146/2015 que, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI).

Diante de tantas tensões ao longo da história, devido a tantas mudanças, hoje existem decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis que dispõem sobre a Educação

especial na perspectiva inclusiva, que refletem a evolução ou retrocesso no tocante à discussão do tema, das diversidades e sua integração social. Nesse sentido, esta pesquisa elencou em ordem cronológica, em um quadro, os principais textos que competem a essa temática. Vale destacar que alguns textos não têm mais validade ou foram substituídos por textos aprovados à posteriori.

Quadro 2 - Sumário da legislação brasileira que compete à Educação especial na perspectiva inclusiva de 1988 a 2023

| Ano  | Título                                 | Caput   |
|------|--|---|
| 1988 | Constituição Federal                   | O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.  |
| 1989 | Lei Nº 7.853                           | O texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também afirma que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Ou seja: excluía da lei uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, conseqüentemente, de aprender. O acesso a material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também é garantido pelo texto. |
| 1990 | Lei Nº 8.069                           | Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Nº 8.069 garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.  |
| 1994 | Política Nacional de Educação Especial | Em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso, pois propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos “normais” (atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência). Ou seja, a política excluía grande parte dos alunos com deficiência do sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial.   |

|      |  |  |
|------|--|--|
| 1996 | Lei Nº 9.394                                   | A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.   |
| 1999 | Decreto Nº 3.298                               | O decreto regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do País. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.   |
| 2001 | Lei Nº 10.172                                  | O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, criticado por ser muito extenso, tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Entre elas, afirmava que a Educação Especial, “como modalidade de Educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida importante.  |
| 2001 | Resolução CNE/CEB Nº 2                         | O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos”. Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, “assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”. |
| 2002 | Resolução CNE/CP Nº1/2002                      | A resolução dá “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Sobre a Educação Inclusiva, afirma que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.   |
| 2002 | Lei Nº 10.436/02                               | Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).   |
| 2005 | Decreto Nº 5.626/05                            | Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 2002.  |
| 2006 | Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos | Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a   |



|      |   |   |
|------|---|---|
|      |   | inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.   |
| 2007 | Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)                                  | No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.   |
| 2007 | Decreto Nº 6.094/07   | O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino.  |
| 2008 | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva | Documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”.   |
| 2008 | Decreto Nº 6.571  | Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.  |
| 2009 | Resolução Nº 4 CNE/CEB  | O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto Nº 6.571.  |
| 2011 | Decreto Nº 7.480  | Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (Seesp), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).   |
| 2011 | Decreto Nº 7.611  | Revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Entre elas, determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino. |
| 2012 | Lei nº 12.764   | A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - TEA.   |
| 2014 | Plano Nacional de Educação (PNE)  | A meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado,  |

|      |  |  |
|------|--|--|
|      |  | 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”. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.  |
| 2019 | Decreto N° 9.465   | Cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.   |
| 2020 | Decreto N°10.502 – Política Nacional de Educação Especial                  | Institui a chamada a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades, a política representa um grande risco de retrocesso na inclusão de crianças e jovens com deficiência, e de que a presente iniciativa venha a substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (listada nesse material, no ano de 2008), estimulando a matrícula em escolas especiais, em que os estudantes com deficiência ficam segregados. |
| 2024 | Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034 <sup>20</sup> | As contribuições ao novo PNE vêm sendo debatidas desde setembro de 2023, nas conferências estaduais, municipais e distrital, até chegar à etapa nacional. Algumas propostas já estavam no antigo PNE e serão renovadas, como a universalização da pré-escola a partir dos quatro anos; a ampliação, em três vezes, das matrículas da educação profissionalizante no ensino médio; a adoção dos padrões de qualidade para a educação a distância (EaD) no ensino superior; e o investimento de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) em educação.                                      |

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Conhecer a legislação que norteia o trabalho a ser realizado para as pessoas com deficiência intelectual é fundamental para que esses sujeitos se tornem cidadãos. Esse quadro expõe a importância dos documentos legais, como base para a formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a educação especial.

Destacamos novamente a relevância do momento atual na história da educação especial (2024), caracterizado por debates e reflexões sobre essa modalidade educacional, resultando em legislação abrangente que visa promover a inclusão e a cidadania. No entanto, é

<sup>20</sup> Até o momento da elaboração desta pesquisa, o Projeto de Lei referente ao novo PNE tramitava no Parlamento, com a expectativa de ser discutido amplamente, com a participação de toda a sociedade civil e da comunidade acadêmica.

necessário um olhar crítico sobre a efetividade dessas políticas, considerando os desafios ainda enfrentados na prática educacional especial e inclusiva.

O direito à educação é apresentado como essencial para o desenvolvimento individual e para a construção de uma sociedade justa e transformadora, ecoando as ideias de Freire (2011), sobre a capacidade da educação de promover mudanças na realidade. Nesse sentido, a educação é vista não apenas como um processo de adaptação, mas como uma ferramenta de intervenção e reconstrução social.

Analizamos a evolução histórica do reconhecimento dos direitos da pessoa com deficiência, destacando avanços significativos, porém reconhecendo que ainda há muito a ser feito. É evidenciada a importância dos marcos legais nesse processo, embora seja imprescindível uma análise crítica sobre sua eficácia na prática cotidiana da educação inclusiva.

Por fim, o capítulo e por extensão, a pesquisa como um todo, enfatiza a necessidade de conhecer e aplicar a legislação vigente para garantir a efetiva inclusão e cidadania das pessoas com deficiência. Por último, é importante também ressaltar que a simples existência de legislação não garante sua implementação eficaz, sendo necessário um esforço conjunto de gestores, educadores e sociedade civil para superar os desafios e promover uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora (MANTOAN, 2003).

Em suma, a trajetória da legislação que rege a educação especial na perspectiva inclusiva passou por alguns avanços, mas também por muitos entraves e retrocessos. Vimos que a depender muito do tipo de governo, o tratamento e a prioridade vão se alterando. Conseqüentemente, tudo isso tem um impacto direto na escola. Nesse sentido, no próximo capítulo iremos analisar a experiência da escola EMEIEF Maria Do Socorro Viana, avaliando os resultados e os impactos das políticas públicas relacionadas ao AEE nessa instituição escolar.

## **5 EMEIEF MARIA DO SOCORRO: AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS E IMPACTOS DO AEE E DA SRM NA ESCOLA**

Compreender a educação especial na perspectiva inclusiva é olhar para um processo complexo, uma vez que, deve-se priorizar a implementação de uma política estruturante nos sistemas de ensino, que modifique a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais. A escola tem uma função social, que é de construir uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, ofertando a escolarização nas classes comuns do ensino regular, bem como o atendimento das necessidades específicas dos seus alunos. Neste capítulo, iremos discutir sobre as especificidades desse processo, através da análise dos dados coletados, a partir da aplicação dos questionários.

### **5.1 O AEE na escola: um trabalho articulado e coletivo**

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), foi estabelecido os objetivos da garantia de direitos aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e o acesso à escola no ensino regular.

Objetivos estes que garantem à oferta do atendimento educacional especializado, a devida formação de professores, a participação da família e da comunidade durante esse processo, bem como a articulação com as políticas públicas.

Tomando por base o Manual de Orientação e Programa de Implantação das salas de recursos multifuncionais, no que se refere aos alunos público alvo do AEE, tem-se determinado da seguinte forma:

Alunos com deficiência são aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Já os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, são aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil; Por fim, define-se alunos com altas habilidades ou superdotação, aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2010).

As possibilidades se aproximam da consolidação quando a comunidade escolar caminha em direção a metas traçadas a partir de um planejamento e participação dos sujeitos

envolvidos. Portanto, a escola Maria do Socorro é aberta ao diálogo em torno de um processo democrático, reflexivo e sujeito a avaliação contínua para, caso necessário, sejam feitas mudanças, vislumbrando a superação dos obstáculos na busca de um ensino-aprendizagem significativo e de qualidade e sobremodo, inclusivo.

Em conformidade com seu Projeto Político Pedagógico, a escola se compromete com a modalidade da educação especial na perspectiva inclusiva, direcionado a todos os membros da comunidade escolar nesse sentido. Vale ressaltar que o próprio PPP da escola foi realizado por meio de uma construção conjunta da comunidade escolar, pensando com equidade, sendo concretizada a partir das ações e empenho coletivo destes, visando uma escola organizada e inclusiva, gerando um ambiente responsável em proporcionar vivências democráticas, que possibilitem educação de Qualidade.

Dito isso, destacamos que, fundamentada nos marcos legais e nos princípios pedagógicos da igualdade de condições de acesso à participação em um sistema educacional inclusivo, a escola Maria do Socorro Viana Freitas adotou a Educação Especial como modalidade de ensino transversal, por ora, atendendo os níveis infantil e fundamental I. Para isso a escola, disponibiliza recursos e serviços e o Atendimento Educacional Especializado, complementar ou suplementar, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no ensino regular.

Visando a garantia de participação no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>21</sup>, realiza o duplo cômputo da matrícula<sup>22</sup> dos alunos público-alvo da educação especial, sendo uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Assim, a escola age em conformidade com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins

---

<sup>21</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação é um conjunto de fundos contábeis formado por recursos dos três níveis da administração pública do Brasil para promover o financiamento da educação básica pública.

<sup>22</sup> Ressaltamos que esse duplo cômputo incide diretamente na verba que é repassada para a escola pelo FUNDEB. No momento desta pesquisa (2022-2024), o valor de repasse por aluno era de 20 reais, mas nesses casos do AEE, conta como duas matrículas, como explicado acima, sendo que o valor por aluno fica em torno de 40 reais.

lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios. (BRASIL, 2009).

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2010).


Desse modo, os alunos, o público-alvo da educação especial, são matriculados nas classes comuns, sendo o que o AEE é ofertado no turno oposto ao do ensino regular. As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, dentro da própria escola, e possuem equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando os obstáculos que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial e possibilitando a efetiva inclusão escolar. Falaremos mais sobre a SRM na sequência deste capítulo.

Com relação aos aspectos de funcionamento do AEE, há uma estruturação relacionada à carga horária para os alunos do AEE, individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas.

Para isso, há também, a efetivação da contratação de professores qualificados e com uma boa formação para atuação nas salas de recursos multifuncionais, faz-se necessária também, a articulação entre os professores da educação especial e do ensino regular e a formação continuada de toda a equipe escolar, bem como a participação das famílias e interface com os demais serviços públicos de saúde, assistência, entre outros necessários e por fim, o registro anual no Censo Escolar MEC/INEP das matrículas no AEE.

Concernente ao AEE, o quadro a seguir mostra a quantidade de alunos atendidos na Escola Maria do Socorro, bem como detalha a quantidade de alunos por deficiência; além dos dados da escola, o quadro também dispõe do detalhamento do número geral de alunos com deficiência atendidos pelo município de Maracanaú-CE:

Quadro 3 - Recorte específico do Relatório da quantidade de deficiências por escola do município de Maracanaú-CE

| Prefeitura de Maracanaú<br>RELATÓRIO DA QUANTIDADE DE DEFICIÊNCIAS POR ESCOLA     |                                  |             |          |               |             |                  |               |               |               |        |      |       |
|---|----------------------------------|-------------|----------|---------------|-------------|------------------|---------------|---------------|---------------|--------|------|-------|
|  |                                  |             |          |               |             |                  |               |               |               |        |      |       |
| ESCOLA  | ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO | BAIXA VISÃO | CEGUEIRA | DEF. AUDITIVA | DEF. FÍSICA | DEF. INTELECTUAL | DEF. MÚLTIPLA | NÃO INFORMADO | SURDOCEGUEIRA | SURDEZ | TEA  | TOTAL |
| MARIA DO SOCORRO VIANA FREITAS EMEIEF PROFª                                       | -                                | -           | -        | 1             | 2           | 3                | 1             | 1             | -             | -      | 47   | 53    |
| TOTAL DO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ   | 2                                | 24          | 4        | 23            | 70          | 595              | 80            | 22            | 1             | 12     | 1492 | 2137  |

Fonte: recorte elaborado pela autora com base no Relatório Geral (2024).

Desse modo, no início de cada ano letivo, a escola faz um levantamento dos alunos matriculados, verificando através de laudo e observações quais serão os alunos público-alvo do AEE. Após essa triagem, os alunos são cadastrados no SGE – (Sistema de Gerenciamento Escolar), Censo Escolar e Atendimento Educacional Especializado.

O processo se inicia com a avaliação da criança, pela professora do AEE (psicopedagoga especialista em Atendimento Educacional Especializado), no intuito de perceber nas crianças seus aspectos cognitivos, comportamentais, suas necessidades específicas e muitas vezes emocionais, que influenciam e impactam no desenvolvimento intelectual e cognitivo dos alunos.

Em seguida as famílias dessas crianças são convidadas a participarem de uma entrevista – Anamnese<sup>23</sup>; após esse momento é desenvolvido um estudo de caso, que trará subsídios para desenvolver o PDI (Plano de Desenvolvimento Individual), em posse do PDI, será feito o planejamento semanal para o atendimento nas SRM no contraturno, no intuito de aprimorar o desenvolvimento afirmativo dessas crianças auxiliando os professores de sala regular a desenvolver em seus PEI (Plano de Ensino Individualizado) e planejamentos (aulas adequadas e atividades compatíveis), que alcancem o desenvolvimento intelectual, psíquico e motor dos alunos.

Entretanto, essa entrevista muitas vezes não acontece, pois em alguns casos, a família não julga necessário, porém, quando este obstáculo é ultrapassado, as crianças são

<sup>23</sup> A palavra Anamnese vem do grego, temos que *ana*, significa trazer de novo, e *emnesis*, significa memória; no Atendimento Educacional Especializado (AEE) a anamnese é realizada por um profissional com formação e competência para tal, com a finalidade de obter informações e estabelecer um diagnóstico do aluno. Para isso, utiliza-se de entrevista com os familiares e/ou responsáveis.

encaminhadas a uma equipe multidisciplinar composta por psicopedagoga, psicólogos, docentes do AEE, que após os atendimentos que julgam necessários, irão produzir um plano de atendimento coerente com as necessidades de cada criança.

Vale ressaltar ainda que, esse procedimento é realizado em relação as crianças que são matriculadas já com seus devidos diagnósticos e laudos. Existem também as crianças que são observadas em sala regular pelas professoras, que por sua vez, informam a gestão e conseqüentemente encaminham para as professoras do AEE, e estas passam a observar se tais comportamentos inspiram cuidados especiais, se esses alunos demonstram comprometimento comportamental, cognitivo e intelectual.

Todavia, vale salientar também que o atendimento no contraturno na SRM, independe de laudo médico, somente as observações em sala já fornecem informações básicas para que a criança seja incluída no AEE, desfrutando do atendimento semanal no contraturno por cerca de 30 a 50 minutos, a depender da tolerância da criança, sendo que esse atendimento pode ser individual ou coletivo.

Essas observações realizadas em sala pelas professoras também permitem a busca via Secretaria de Educação, por um cuidador que irá fazer o acompanhamento das atividades lúdicas dos alunos, auxiliar os alunos nas refeições, na higiene pessoal, na escrita, na leitura e nos desenhos, supervisionando as brincadeiras e se reportando ao professor sobre possíveis ocorrências que serão comunicadas ao gestor e professoras do AEE.

No tocante à estrutura física, a escola possui uma sala de reforço; 1 espaço para o Programa de Atividades no contraturno; 2 complexos de banheiro (feminino e masculino), com os seguintes componentes em cada: 1 banheiro destinado a banho com chuveiro; 2 banheiros adequados ao público infantil e 1 banheiro com acessibilidade, bem como 1 banheiro exclusivo para adultos; 1 complexo de chuveiros coberto; 2 lavatórios cobertos, sendo 1 constituído de 3 pias e outro com 6 pias, dando acesso às crianças da Educação Infantil, em altura adequada e 1 lavatório comum para crianças do fundamental I.



Figura 05 – Fachada e entrada da escola



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

Figura 06 - Parquinho da escola



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

Figura 07 - Pátio interno e sala da gestão



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

Figura 08 - Rampas de acesso



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

Figura 09 - Entrada da sala de aula



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

Figura 10 - Pias com acesso às crianças da Educação Infantil, em altura adequada



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

No que se refere ao espaço administrativo, é composto por uma sala com arrefrigerado para os gestores; uma secretaria; 1 sala para planejamento pedagógico com arrefrigerado e banheiro; 1 cozinha com depósito e 1 almoxarifado (Figura 3). Além disso, possui um pátio coberto, com espaço suficiente e adequado para 6 mesas de refeitório, 24 lugares, possui também 3 parquinhos, sendo 2 de pneus reutilizados e 1 feito de madeira (Figura 2).

De um modo geral, a escola é bem estruturada e acolhedora, especialmente voltada para a Educação Infantil, com uma fachada principal colorida e agradável, visando criar um ambiente receptivo para pais e alunos. No entanto, apesar das melhorias realizadas durante uma reforma recente, que incluiu a instalação de portões controlados remotamente para garantir segurança e conforto, a escola apresenta deficiências em relação à sua acessibilidade e sinalização nesse aspecto.

A falta de adequada sinalização de acessibilidade indica uma falha na atenção às necessidades de inclusão de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, comprometendo assim a igualdade de acesso e participação na escola. Essa discrepância entre a aparência física da escola e a sua acessibilidade efetiva levanta questões sobre o comprometimento real da instituição com a inclusão e a diversidade.

Embora a escola tenha investido em aspectos estéticos e de segurança, a ausência de uma sinalização adequada para a acessibilidade sugere uma falta de sensibilidade para com as necessidades específicas de alunos com deficiência. Isso pode resultar em barreiras físicas e sociais que impedem a plena participação desses alunos no ambiente escolar (BRASIL, 2004).

Portanto, é fundamental que a escola reconheça a importância da acessibilidade como um elemento essencial para a promoção da inclusão educacional. Isso envolve não apenas

a adequação física do ambiente, mas também a implementação de uma sinalização clara e acessível, que oriente e facilite a circulação de todos os alunos.

Essas medidas são fundamentais para garantir que a escola cumpra seu papel de oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas (MANTOAN, 2003).

Conforme seu Projeto Político Pedagógico – PPP, a instituição escolar faz parte de várias ações dentro do PDDE-INTERATIVO<sup>24</sup>, inclusive do Programa Escola Acessível<sup>25</sup>, contudo, não recebe verba federal desde 2012. Nesse sentido, vale mencionar como exemplo, uma ação desse Programa, realizada em 2020, que tratava de repasses de verba para mobiliar a Sala de Recursos Multifuncionais. Nesse mesmo ano a escola recebeu o primeiro repasse<sup>26</sup>, porém, desde então, os repasses foram interrompidos.

Essa lacuna financeira, que persiste desde 2012, representa um obstáculo significativo para a ampliação das políticas de inclusão e acessibilidade na escola. A falta de repasses de verbas federais compromete diretamente a implementação de ações previstas no Programa Escola Acessível.

Por exemplo, podemos citar a dificuldade em ampliar e estruturar a Sala de Recursos Multifuncionais, como fica evidente nas transcrições das respostas da Chefe do Setor de Educação Mariana de Souza e da Técnica do Setor de Educação Especial Juliana Oliveira, ambas da Secretaria de Educação do Município, e mais quatro professoras, respectivamente, Marta, Júlia, Rosa e Mirele.

quando perguntadas sobre os principais entraves para a efetivação do AEE na escola, cada uma da sua maneira, são unânimes em dizer que falta recurso e investimento:

---

<sup>24</sup> O PDDE-INTERATIVO é uma ferramenta on-line de apoio ao planejamento e à gestão escolar mantida pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), que disponibiliza a todas as escolas públicas estaduais, distritais e municipais, uma metodologia de planejamento estratégico composta por um diagnóstico da situação atual da escola e por um plano de ações voltado a atacar os principais problemas identificados. Esta metodologia foi criada originalmente no final dos anos 90, no âmbito de um dos Programas do Ministério da Educação (MEC), à época, o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), e vem sendo atualizada desde então. Vale destacar que o PDDE-INTERATIVO aborda orientações gerais a vários programas inseridos na plataforma. Estão inseridos nessa ferramenta, atendendo a políticas públicas, entre outros, os seguintes programas: PDE Escola, Atleta na Escola, ProEMI, Escolas do Campo, Água e Esgotamento Sanitário, Mais Educação e Escolas Sustentáveis. Está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar.

<sup>25</sup> O Programa Escola Acessível trata de recursos financeiros repassados por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e devem ser destinados às ações de adequação arquitetônica ou estrutural do espaço físico reservado à instalação e funcionamento das salas de recursos multifuncionais; adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão e colocação de sinalização tátil e visual e aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas, material desportivo acessível e outros recursos de tecnologia assistiva.

<sup>26</sup> De acordo com dados da gestão da escola, no ano de 2020, a instituição recebeu um recurso no valor de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais), sendo R\$16.000,00 para compras de material de Capital e R\$ 4.000,00 para aquisição de material de Custeio, no intuito de mobiliar as SRM.

Os principais entraves são os relacionados a recursos, adequações de espaços, materiais apropriados e suporte escolar.

Falta de verbas governamentais para estruturar as SRMs.

Frequentemente, há escassez de recursos financeiros e materiais necessários para um AEE eficaz. Falta de instalações acessíveis e adaptadas às necessidades dos alunos com deficiência.

Falta de equipamentos adequados [...] e um espaço mais amplo para o atendimento

Local inadequado para o atendimento (sala muito pequena).

[...] é uma sala pequena que só comporta uma pessoa atendendo, quando vem a outra professora e coincide no mesmo horário, um tem que procurar se acomodar em outro lugar (QUESTIONÁRIO 1; QUESTIONÁRIO 2, 2023).

Antes de mais nada, vale também destacar que nas respostas dos professores da escola, é possível reconhecer o acolhimento e o aconchego necessários para o processo de aprendizagem, que existe na sala de recursos multifuncionais, apesar das limitações. É o que diz a professora Marília<sup>27</sup>: “[...] porém é uma sala bem aconchegante e agradável” (QUESTIONÁRIO 2, 2023).

Essa sala desempenha um papel fundamental no atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência, fornecendo recursos e estratégias pedagógicas adequadas para sua plena participação no processo de ensino-aprendizagem. Especificamente sobre ela, falaremos com mais detalhes no próximo tópico.

Todavia, a falta de verbas governamentais destinadas à estruturação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) é apontada como um dos principais entraves, o que compromete a disponibilidade de materiais e equipamentos adequados para atender às necessidades específicas dos alunos.

As falas acima ressaltam um dos principais desafios enfrentados na implementação eficaz do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola, especialmente no que diz respeito aos recursos materiais e infraestrutura necessários para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para alunos com deficiência.

Além da escassez de recursos financeiros, destaca-se a falta de instalações físicas acessíveis e adaptadas para receber os alunos com deficiência, o que dificulta ainda mais a realização do AEE de forma eficaz. A ausência de ambientes adequados e espaços amplos

---

<sup>27</sup> Esclarecemos que os nomes verdadeiros dos participantes foram alterados, em razão de privacidade. Tratam-se, portanto, de nomes fictícios.

compromete a oferta de um atendimento individualizado e personalizado, dificultando o acesso dos alunos aos serviços especializados disponibilizados pela escola.

Outro desafio mencionado é a falta de equipamentos adequados nas SRMs, o que limita a eficácia do atendimento prestado aos alunos. A inadequação dos recursos materiais compromete a oferta de atividades pedagógicas diversificadas e adaptadas às necessidades específicas de cada aluno, dificultando o processo de aprendizagem e desenvolvimento (MANTOAN, 2003).

Ademais, a falta de espaço físico adequado nas SRMs também é apontada como um obstáculo, especialmente quando há a coincidência de horários de atendimento de diferentes alunos. A inadequação do ambiente compromete a privacidade e a individualidade do atendimento, impactando negativamente na qualidade e eficácia do AEE oferecido pela escola (SANTOS, 2015).

Portanto, a interrupção dos repasses de verbas evidencia a fragilidade do financiamento público da educação e a falta de prioridade dada às políticas de inclusão e acessibilidade nas escolas brasileiras. Essa realidade contradiz os princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, que preconizam o direito à educação inclusiva e igualitária para todos os cidadãos (BRASIL, 1988; ONU, 2006).

É fundamental que o poder público atue para reverter essa situação e garantir o acesso equitativo à educação para todas as pessoas, independentemente de suas características individuais. Isso requer a destinação adequada de recursos financeiros, a implementação efetiva de políticas de inclusão e acessibilidade e a promoção de uma cultura institucional que valorize e respeite a diversidade (MANTOAN, 2003).

Em suma, a falta de repasses de verbas federais para ações de inclusão e acessibilidade na escola representa um sério entrave para a efetivação do direito à educação inclusiva. É necessário um esforço conjunto dos diferentes atores envolvidos na educação para superar esses desafios e garantir uma escola verdadeiramente inclusiva e acessível a todos.

## **5.2 Sala de Recursos Multifuncionais: local essencial para o desenvolvimento do aluno**

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um espaço destinado à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas, conforme preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Trata-se de um ambiente pedagógico dotado de recursos materiais, equipamentos e

profissionais especializados, voltado para atender às necessidades educacionais específicas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (MANTOAN, 2003).

A principal finalidade da SRM é promover a inclusão escolar e garantir o acesso equitativo à educação para todos os alunos, independentemente de suas características individuais. Por meio do AEE oferecido na SRM, busca-se atender às demandas educacionais de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), fornecendo recursos pedagógicos e estratégias adequadas para favorecer seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional (BRASIL, 2008).

A SRM tem como objetivo proporcionar um atendimento individualizado e personalizado, considerando as potencialidades e dificuldades de cada aluno. Por meio de avaliações específicas e da elaboração de planos de atendimento individualizados (PAIs), os profissionais da SRM planejam e desenvolvem atividades pedagógicas diferenciadas, visando superar as barreiras que possam comprometer o acesso e a participação dos alunos na escola e na comunidade

Além disso, a SRM também desempenha um papel importante na formação continuada de professores e na disseminação de práticas inclusivas na escola regular. Os profissionais que atuam na SRM oferecem suporte técnico e pedagógico aos docentes da escola, auxiliando-os no planejamento e na execução de estratégias inclusivas, bem como na adaptação de materiais e recursos didáticos para atender às necessidades específicas dos alunos (SANTOS, 2015).

Ainda nesse sentido, na compreensão de Figueiredo, Poulin e Gomes (2010, p. 16), “O trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado voltado para os alunos com deficiência intelectual, se caracteriza pela realização de ações específicas sobre os mecanismos de aprendizagem desses alunos”. Os autores definem três momentos que configuram o trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado: gestão dos processos de aprendizagem, acompanhamento e avaliação.

No trabalho do AEE, o professor exerce uma função importantíssima na construção do conhecimento do aluno. Além disso, o professor atua como um gestor dos processos de aprendizagem, avaliando o processo e seu acompanhamento.

Para que se compreenda melhor no que consiste a gestão dos processos de aprendizagem, embasamo-nos no que o documento A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, define a respeito:

A gestão dos processos de aprendizagem consiste na organização de situações de aprendizagem nos espaços das salas de recurso multifuncional, bem como na interlocução com o professor do ensino comum. A ação do professor na sala de recurso multifuncional deve centrar-se na atenção aos aspectos que podem potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência, objetivando também eliminar as barreiras que dificultam a aprendizagem desse aluno. Para potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, o professor poderá usar recursos de baixa e alta tecnologia, selecionar e produzir materiais. (BRASIL, 2010, p. 9).

Como explicitado acima, a gestão dos processos de aprendizagem ocorre no espaço da Sala de Recursos Multifuncional, onde o professor organiza situações de aprendizagem, mediante recursos de alta ou baixa tecnologia, visando a contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno que apresenta deficiência intelectual (FIGUEIREDO; POULIN, GOMES, 2010).

No que consistiria essa gestão dos processos de aprendizagem para o processo de construção do conhecimento dos alunos com deficiência? A gestão de processos de aprendizagem se dá através da interação entre o professor do AEE, o professor do ensino comum e a família, tornando um ambiente crucial para o desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Nesse sentido, da interação entre o professor do AEE, o professor do ensino comum e a família, a escola Maria do Socorro Viana, apresenta avanços e entraves, uma vez que, de um modo geral, apresenta um quadro de professores articulados, que busca o diálogo e o planejamento coletivo, visando a eficácia do trabalho desenvolvido pelo AEE na SRM. Isso fica evidente na fala das professoras do ensino regular Cintia, Teresa, Virna, Sofia, Thaynara e Vitória<sup>28</sup>:

Sim, colaborar com a profissional do AEE, com informações trocando experiências para fluir melhor o nosso trabalho.

sempre compartilho minhas atividades e experiências com as colegas no dia do planejamento ou em conversas informais na escola, também nos projetos realizados junto à comunidade.

Sim, ajudar a adaptar as atividades para os alunos com necessidades especiais.

Sim, eu atuo em estreita colaboração com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mantendo uma comunicação constante e eficaz. Essa interação é essencial para obter informações relevantes que me permitem contribuir de forma significativa para o progresso dos alunos com necessidades especiais.

Sim. Contribuir com acessibilidade para com o companheiro em nossa sala. Agindo com parceria e compreendendo que um ajuda ao outro em: dicas, atividades, etc.

---

<sup>28</sup> Esclarecemos que os nomes verdadeiros dos participantes foram alterados, em razão de privacidade. Tratam-se, portanto, de nomes fictícios.



Sim. Informo os acontecidos na sala de ensino regular a professora do AEE, trocamos informações de como podemos melhorar o comportamento e aprendizagem dos de alunos (QUESTIONÁRIO 2, 2023).

Além da contribuição dos professores do ensino regular, os próprios professores do AEE também são recíprocos nesse sentido, agindo em parceria com os professores do ensino comum, conforme mostra a resposta das professoras do AEE Diana e Edna, e da técnica da SME quando indagada sobre apoio aos professores da sala regular:

Procuo sempre dar suporte ao professor da sala regular, para desenvolver seu trabalho com o aluno NEE<sup>29</sup>.

Realizo intervenções em sala de aula quando o aluno está em crise ou apresenta um comportamento inadequado, quando necessário, orientando também o professor, para que o mesmo tenha autonomia para tal; faço a interlocução nos momentos de planejamento, sugerindo atividades, bem como orientando em relatórios etc. (QUESTIONÁRIO 2, 2023).

Entretanto, algumas dificuldades nesse aspecto, de cooperação entre os profissionais, ainda persistem em permear o ambiente da escola, causando mais limitações com relação ao pleno desenvolvimento do AEE. Ainda através das respostas dos questionários aplicado aos professores, observamos, indisposição, individualismo, sobrecarga e até mesmo, certos descasos. Na transcrição a seguir, as falas de três professoras de sala regular quando perguntadas sobre suas contribuições para o AEE corroboram nossa análise:

Minhas contribuições são bem limitadas, mediante toda cobrança de currículos. Porém, procuro trocar experiências, avanços ocorridos nas atitudes e aprendizagem das crianças. Busco sugestões de ideias e atividades que posso realizar com elas.

Nenhuma, pois injeto o que posso e o que aprendo na minha própria sala, longe de egoísmo, mas, já preciso de ajuda.

Nenhum. (QUESTIONÁRIO 2, 2023).

Essas falas abordam as dificuldades enfrentadas no tocante à cooperação entre profissionais da escola, o que impacta negativamente o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Através das respostas de professores de sala regular em um questionário, é evidenciada uma indisposição para contribuir com o AEE.

---

<sup>29</sup> No contexto desta pesquisa, o termo "Necessidades Educacionais Especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

As falas das professoras revelam uma limitação nas contribuições oferecidas para o AEE, com destaque para a falta de colaboração e o foco excessivo nas demandas da sala de aula regular, o que sugere uma lacuna na compreensão da importância da cooperação interprofissional para uma prática educacional inclusiva.

Essa falta de cooperação entre os profissionais da escola é preocupante, pois compromete a eficácia do AEE e, conseqüentemente, o acesso e a qualidade da educação para alunos com necessidades educacionais especiais. A indisposição para contribuir, o individualismo e a sobrecarga mencionados pelos professores podem ser reflexo de uma cultura institucional que valoriza mais as demandas específicas de cada sala de aula do que a construção de práticas inclusivas e colaborativas. Em vista disso, sigamos com a nossa análise.

O segundo aspecto em que se configura o trabalho do professor de AEE é o acompanhamento que este professor realiza junto ao aluno com deficiência intelectual e tem como finalidade possibilitar a ele progredir em termos de desenvolvimento e aprendizagem. De que forma esse acompanhamento auxilia no desenvolvimento da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual?

Figueiredo, Poulin e Gomes (2010) afirmam que esse acompanhamento se realiza a partir de ações que podem estar relacionadas aos próprios esquemas de aprendizagem do aluno, as práticas dos professores e as atitudes da família. É no acompanhamento que o professor elabora o Plano de Atendimento, definido como um conjunto de ações que envolvem as atividades (desenvolvidas em SRM), os recursos materiais e as adaptações no espaço escolar, a articulação com a família e as parcerias (professores, gestores, profissionais de saúde) necessárias à garantia efetiva inclusão do aluno.

Todavia, vale ressaltar, conforme já vimos, que muitas vezes, o AEE da escola é o único acompanhamento que a criança tem. Conforme relatado pelos professores, quando indagados sobre os entraves e as dificuldades, no tocante a realizar o atendimento educacional especializado, estes expuseram os desafios e a falta de apoio da rede de saúde. A fala das professoras Jane, Vânia, Elisa, Neide e da técnica Ensino e Aprendizagem da Secretaria de Educação do município, Raquel<sup>30</sup>, ilustram esse aspecto:

o descaso das autoridades em atender as famílias destas crianças, a dificuldade de acesso aos profissionais de saúde, medicação.

Lentidão no sistema de saúde.

---

<sup>30</sup> Esclarecemos que os nomes verdadeiros dos participantes foram alterados, em razão de privacidade. Tratam-se, portanto, de nomes fictícios.

O principal [...] é o Sistema de Saúde do município e dos País.

Sistema de saúde lento que dificulta a precisão de laudo, para tratamento e medicações necessárias;

[Falta de] apoio de outros profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais [...] diagnósticos inconclusos

famílias que não buscam o atendimento junto a saúde (QUESTIONÁRIO 1; QUESTIONÁRIO 2, QUESTIONÁRIO 4, 2023).

Os relatos dos professores sobre os entraves e dificuldades enfrentados na realização do AEE revelam a falta de suporte e parceria por parte da rede de saúde, o que compromete a qualidade e efetividade do atendimento prestado. A ausência de uma articulação eficaz entre os setores de saúde e educação dificulta o acesso dos alunos a serviços especializados e ações preventivas, contribuindo para a perpetuação de desigualdades e injustiças no contexto educacional (SANTOS, 2015).

Diante desse cenário, torna-se imprescindível a implementação de políticas públicas que promovam uma maior integração entre os sistemas de saúde e educação, visando garantir o acesso equitativo a serviços de saúde e apoio especializado para todos os alunos.

Além disso, é necessário investir na formação de profissionais da saúde e da educação, proporcionando-lhes conhecimentos e habilidades necessários para atuar de forma colaborativa e interdisciplinar na promoção da inclusão e do desenvolvimento integral dos alunos com necessidades educacionais especiais (MANTOAN, 2003).

Retomando à SRM, o professor do AEE realiza o acompanhamento em dois espaços: na Sala de Recurso Multifuncional e na sala de aula comum. Esse acompanhamento na Sala de Recurso Multifuncional consiste no momento em que o aluno participa de atividades elaboradas pelo professor de AEE, com base nas informações obtidas sobre sua problemática por meio do estudo de caso. No caso da escola Maria do Socorro, acontece desse modo, como ilustra as imagens a seguir:

Figura 11 - Sala de aula comum, regular



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

Na SRM, o professor pode selecionar recursos de alta ou baixa tecnologia e elaborar situações-problema com vistas ao desenvolvimento do pensamento abstrato do aluno em atendimento, bem como, propor atividades que promovam a vinculação do aluno com o êxito. Outro aspecto importante do acompanhamento em Sala de Recurso Multifuncional está relacionado à organização da linguagem verbal, que deve ser estimulada pelo professor de AEE em situações que permitam ao aluno conhecer as diferentes características que existem na linguagem verbal e na linguagem escrita (FIGUEIREDO; POULIN e GOMES, 2010).

Figura 12 - Sala do AEE (SRM)



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

Além disso, desenvolver atividades que trabalhem a imitação e o jogo simbólico, uma vez que, esses favorecem o desenvolvimento das estruturas intelectuais. O acompanhamento realizado em sala de aula comum tem como ponto de partida a observação

realizada pelo professor do Atendimento Educacional Especializado nos ambientes de aprendizagem de que o aluno participa na escola. Esse aspecto é muito importante em virtude de poder conhecer o aluno como um todo, não apenas no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Contudo, em que consistiria essa observação do professor de AEE? Essa observação visa identificar as atitudes do aluno frente ao processo de aprendizagem, como, por exemplo, se há atitudes de autonomia ou de dependência. Outro fator relevante que o professor deve considerar é a interação dessas crianças com as outras crianças no contexto da classe comum, uma vez que, essa interação faz desse sujeito um ser participativo e que contribui de forma importante para a constituição de um saber compartilhado. (FIGUEIREDO; POULIN e GOMES, 2010).

A avaliação do aluno com deficiência intelectual constitui ferramenta de fundamental importância para o professor de Atendimento Educacional Especializado, na medida em que origina o estudo de caso do aluno, e este, por sua vez, oferece subsídios para elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado.

Porém, para que possamos dar continuidade ao processo da avaliação faz-se necessário compreender em que consiste essa avaliação. Como ela acontece? E quais os tipos de avaliação do processo de ensino aprendizagem? A partir da constatação dessas interrogações poderemos compreender melhor o processo avaliativo no contexto da educação especial.

Inicialmente, devemos compreender em que consiste o conceito de avaliação, e Zabala (1998) aborda no livro *A prática Educativa como ensinar*, que a avaliação é:

[...] entendida como aquela que tem como propósito a modificação e a melhoria contínua do aluno que se avalia; quer dizer, que entende que a finalidade da avaliação é ser um instrumento educativo que informa e faz uma valorização do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas (ZABALA, 1998, p. 200).

No atendimento educacional especializado, o início de um processo avaliativo acontece com o estudo de caso, que tem por finalidade a construção de um perfil do aluno com deficiência e que possibilite a elaboração de um plano de intervenção do AEE. O estudo de caso de acordo com Verde, Adriana (2010) se faz através de uma metodologia de resolução de problema, que identifica a natureza do problema apresentado pelo aluno para depois buscar sua solução. A efetivação do estudo de caso deve ser entre o professor do AEE, o professor da sala de aula comum e entre os demais profissionais que atuam com esse aluno na escola.

Para que se efetive essa avaliação, é preciso que ela perpassa por todos os ambientes principais do aluno, que são a sala de recursos multifuncionais, a sala de aula e a família. É de suma importância, que na escola a avaliação ocorra em todos os ambientes possíveis e em diferentes momentos, a fim de que se possa compreender melhor o desenvolvimento do aluno em questão.

A avaliação que se realiza na sala de recurso multifuncionais, na sala de aula, bem como, na família visa compreender o aluno em seis aspectos como Verde (2010) define em desenvolvimento intelectual e funcionamento cognitivo, a expressão oral, o meio ambiente, as aprendizagens escolares, o desenvolvimento afetivo-social e as interações sociais, os comportamentos e atitudes em situações de aprendizagem e o desenvolvimento psicomotor.

Com base nas informações obtidas nos três ambientes de avaliação, o professor do AEE constrói o perfil do aluno e identifica a natureza do problema que mobilizou o encaminhamento desse aluno para a sala de recurso multifuncional.

No que concerne a avaliação na sala de recurso multifuncional, Verde (2010) relata que o aluno poderá ser avaliado em função dos aspectos motores, do desenvolvimento da expressão oral e escrita, do raciocínio lógico matemático, do funcionamento cognitivo, da efetividade (comportamento e interação) e da relação que o aluno estabelece com o saber.

Faz-se necessário realizar essa avaliação através de situações lúdicas, a fim de que se manifeste a livre expressão do aluno. A avaliação na sala de aula comum acontece a partir da análise do professor do AEE, no que se refere à avaliação de como o aluno se relaciona com o conhecimento, como ele responde aos comandos do professor, se ele é independente ou autônomo e se faz necessário a utilização de equipamentos, ferramentas e materiais para acessibilidade ao conhecimento. Avalia-se também, o seu desempenho em atividades individuais ou em grupo e sua relação com os demais colegas.

Com base na avaliação na família, o professor do AEE poderá coletar informações acerca do aluno no contexto familiar com relação ao seu comportamento, seu desempenho nas atividades domiciliares e sua relação com o ensino e com os conteúdos escolares. Faz-se necessário que o professor do AEE compreenda como é a relação do aluno com seus familiares, em quais momentos ele manifesta autonomia ou dependência e se há uma superproteção ou abandono e negligência por parte dos responsáveis.

Essa relação do professor com a família auxilia no processo de conhecimento do aluno e isso é muito importante para que se compreenda essa relação do aluno com a família, suas preferências, o que gosta de fazer nos momentos de lazer e quais as expectativas dos familiares em relação ao aluno na escola e fora dela.

A partir das constatações dos três ambientes em que o aluno está inserido, o professor de AEE poderá construir um perfil do aluno, podendo identificar as potencialidades, bem como, as dificuldades dele e de todos os envolvidos nesse processo dentro e fora do contexto escolar.

Acredita-se que realizando essas etapas da avaliação em conjunto com os professores da sala de aula comum e da sala de recursos multifuncionais o processo avaliativo acontecerá respeitando as singularidades dos alunos e os recursos pedagógicos que existem nas salas de recursos multifuncionais, contribuindo com o professor na realização das atividades que direcionam a avaliação desses sujeitos. Nesse sentido, no próximo tópico, vamos conhecer a mais a fundo os detalhes acerca da equipe multidisciplinar que trabalha na SRM da escola Maria do Socorro, bem como alguns dos desafios enfrentados por essa equipe nessa instituição.

### 5.3 O Professor do AEE: o trabalho realizado nas SRMs e na sala de aula regular

Concernente ao AEE, a escola Maria do Socorro conta com 1 sala de Atendimento Educacional Especializado, com 2 profissionais em regime de 200h, que fazem o Atendimento Educacional Especializado com as crianças com deficiência no contraturno.

Figura 13 - Sala de Atendimento Educacional Especializado

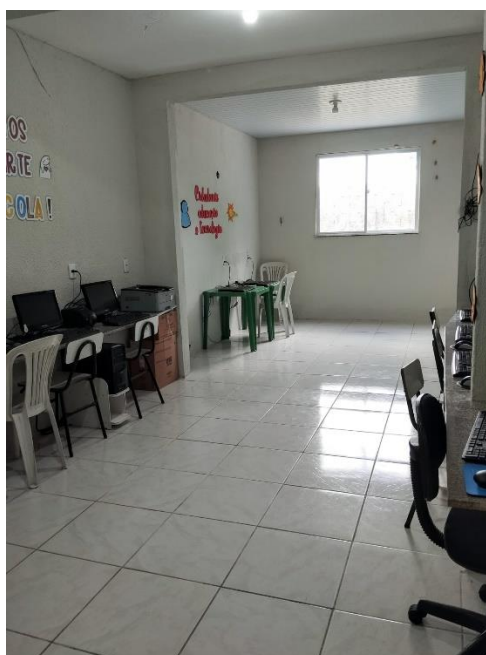


Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

Ademais, temos 11 cuidadoras (que auxiliam nas atividades de alimentação, higiene, locomoção e em todas as atividades de sala de aula das quais se fizer necessária sua presença); o quadro de docentes é constituído por 20 professoras de sala regular; 1 professora

do laboratório de Informática Educativa de Maracanaú – LIEM; 1 auxiliar de sala creche; 4 monitoras, sendo uma para auxiliar nas salas de educação infantil e três formadas em pedagogia (no caso da falta de professor elas assumem a sala de aula); 1 articuladora do Programa do contraturno, com 2 monitores; além de 1 professora do Programa Tempo de Aprender<sup>31</sup>, que atua como assistente de alfabetização dentro da sala de aula, junto com as professoras dos primeiros e segundos anos.

Figura 14 - Laboratório de Informática Educativa de Maracanaú – LIEM



Fonte: Acervo pessoal da autora (2023).

Conforme Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial. Contudo, em que consiste essa formação docente? Antes de tudo, devemos pensar em uma formação de professores em um sentido amplo, não se restringindo à formação inicial, continuada ou continuada em serviço, logo de início.

---

<sup>31</sup> Tempo de Aprender é um programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país. Para isso, o programa realiza ações que atuam no sentido de aprimorar a formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; disponibilizar materiais e recursos baseados em evidências científicas para alunos, professores e gestores educacionais; aprimorar o Tempo de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, por meio de atenção individualizada; e valorizar os professores e gestores da alfabetização. Com o objetivo de melhorar a qualidade da alfabetização, o programa Tempo de Aprender propõe ações estruturadas em quatro eixos: Eixo 1: Formação continuada de profissionais da alfabetização; Eixo 2: Apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização; Eixo 3: Aprimoramento das avaliações da alfabetização; Eixo 4: Valorização dos profissionais da alfabetização.



Partiremos então para a resposta da indagação acima: o que vem a ser essa formação do professor? Camargo, Gomes e Silveira (2016) definem essa formação como um aprendizado que não é conclusivo, que não ocorre num determinado período, mas é um processo, um *continuum*, por toda a vida. Nesse sentido, complementamos ainda que a ação formativa ocorre sempre na articulação entre teoria e prática, na reflexão sobre a prática onde o conhecimento se constrói com base na ação, na prática. Ou seja, se constrói conhecimento a partir do aprender-se a fazer fazendo.

A partir de então, podemos pensar em uma formação de professores para atuarem no Atendimento Educacional Especializado, uma formação ampla e repleta de sentidos, baseada no compartilhamento de experiências, a fim de encontrarem e reconhecerem juntas, os seus limites e suas potencialidades, para que dessa forma, possam ajudar a conduzir os educandos pela estrada do conhecimento, a qual se define como repleta de possibilidades e percalços.

De forma específica, cabe ao professor do AEE realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial. Esse documento define as atribuições dos professores especialistas em atendimento educacional especializado que atuam em Sala de Recursos Multifuncional. São atribuições desses profissionais:

- I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 2).

Considerando o atendimento educacional especializado implantado no Brasil, o professor da Educação Especial não é mais um especialista em área específica (RAPOLI *et al*, 2010). Sua formação deve atentar para as necessidades de apropriação de conteúdos específicos

do atendimento educacional especializado, sendo necessária a participação em cursos de formação continuada, aperfeiçoamento ou especialização.

No caso do Ceará e de Maracanaú, reconhecemos que a formação continuada para os professores do AEE é uma realidade, uma vez que, a partir das diretrizes da atual Política de Educação Especial, foi articulada uma parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e o Ministério da Educação (MEC) para que se instituisse o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, em parceria com as Instituições Públicas de Educação Superior.

Uma das parceiras desta ação é a Universidade Federal do Ceará (UFC), que tem oferecido desde 2008, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o curso de Especialização em Formação Continuada para Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Oportunidades como essa facilitam para que professores, sobretudo, aqueles que já trabalham com o AEE diretamente ou em escolas nas quais há essa modalidade, realizarem formação específica e continuada na área.

No corpo docente da escola Maria do Socorro Viana encontramos casos em que os professores se beneficiaram desse tipo de programa, da parceria entre o governo federal, as universidades públicas e a secretaria municipal de educação. É o que demonstra a fala de cinco professoras da instituição, que responderam ao questionário aplicado aos docentes, quando foram perguntados se participaram ou participam de formações ou cursos oferecidos relacionados ao AEE e a SRMs pela secretaria de educação, a distância ou presencial:

Minha especialização em AEE foi pela [secretaria] educação em parceria com o MEC e a distância.

Sim, um a distância e um presencialmente. Foram de grande valia, pois trouxe pontos esclarecedores na área que vieram a somar.

Já participei de cursos voltados para educação especial, já fiz três cursos de libras.

Sim participei. Esses cursos são essenciais para garantir que os educadores estejam atualizados com as melhores práticas e teorias na educação especial, foram cursos bem estruturados que ajudaram os profissionais a desempenharem um papel significativo nesse desenvolvimento profissional.

Apenas em formações pedagógicas, ofertadas pela secretaria de educação (QUESTIONÁRIO, 2, 2023).

No entanto, paralelo a isso, infelizmente, essa não é a realidade de todos os professores, nem mesmo na escola Maria do Socorro Viana, que é uma escola que possui a modalidade do AEE, onde também encontramos falas que expõe a contradição desses

processos. Quando a mesma pergunta supramencionada foi feita a outras sete professoras, estas responderam:

Pela Secretaria, não! Por recursos próprios. A distância e presencial, financiados por mim.

A maioria dos cursos realizei com recursos próprios.

Não, porém gostaria que nas formações fossem abordados mais sobre Educação Inclusiva, pois cada vez mais temos alunos com inúmeras deficiências e a cada dia muda e temos muita dificuldade em lidar com isso.

Não participei, quando houve formação, foram só para os profissionais do AEE.

Fiz há muito tempo. Atualmente, a SME, só disponibiliza cursos para cuidadores, ou melhor, orienta os cuidadores.

Nunca participei de nenhum curso de AEE.

Ainda não, tenho muita vontade de conhecer mais sobre [isso].

Não. Os que fiz, foi por conta própria. (QUESTIONÁRIO, 2, 2023).

A contradição entre a falta de formação adequada para os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a das salas de aula regulares e a alta demanda por profissionais capacitados para trabalhar na Sala de Recursos Multifuncionais representam um desafio significativo para a plena efetivação da inclusão por meio do AEE na escola. A ausência de uma formação específica e qualificada para os professores do AEE compromete a qualidade do atendimento oferecido aos alunos com deficiência, limitando suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Essa lacuna na formação dos professores do AEE resulta em consequências diretas para os alunos com deficiência, que muitas vezes não recebem o suporte e acompanhamento necessários para alcançar seu pleno potencial acadêmico e social. Por meio dos questionários aplicados, podemos observar relatos das consequências do que estamos discutindo.

Além dos entraves já discutidos anteriormente, como a falta de verba e de investimento para estruturar melhor o AEE e as SRMs, os professores do AEE colocam a formação (compreensão) dos outros profissionais envolvidos, mesmo que de forma indireta, se é que se pode dizer isso, com o AEE, como um desafio, um entrave para efetivação mais plena. Quando indagados, novamente foram unânimes em apontar esse aspecto, de modo que obtivemos respostas tais como:

alguns professores que não abraça a causa.

existem professores que acham que a SRM é para dar reforço escolar, na verdade o que falta é esclarecimento sobre as políticas de educação na perspectiva inclusiva.

Falta de formação adequada para as professoras e cuidadoras;  
Falta de empatia de alguns profissionais por não conhecerem sobre o assunto.

Entrave maior: Falta de formação continuada na área de AEE.

Falta de [...] preparação por parte dos professores da sala comum.

lacuna na formação dos professores das salas regulares.

Falta de preparação de alguns professores, pois deveriam existir treinamentos para ajudá-los

Muitos professores carecem de formação especializada em educação inclusiva.  
Dificuldades em integrar o AEE de forma efetiva com o ensino regular.

na prática ainda há muita desinformação quanto aos alunos público-alvo, bem como do trabalho do professor do AEE.

professores que não executam a inclusão.

Falta de interesse por parte de alguns professores, que não buscam conhecer seu aluno e suas necessidades. (QUESTIONÁRIO, 2, 2023).

A falta de qualificação vai além, quando constatamos que na escola há profissionais que trabalham diretamente com os alunos do AEE, mas não possuem formação nessa área, em alguns casos, nenhum um curso inicial sequer, como é o caso da Fátima<sup>32</sup>, uma profissional que trabalha com as crianças do AEE, mas não possui curso na área, conforme ela mesma explicitou respondendo ao questionário, e Aline, que ao ser indagada sobre o desejo de aprender mais e se especializar na área, respondeu que não tinha desejo de buscar formação nesse aspecto, embora trabalhe com isso.

A alta demanda por profissionais capacitados para atuar na escola com o AEE e as SRMs agrava ainda mais essa problemática, tornando evidente a necessidade urgente de investimentos em formação inicial e continuada para os educadores. A falta de professores qualificados para atender à demanda crescente por serviços especializados de educação inclusiva contribui para o aumento da sobrecarga de trabalho e o esgotamento dos profissionais que atuam nessa área, comprometendo sua eficácia e bem-estar profissional. Lembremos que toda a demanda relacionada ao AEE da escola fica por conta de duas professoras somente, ilustrando o que acabamos de observar.

---

<sup>32</sup> Esclarecemos que os nomes verdadeiros dos participantes foram alterados, em razão de privacidade. Tratam-se, portanto, de nomes fictícios.

Diante desse cenário, torna-se essencial que as políticas públicas e as instituições de ensino promovam a valorização e a qualificação dos profissionais do AEE, por meio da oferta de programas de formação inicial e continuada, bem como de incentivos para atrair e reter talentos nessa área. Somente assim será possível superar os desafios decorrentes da falta de formação adequada para os professores do AEE e garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos

O professor do AEE tem uma função importantíssima no processo de efetivação desse atendimento junto ao público-alvo da educação especial, uma vez que ele é responsável pela elaboração, execução e avaliação do plano de AEE dos alunos, bem como a organização de estratégias pedagógicas, identificação e produção de recursos acessíveis.

Além disso, é um compromisso do professor do AEE o ensino e o desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: libras, braille, orientação e mobilidade, língua portuguesa para alunos surdos, informática acessível, Comunicação Alternativa e Aumentativa, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular; acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares.

Portanto, a prática pedagógica do professor de Atendimento Educacional Especializado é um exercício complexo e desafiador. Sobre a formação do professor, Batista (2011, p. 125) aponta a necessidade de se considerar especificidades, destacando a noção de que o professor “[...] para sustentar esse lugar, precisa ter conhecimento profundo da proposta, do fazer pedagógico e das possibilidades de seus alunos.”

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), para atuar no Atendimento Educacional Especializado, o professor deve ter formação inicial e continuada que lhe garanta conhecimentos gerais para docência e específicos na área da Educação Especial. E continua acentuando que:

[...] essa formação deve contemplar conhecimento de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008b, p. 14).

Sendo assim, para garantir o atendimento às múltiplas atividades da função de professor de AEE, o professor deve realizar sua formação continuada (aperfeiçoamento e especialização) em cursos de formação para o exercício do AEE. No caso dos cursos de aperfeiçoamento, deve frequentar cursos de conhecimento específicos da área (libras, braille, tecnologia assistiva, dentre outros).

Considerando o atendimento a essas funções a formação dos professores de Atendimento Educacional Especializado deve contemplar as metodologias ativas de aprendizagem (RAPOLI *et al.*, 2010). Segundo os autores, estas contribuem para a promoção de formas de produção e organização do conhecimento, possibilitando ao aluno exercer sua autonomia. As autoras acrescentam, ainda, que:

[...] para a formação em nível de aperfeiçoamento e especialização, a proposta é que sejam realizadas ações de formação fundamentadas em metodologias ativas de aprendizagem, tais como Estudo de Casos, Aprendizagem Baseada em Problema (ABP), ou Problem Based Learning (PBL), Aprendizagem Baseada em Casos (ABC), Trabalhos com Projetos, Aprendizagem Colaborativa em rede (ACR), entre outras. (RAPOLI *et al.*, 2010, p. 29).

Esses cursos com bases nas metodologias citadas exigem do professor atitude diferenciada diante dos processos de aprendizagem. Essas devem permitir que os alunos se tornem sujeitos ativos de sua aprendizagem, principalmente, com relação aos alunos com deficiência intelectual.

No que se refere ao trabalho do professor de atendimento educacional especializado voltado para o aluno com deficiência intelectual cabe a ele, essencialmente, a realização de ações específicas sobre os meios de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos, a partir da elaboração de atividades que contribuam para a aprendizagem de conceitos, além de propor situações vivenciais que possibilitem esse aluno organizar seu pensamento.

Com base no documento A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual reforça a importância do professor de AEE nesse processo de inclusão dos alunos com deficiência.

[...] é imprescindível que o professor conheça seu aluno e suas particularidades para além de sua condição cognitiva. O trabalho do professor do AEE é ajudar o aluno com deficiência intelectual a atuar no ambiente escolar e fora dele, considerando as suas especificidades cognitivas. Especificidades que dizem respeito, principalmente, à relação que ele estabelece com o conhecimento que promove sua autonomia intelectual. (BRASIL, 2010, p. 8).

Compreende-se, portanto, que o professor de AEE deve favorecer o aprendizado dos alunos com deficiência intelectual, a partir da organização de situações que estimulem o desenvolvimento cognitivo da aprendizagem. Essa organização se dá a partir da confecção de materiais didáticos e pedagógicos, visando ajudar nas necessidades específicas desses alunos na sala de aula do ensino regular. Sabemos que o desenvolvimento desse trabalho do professor necessita de uma formação específica, portanto, esta se configura como um ponto crucial no trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado.

#### 5.4 A importância do AEE para os alunos e para as famílias

A integração das famílias dos alunos com deficiência no contexto escolar é fundamental para o sucesso da inclusão educacional, no entanto, muitas vezes, essas famílias podem representar um obstáculo para o processo. Os profissionais envolvidos com o AEE da escola são unânimes em ressaltar a importância do diálogo com a família, conforme fica evidente nas respostas das a seguir:

A família é crucial no desenvolvimento do aluno, pois é necessário a parceria da família com o AEE para garantir o acesso e participação dos alunos, proporcionando o melhor desempenho e desenvolvimento na escola.

[A participação da família] Influencia diretamente o trabalho que tem que ser feito em equipe, para que o aluno se desenvolva como o esperado (QUESTIONÁRIO 1; QUESTIONÁRIO 2, 2023).

No entanto, uma outra dificuldades surge quando os pais ou responsáveis se recusam a aceitar o diagnóstico da criança, negando a existência da deficiência e, conseqüentemente, não colaborando com as intervenções necessárias para o desenvolvimento do aluno no ambiente escolar.

Essa falta de aceitação pode resultar em resistência às orientações dos profissionais da escola e dificultar o acesso da criança aos serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além da negação do diagnóstico, as famílias dos alunos com deficiência também podem atrapalhar o processo de inclusão ao intervirem de maneira inadequada na rotina escolar da criança.

Muitas vezes, essas intervenções são realizadas sem o devido conhecimento sobre as necessidades educacionais especiais da criança ou sobre as estratégias pedagógicas utilizadas no AEE. Isso pode gerar conflitos com os profissionais da escola e comprometer o planejamento e a execução das atividades educacionais direcionadas ao aluno com deficiência.

É o que denuncia as falas da técnica da SME, da coordenadora pedagógica, das monitoras de turno, da assistente de alfabetização, das cuidadoras e das professoras:

Entraves: Resistência de algumas famílias que não aceitam que seus filhos sejam acompanhados no AEE.

O capacitismo<sup>33</sup>, contribui para a construção de desafios e obstáculos, a questão econômica, social, política e cultural. Faz com que o AEE seja uma pauta que leva tempo para

---

<sup>33</sup> Em linhas gerais, capacitismo é a discriminação e o preconceito social contra pessoas com alguma deficiência.

Aceitação da família de que o filho precisa de ajuda.

Falta de apoio das famílias.

pais que não compreendem a importância da medicação.

aceitação familiar, onde as condições sociais sejam o embate para o desenvolvimento, etc. Onde desvalorização e desqualificação das pessoas com deficiência com base no preconceito em relação à sua capacidade corporal e/ou cognitiva, ocorram por parte da própria família.

Outro aspecto que contribui para as dificuldades na integração das famílias dos alunos com deficiência é a presença de visões equivocadas ou distorcidas sobre as pessoas com deficiência. Estereótipos, preconceitos e o senso comum sobre as capacidades e limitações das pessoas com deficiência podem influenciar negativamente a participação das famílias no processo educacional, gerando expectativas irrealistas ou subestimando o potencial do aluno.

Essa falta de compreensão e sensibilização pode dificultar a construção de uma parceria efetiva entre a escola e a família, prejudicando o desenvolvimento integral da criança com deficiência. Além disso, a falta de diálogo e comunicação entre as famílias e os profissionais da escola que acompanham a criança com deficiência também é um fator que contribui para as dificuldades na integração familiar.

A ausência de canais de comunicação eficazes pode resultar em informações desencontradas, mal-entendidos e falta de alinhamento entre as expectativas e as práticas educacionais. Isso pode gerar sentimentos de desconfiança e insatisfação por parte das famílias, minando a colaboração e o apoio mútuo necessários para o sucesso da inclusão escolar.

Outro aspecto relevante é a falta de acesso das famílias dos alunos com deficiência a informações e recursos educacionais adequados. Muitas vezes, essas famílias enfrentam dificuldades para compreender os procedimentos e trâmites legais relacionados à educação inclusiva, bem como para identificar e utilizar os serviços de apoio disponíveis na comunidade.

Essa falta de acesso pode resultar em sentimentos de isolamento, impotência e desamparo por parte das famílias, prejudicando sua capacidade de contribuir efetivamente para o processo educacional da criança com deficiência. A falta de apoio social e redes de suporte adequadas também pode comprometer a integração das famílias dos alunos com deficiência na escola.

Muitas vezes, essas famílias enfrentam o estigma social e o isolamento devido à deficiência da criança, o que pode gerar sentimentos de vergonha, culpa e desconforto em relação à participação na vida escolar. A ausência de espaços de acolhimento e apoio emocional



pode dificultar ainda mais a integração familiar e a construção de vínculos positivos com a escola.

Além disso, é importante considerar o contexto socioeconômico das famílias dos alunos com deficiência, que muitas vezes enfrentam dificuldades financeiras, falta de acesso a serviços de saúde e assistência social precária. Essas condições adversas podem sobrecarregar as famílias e dificultar sua participação ativa na vida escolar da criança com deficiência, limitando suas possibilidades de apoio e engajamento nas atividades educacionais.

De acordo com a linha de base, a instituição municipal atende majoritariamente famílias de nível socioeconômico e cultural baixo, que enfrentam o drama do desemprego, da pobreza e que lutam para adquirir o básico para sobrevivência. Tanto que das 17 famílias de alunos do AEE da escola Maria do Socorro Viana que responderam ao questionário para esta pesquisa, a maioria delas possuía renda familiar de no máximo R\$ 1.500,00, variando entre R\$ 750,00 advindos de auxílio do governo (bolsa família) e R\$ 1.320 em rendas autônomas, praticamente um salário mínimo vigente naquele momento (2023-2024).

Cabe ressaltar, ainda de acordo com os dados analisados nos questionários, em média, essas mesmas famílias eram formadas por 4 pessoas. Na maioria delas, 2 adultos e 2 crianças. Não é difícil calcular, que, baseado nessas médias, a renda per capita familiar destas é de R\$ 330,00 aproximadamente.

Consequentemente, a baixa renda familiar impacta diretamente na qualidade de vida dos indivíduos, que tem suas oportunidades limitadas, perpetuando o ciclo de pobreza e de desigualdade já mencionado, pois sem o suporte adequado, essas crianças enfrentam dificuldades adicionais na escola e na integração social, resultando, em mais desigualdade.

Tudo isso revela a importância do AEE nas escolas públicas, uma vez que este é mais um mecanismo que visa a promoção da igualdade de oportunidades educacionais e a garantia do acesso de todos os estudantes a uma educação de qualidade e especializada. Sem essa modalidade na escola, algumas famílias não teriam a oportunidade de conseguir o mínimo suporte necessário para educar seus filhos.

É o que se destaca nas respostas das participantes Luciete, Ana e Dalva<sup>34</sup>, mães de crianças com deficiências que estudam na escola, quando perguntadas sobre a importância do apoio educacional realizado pelo AEE da escola:

Se não fosse o AEE, o que seria do desenvolvimento da criança?

---

<sup>34</sup> Esclarecemos que os nomes verdadeiros dos participantes foram alterados, em razão de privacidade. Tratam-se, portanto, de nomes fictícios.

Foi uma das coisas melhor que colocaram dentro da escola.

Sem contar que na maioria das vezes o profissional do AEE faz o único acompanhamento que a criança tem, por falta de vagas na rede pública de atendimento (QUESTIONÁRIO 4, 2023).

Sobre isso, uma assistente de alfabetização que trabalha na escola explicou, por meio das respostas ao questionário, que o AEE na escola “É ótimo, porque muitos pais não conseguem ter acesso fora da escola. E o AEE sendo na escola é possível ter um acesso gratuito. Muitas crianças são encaminhadas para serem avaliadas depois desse contato com o AEE (QUESTIONÁRIO, 2, 2023).

Contudo, embora as famílias tenham apresentado um certo contentamento com o que está sendo feito pela escola, a análise apresentada sobre a situação das famílias atendidas pela escola Maria do Socorro é bastante crítica e revela um cenário preocupante de vulnerabilidade socioeconômica. No entanto, é importante destacar algumas questões para uma análise mais aprofundada.

Primeiramente, a descrição das condições econômicas das famílias, com ênfase no desemprego, na pobreza e na luta pela sobrevivência, evidencia a gravidade dos desafios enfrentados por esses grupos. Isso ressalta a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como um recurso crucial para apoiar essas famílias na garantia do acesso à educação e no enfrentamento das desigualdades sociais.

No entanto, é necessário considerar que a análise se baseia em uma amostra limitada de famílias, representadas por aquelas que responderam ao questionário da pesquisa. Isso pode gerar uma visão parcial da realidade, uma vez que as famílias que não participaram da pesquisa podem enfrentar situações ainda mais desafiadoras ou diferentes das descritas.

Além disso, a avaliação da renda per capita familiar, calculada em torno de 550 reais, destaca a extrema precariedade financeira dessas famílias. Esse dado ressalta a necessidade de políticas públicas mais eficazes de combate à pobreza e de apoio às famílias em situação de vulnerabilidade.

Ademais, é crucial que esses dados sirvam como base para a formulação de estratégias e políticas educacionais mais inclusivas e sensíveis às necessidades dessas famílias. O AEE deve ser fortalecido e ampliado para atender de forma efetiva às demandas dessas comunidades, garantindo que todos os alunos, independentemente de sua situação socioeconômica, tenham acesso a uma educação de qualidade.

O AEE na escola pública contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Ao promover a participação ativa de alunos com deficiência na vida

escolar e comunitária, o AEE combate o preconceito, a discriminação e a exclusão, promovendo uma cultura de respeito à diversidade e valorização da diferença.

Além do mais, o AEE desempenha um papel crucial na escola pública ao garantir o acesso, a permanência de todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas. Por isso, sua implementação efetiva é essencial para a construção de uma educação inclusiva e de uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, é importante destacar que a complexidade das necessidades educacionais especiais das crianças com deficiência demanda uma abordagem multidisciplinar e colaborativa, envolvendo não apenas a escola e a família, mas também outros profissionais e serviços de apoio da comunidade. A falta de articulação e cooperação entre esses diferentes atores pode dificultar a identificação e atendimento das necessidades da criança, comprometendo sua inclusão e sucesso educacional.

Nesse sentido, é fundamental que a escola e as famílias dos alunos com deficiência trabalhem em parceria, compartilhando responsabilidades, conhecimentos e recursos para garantir o pleno desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças.

Isso requer a promoção de uma cultura de respeito, diálogo e colaboração dentro da escola, bem como o fortalecimento dos canais de comunicação e apoio mútuo entre a escola e a comunidade. Somente assim será possível superar os desafios e obstáculos enfrentados pelas famílias dos alunos com deficiência e garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Em suma, este capítulo e por extensão, esta pesquisa, abordou diversos aspectos relacionados à inclusão educacional de pessoas com deficiência, desde a importância da formação adequada dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) até os desafios enfrentados pelas famílias no contexto escolar.

Ficou evidente a complexidade e a amplitude dessa temática, que envolve não apenas questões pedagógicas e técnicas, mas também aspectos sociais, culturais e emocionais. É fundamental que as políticas públicas e as instituições de ensino continuem investindo em estratégias e recursos que promovam a inclusão efetiva de todos os alunos, garantindo o acesso equitativo à educação e o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Diante dos desafios e obstáculos discutidos, fica claro que a promoção da inclusão educacional requer uma abordagem colaborativa e multidisciplinar, envolvendo não apenas os profissionais da educação e as famílias, mas também outros atores da comunidade.

É essencial que haja um compromisso conjunto para superar as barreiras existentes e construir um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo, onde cada aluno seja valorizado

em sua individualidade e tenha a oportunidade de alcançar seu pleno potencial. Aqui encerramos nossa análise. No próximo capítulo faremos nossas considerações finais, sintetizando os resultados encontrados em nossa pesquisa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação de políticas públicas é um processo fundamental para verificar a eficácia e eficiência das ações governamentais em alcançar seus objetivos e impactar a sociedade. Essa prática envolve a coleta e análise de dados, bem como o uso de metodologias específicas para avaliar os resultados e os efeitos das políticas implementadas. Além disso, a avaliação de políticas públicas busca identificar pontos fortes e fracos das políticas existentes, fornecendo informações valiosas para a tomada de decisão e o aprimoramento contínuo das ações governamentais.

Uma avaliação de políticas públicas bem-sucedida requer uma abordagem abrangente e multidisciplinar, envolvendo diferentes atores e *stakeholders*<sup>35</sup>, como gestores públicos, especialistas, acadêmicos e membros da sociedade civil. É essencial considerar múltiplos indicadores de desempenho e critérios de avaliação para garantir uma análise completa e imparcial dos resultados das políticas. Além disso, a avaliação de políticas públicas deve ser conduzida de forma transparente e participativa, garantindo a legitimidade e a credibilidade dos resultados obtidos.

Ao avaliar políticas públicas, é importante considerar não apenas os resultados imediatos das ações governamentais, mas também seus impactos de longo prazo na sociedade e no bem-estar dos cidadãos. Isso inclui analisar questões relacionadas à equidade, sustentabilidade, eficiência e efetividade das políticas, buscando identificar oportunidades de melhoria e promover uma gestão pública mais responsável e orientada para resultados. Em suma, a avaliação de políticas públicas desempenha um papel crucial no fortalecimento da democracia e na promoção do desenvolvimento social e econômico.

Nessa toada, trabalhar conceitos como o de cidadania foi fundamental, pois se refere aos direitos e responsabilidades dos indivíduos como membros de uma comunidade ou nação. Ela engloba não apenas o direito de participar ativamente na vida política e social, mas também o dever de contribuir para o bem-estar coletivo e o respeito pelos direitos dos outros. Ao longo da história, a noção de cidadania evoluiu para incluir uma gama mais ampla de direitos, como acesso à educação, saúde, trabalho digno e igualdade de oportunidades.

---

<sup>35</sup> *Stakeholders* são todas as pessoas, empresas ou instituições que têm algum tipo de interesse na gestão e nos resultados de um projeto ou organização, influenciando ou sendo influenciadas – direta ou indiretamente – por ela. A compreensão do termo se torna mais clara ao analisarmos a palavra stakeholder. Ela vem do inglês e nasce da junção de duas palavras: *stake*, que pode ser traduzido como interesse, e *holder*, aquele que possui algo. Portanto, em outras palavras, é possível dizer que os stakeholders nada mais são do que os grupos ou públicos de interesse da empresa.

No contexto contemporâneo, a cidadania é frequentemente associada à participação democrática, à defesa dos direitos humanos e à promoção da igualdade e justiça social. Ela também está intrinsecamente ligada ao exercício da liberdade de expressão, associação e participação política, elementos essenciais para o funcionamento saudável de uma sociedade democrática. No entanto, a plena realização da cidadania ainda enfrenta desafios significativos, incluindo desigualdades socioeconômicas, discriminação, exclusão social e falta de acesso a direitos básicos, como vimos no decorrer desta dissertação.

Diante desses desafios, é fundamental promover uma cultura na sociedade que valorize e fortaleça os princípios da cidadania, incentivando a participação ativa dos cidadãos na vida pública e a defesa dos direitos individuais e coletivos. Isso requer não apenas ações governamentais eficazes e políticas públicas inclusivas, mas também a conscientização e o engajamento da sociedade civil na promoção de uma cultura de direitos e responsabilidades.

Nesse sentido, o direito à educação da pessoa com deficiência é um princípio fundamental reconhecido internacionalmente, que busca garantir o acesso igualitário à educação para todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades ou limitações. Este direito é consagrado em diversos instrumentos legais e tratados internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que estabelece o direito de todas as pessoas com deficiência à educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

No entanto, conforme analisamos, apesar dos avanços normativos, ainda persistem desafios significativos na efetivação desse direito, incluindo a falta de acesso a recursos e apoio adequados, a discriminação e a exclusão social, conforme analisado e discutido em nossa pesquisa. Para garantir a plena realização do direito à educação da pessoa com deficiência, é necessário adotar uma abordagem inclusiva e centrada na pessoa, que reconheça e valorize a diversidade humana e promova a participação ativa de todos os alunos no processo educacional.

Isso requer a implementação de políticas e práticas educacionais que garantam a acessibilidade física, curricular e comunicacional das escolas, bem como o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades individuais dos alunos com deficiência. Além disso, é fundamental promover uma cultura de respeito, tolerância e aceitação da diferença, que combata estigmas e preconceitos e promova a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas características ou condições.

Nesse sentido, é importante destacar o papel crucial dos governos, das instituições educacionais, da sociedade civil e de todos os atores envolvidos na promoção e proteção do direito à educação da pessoa com deficiência. Somente através de um compromisso coletivo e de políticas inclusivas e abrangentes será possível garantir que todos os indivíduos,

independentemente de suas habilidades ou limitações, tenham acesso a uma educação de qualidade, que lhes permita desenvolver todo o seu potencial e contribuir plenamente para a sociedade.

Para isso, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão educacional de alunos com necessidades especiais. O AEE na escola oferece suporte individualizado ou em pequenos grupos, visando atender às demandas específicas de cada aluno e promover seu pleno desenvolvimento acadêmico, social e emocional. Por sua vez, as SRM, como vimos, são espaços equipados com recursos pedagógicos e tecnologias assistivas, destinados a oferecer suporte especializado aos alunos com deficiência, além de promover a capacitação e orientação dos professores da escola regular para práticas inclusivas.

A importância do AEE e das SRM reside na sua capacidade de proporcionar um ambiente educacional inclusivo, onde todos os alunos tenham acesso igualitário à educação de qualidade, independentemente de suas necessidades específicas. Essas práticas contribuem para a construção de uma escola mais acolhedora e diversificada, onde cada aluno é valorizado e respeitado em suas diferenças. Além disso, o AEE e as SRM promovem o desenvolvimento de habilidades sociais, acadêmicas e de autonomia dos alunos com deficiência, preparando-os para uma participação plena na sociedade.

No entanto, é importante reconhecer que a eficácia do AEE e das SRM depende não apenas de sua implementação, mas também do apoio e engajamento de toda a comunidade escolar, assim como atendimento multidisciplinar junto aos órgãos de saúde. É necessário garantir recursos adequados, capacitação contínua dos profissionais envolvidos e uma cultura institucional que valorize e promova a inclusão de todos os alunos. Somente assim, será possível assegurar que o direito à educação de qualidade seja efetivamente garantido para todos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Por isso, a formação docente especializada também desempenha um papel fundamental na promoção da educação inclusiva em escolas que oferecem Atendimento Educacional Especializado (AEE) e possuem Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Professores com formação específica em educação especial estão bem mais preparados para compreender as necessidades individuais dos alunos com deficiência, desenvolver estratégias pedagógicas adaptadas e utilizar recursos tecnológicos e materiais didáticos adequados para promover seu pleno desenvolvimento acadêmico e social.

A presença de professores especializados contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor, onde todos os alunos se sintam valorizados

e respeitados em suas diferenças. Além disso, esses profissionais desempenham um papel importante na capacitação e orientação dos demais membros da comunidade escolar, fornecendo suporte e orientação para promover práticas inclusivas em sala de aula e garantir o acesso igualitário à educação de qualidade para todos os alunos.

No entanto, é importante também reconhecer que a formação docente especializada deve ser contínua e abrangente, abordando não apenas questões técnicas e metodológicas, mas também aspectos relacionados à sensibilização, empatia e respeito pela diversidade. Além disso, é essencial garantir que os professores especializados tenham acesso a recursos e apoio adequados para desempenhar seu papel de forma eficaz, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Além disso, como vimos também, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel crucial na escola pública, especialmente para as famílias com poucos recursos, pois oferece suporte educacional especializado para alunos com necessidades especiais.

Esses alunos muitas vezes enfrentam desafios adicionais em sua jornada educacional, e o AEE proporciona recursos e estratégias específicas para ajudá-los a superar esses obstáculos e alcançar seu pleno potencial acadêmico e social. Para as famílias com poucos recursos, o AEE é uma fonte importante de apoio, oferecendo acesso a serviços especializados que, de outra forma, poderiam ser inacessíveis devido a restrições financeiras.

Além de fornecer suporte direto aos alunos, o AEE na escola pública também oferece benefícios significativos para as famílias, pois promove a inclusão e a participação ativa dos alunos com necessidades especiais na comunidade escolar. Isso cria um ambiente mais acolhedor e diversificado, onde todas as crianças são valorizadas e respeitadas em suas diferenças, independentemente de sua condição socioeconômica.

Todavia, cabe ressaltar que o acesso ao AEE na escola pública ainda enfrenta desafios significativos, como vimos nesta pesquisa, incluindo a falta de recursos financeiros e a escassez de profissionais qualificados. Para garantir que todas as famílias, especialmente aquelas com poucos recursos, possam se beneficiar do AEE, é essencial investir em políticas públicas que garantam recursos adequados e promovam o acesso equitativo a serviços educacionais de qualidade. Somente assim será possível garantir que todas as crianças, independentemente de suas circunstâncias socioeconômicas, tenham a oportunidade de receber uma educação inclusiva e de qualidade.

Sendo assim, acreditamos que esta pesquisa, desenvolvida ao longo deste estudo, atingiu o objetivo geral a que se propôs, de avaliar a eficácia da implementação das Salas de



Recursos Multifuncionais (SRM), como parte integrante do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na promoção da inclusão educacional de alunos com necessidades especiais.

Além disso, também alcançou os objetivos específicos, que foram delineados para analisar a trajetória institucional das leis relacionadas à Educação Especial na perspectiva inclusiva, contextualizar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e realizar uma avaliação em profundidade por meio de questionários semiestruturados.

A pesquisa foi conduzida com rigor metodológico, partindo de uma análise histórica das políticas educacionais brasileiras desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais. Além disso, foi realizada uma avaliação minuciosa dos documentos legais relacionados à Educação Especial, permitindo uma compreensão ampla e detalhada do contexto normativo que norteia a prática inclusiva nas escolas.

A avaliação em profundidade, realizada por meio de questionários semiestruturados com diversos atores da comunidade escolar, proporcionou uma visão abrangente das percepções, desafios e potencialidades da implementação das SRM e do AEE. As respostas obtidas permitiram uma análise criteriosa dos impactos dessas práticas inclusivas no desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos atendidos.

O estudo foi capaz de responder de forma clara às questões de pesquisa da dissertação, destacando os sentidos e significados atribuídos à efetivação da Educação Especial na perspectiva inclusiva, as metas estabelecidas para a melhoria do ensino e como essas metas são cumpridas na prática escolar. Além disso, foi possível avaliar o papel das SRM na oferta do AEE, identificando seus resultados e contribuições para a inclusão educacional.

Os resultados obtidos são de grande relevância para a área da Educação Especial e para a avaliação de políticas públicas, uma vez que fornecem subsídios para o aprimoramento das práticas inclusivas nas escolas públicas e para a formulação de políticas públicas mais eficazes e alinhadas com as necessidades reais dos alunos com deficiência. A pesquisa contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, que valoriza a diversidade e promova o pleno desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

Ao longo desta investigação, identificamos várias falhas e descasos por parte do poder público municipal de Maracanaú, que comprometem a qualidade e a eficácia da educação inclusiva. A pesquisa aponta para a falta de recursos adequados, a insuficiência de profissionais

especializados e a ausência de uma política robusta de apoio e acompanhamento contínuo das práticas inclusivas nas escolas municipais. Esses problemas são reflexo de uma gestão pública que ainda não prioriza de maneira eficaz as necessidades dos alunos com deficiência, o que pode resultar em exclusão e desmotivação destes alunos, comprometendo seu desenvolvimento educacional e social.

Por fim, como gestora de uma escola municipal, esta pesquisa serve como uma provocação direta às autoridades municipais, especialmente à Secretaria Municipal de Educação, para que reavaliem e reforcem suas políticas e práticas de inclusão. A intenção é despertar um maior interesse e consciência de que, o comprometimento efetivo na implementação de políticas que assegurem um atendimento educacional especializado de qualidade, é essencial para o avanço desses alunos. A adoção de tais medidas é indispensável para que o município de Maracanaú avance mais ainda em direção a uma educação de qualidade mais justa, inclusiva e equitativa, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais, tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e crescimento.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, L. A. D. COSTA, FILHO, W. M. O Estatuto da Pessoa com Deficiência – EPDC (Lei 13.146, de 06.07.2015): algumas novidades. **Revista dos Tribunais**, 962: 65-80, 2015. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/20651?mode=full>. Acesso em 15 jul. 2023.
- ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Org.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência mental. In: MANTOAN, Maria Teraza Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BAPTISTA, C. R. J., & Baptista, M. R. (2010). Educação inclusiva: concepções de professores de classes comuns sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 23(3), 533-541.
- BERNARDES, L. C. G. **Avanços das políticas públicas para as pessoas com deficiência: uma análise a partir das conferências nacionais**, 1º edição, Brasília, 2012.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 2006.
- BRASIL. **Lei Federal nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm). Acesso em: 24 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei Federal n. 8069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 24 fev. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/89. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 24 fev. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 30 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1996.
- BRASIL. **Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172**, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

BRASIL. **Código Civil, Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. 1ª edição. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

BRASIL. **Programa Incluir**. Edital nº 3, de 26 de Abril de 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 mai.2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. MEC/SEESP. Presidência da República. **Decreto nº 6.571, de 17 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008.

BRASIL. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2009.

BRASIL. **Direitos da Pessoa com Deficiência: conhecer para exigir**. Brasília – DF. 2010.

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] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 15 out. 2012.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência – LBI). Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 2016. Lei Nº 13.409**, de 28 de Dezembro de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm). Acesso em: 24 fev. 2023.

BRASIL. CONAE. **Plano Nacional de Educação (2024-2034)**. Política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Disponível em: [https://undime.org.br/uploads/documentos/php7z1q9s\\_652f0d6b37e5b.pdf](https://undime.org.br/uploads/documentos/php7z1q9s_652f0d6b37e5b.pdf). Acesso em: 24 mar. 2024.

CAMARGO, M. F.; GOMES, R. V. B.; SILVEIRA, S. M. P. Dialogando sobre a política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GOMES, R. V. B. *et al.* (orgs.). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: Editora da UFC, 2016.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília (DF) 2004 set/out; 57(5):611-4.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. 11ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

COSTA, D. F. *et al.* EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Breve Contexto Histórico das Mudanças de Paradigmas. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, ano MMXVI, Nº. 000092, 30/11/2016. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/educacaoinclusiva-breve-contexto-historico-das-mudancas-de-paradigmas>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CRUZ, D. M. Enfoques contra-hegemônicos e pesquisa qualitativa: desafios da avaliação em profundidade em políticas públicas. Aval. **Revista de Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, vol. 1, n. 15, p. 160-173, jan./jun. 2019.

DALLARI, D. A. **Elementos da teoria geral do Estado**. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

DINIZ, D. **Modelo social da deficiência**: a crítica feminista. Série Anis 28, Brasília, Letras Livres, p. 1-8, 2003. Disponível em: [http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28\(diniz\)deficienciafeminismo.pdf](http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28(diniz)deficienciafeminismo.pdf). Acesso em: 10 jun. 2023.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; SQUINCA, F. Reflexões sobre a versão em português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, p. 2507-2510, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v23n10/25.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2023.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**. São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

FIGUEIREDO, R. V., POULIN, J. R., e GOMES, A. L. L. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

FOUCAULT, M. **História da Loucura**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Adriana Limaverde; FIGUEIREDO, Rita Vieira; POULIN, Jean-Robert. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência mental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

GONÇALVES, A. F. Políticas públicas, etnografia e a construção dos indicadores socioculturais. **Aval – Revista de Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, ano 1, n. 1, p. 17-28, jan./jun. 2008.

GUSSI, A. F.; OLIVEIRA, B. R. Políticas Públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. **Revista Desenvolvimento em Debate**, v. 4, n. 1, p. 83-101, 2016.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Trimestral**, 4º trimestre/2018 - 3º trimestre/2022. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html>. Acesso em 10 jun. 2023.

JANNUZZI, P. M. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista do Serviço Público**. Brasília: ENAP, 2002.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. Coleção Educação Contemporânea. Autores Associados, 2004.

JUSTUS, M. B. **Políticas públicas na educação brasileira** [recurso eletrônico]: caminhos para a inclusão 3 / Organizadora Michéle Barreto Justus. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.

KRESSLER, M. C. Avant-Propos. In: KRESSLER, Marie Christine et al (Orgs.). **Evaluation des politiques publiques**. Paris: L'Harmattan, 1998. p. 1-5.

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

LOUREIRO, M. C. B.; LEITÃO, V. M.; VIANA, T. V. **Representações Sociais da Deficiência**: a importância do constructo para as ações de avaliação e atendimento. Fortaleza, 2018.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 38, p. 13-28, 2012.

LIMA FILHO, L. M. de Araújo. **Amostragem**. UFPB. 2015. Disponível em: <<http://www.de.ufpb.br/~luiz/Adm/Aula9.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

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

MANTOAN, M. T. E.. Diferenciar para incluir: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Diversa: educação inclusiva na prática**, 2011. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-a-educacao-especial-na-perspectivada-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MANZINI, Eduardo José, Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao. (orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, p. 11-25, 2003.

MARACANAÚ (CE). Prefeitura. 2023. Disponível em: <https://www.maracanau.ce.gov.br/historia-de-maracanau/>. Acesso em: 05 jul. 2023.

MARACANAÚ. **Resolução CME nº 39/2021**. Fonte: Disponível em: Conselho Municipal de Educação do Município de Maracanaú. <http://cme.maracanau.ce.gov.br/resolucoes>. Acesso em 30 jun. 2022.

MARACANAÚ. **Resolução CME nº 41/2021**. Fonte: Disponível em: Conselho Municipal de Educação do Município de Maracanaú. <http://cme.maracanau.ce.gov.br/resolucoes>. Acesso em 30 jun. 2022.

MARACANAÚ. **Parecer CME Nº 22/2023**. Disponível em: <https://cme.maracanau.ce.gov.br/pareceres>. Acesso em: em 30 jun. 2022.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MATOS, S. R. Educação, cidadania e exclusão à luz da educação especial - retrato da teoria e da vivência. **Revista Benjamim Constant**. Rio de Janeiro, 2003.

MASCARENHAS, S. A. **Metodologia científica**. São Paulo: *Pearson Education* do Brasil, 2014.

MATTAR, F. **Pesquisa de marketing**. Ed. Atlas. 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José S. Inclusão Escolar e Educação Especial: das Diretrizes à Realidade das Escolas. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria Amelia (Orgs.). **Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MINAYO, M. C. S. (org). **Caminhos do Pensamento – Epistemologia e Método**. São Paulo, Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2002.

MINAYO, M. C. S.. Construção de Indicadores Qualitativos Para Avaliação de Mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**. vol. 33 (1 Supl. 1), p. 83-91, 2009.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 11ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

MORAES, F. M. S.; CERDEIRA, V. A. A. Os Desafios Contemporâneos da Inclusão Escolar. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicada da FAIT**, Ano VII v 12, n 1, maio, 2018. Disponível em: [http://fait.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/Ha8WvuZEyVrMpO0\\_2020-6-19-17-57-11.pdf](http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/Ha8WvuZEyVrMpO0_2020-6-19-17-57-11.pdf). Acesso em: 04 de out. de 2023.

MULLER, P. L'analyse cognitive des politiques publiques: vers une sociologie politique de l'action publique. **Revue française de science politique**, 50e année, n° 2, 2000.

OLIVEIRA, I. A. Educação Especial/Inclusiva no Brasil: demandas contemporâneas. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. Especial, p. 152-160, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6207>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração mundial de educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. New York: WCEFA, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: [portal.mj.gov.br/sedh](http://portal.mj.gov.br/sedh). Acesso em: 10 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE [OMS]. Comitê de Expertos em Reabilitação Médica – Primer Informe. Genebra: OMS; 1958. [Série de informes técnicos n° 158].

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 03 mai. 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE [OMS]. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Lisboa, 2004. Disponível em: [http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF\\_port\\_%202004.pdf](http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf). Acesso em: 26 jun. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE [OMS]; BANCO MUNDIAL (BM). **Relatório Mundial sobre Deficiência**. São Paulo, 2011.

PADILHA, C. A. T. Política de Educação Especial na Era Lula (2003-2011): uma opção pela Inclusão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n° 66, p. 160-177, dez. 2015.

PIOVESAN, Flavia; SILVA, Beatriz Pereira da; CAMPOLI, Heloisa Borges Pedrosa. A proteção dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. In: PIOVESAN, Flavia. **Temas de direitos humanos**. 5. ed.–São Paulo: Saraiva,



2012.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. EMEIEF Prof.<sup>a</sup> Maria do Socorro Viana Freitas, 2022.

PEREIRA, M. Sala de Recursos Multifuncionais: o trabalho pedagógico especializado com as limitações de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade** - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-18, jan./dez. 2020.

RAPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

REIS, M. F. C. T. A pesquisa e a produção de conhecimentos. **Política Nacional Sobre Drogas**. Brasil, 2005.

RODRIGUES, L. C. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas (AVAL)**, ano 1, v. 1, n.1, p. 7- 15, jan./jun. 2008. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22510/1/2008\\_art\\_lcrodrigues.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/22510/1/2008_art_lcrodrigues.pdf). Acesso em 30 jun. 2022.

RODRIGUES, L. C. Método experiencial e avaliação em profundidade. **Desenvolvimento em Debate**. Universidade Federal do Ceará. v.4, n.1, p.103-115, 2016.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2011.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELINI, V. L. M. F.; SANTOS, D. A. N. **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva: reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade**. Unesp, 2014. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155246/1/unespnead\\_reei1\\_ee\\_d01\\_s03\\_texto02.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155246/1/unespnead_reei1_ee_d01_s03_texto02.pdf). Acesso em: 10 set. 2023.

SANTOS, Luciana. A construção da sala de recursos multifuncionais no contexto da educação inclusiva. **Revista de Educação Especial**, 28(54), 263-278, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **História do Brasil nação: a abertura para o mundo (1889-1930)**. V. 3. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, Fabiany de Cassia Tavares. **Espaços, tempos e professores da sala de recurso e das salas comuns: expressões de cultura escolar**. São Paulo: ANPED, 2010.

SILVA, Fabricia Gomes da. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento educacional especializado (AEE) em discussão**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SILVA, Rosana Sebastião da. **Sala de recursos como apoio especializado a alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo em escolas estaduais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, Local, 2009a.

SILVA, Rosemary Guillardida. **O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil: uma aproximação possível.** 2009.

SILVA E SILVA. M. O. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva (Org.). **Pesquisa avaliativa: aspectos teóricos-metodológicos.** São Luís: GAEPP, 2008. p. 89-177.

SILVA E SILVA. M. O. Avaliação de Políticas e Programas sociais: aspectos conceituais e metodológicos. In: SILVA E SILVA, Maria Ozanira (org.) **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática.** São Paulo: Veras, editora, 2001.

SOBRINHO, J. D. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e (Org.). **Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos.** São Paulo: Veras Editora; São Luís: Grupo de Avaliação e Estudo da Pobreza e de Políticas Direcionadas à Pobreza (Gaepp), 2013.

SOUTO, M. T. Educação inclusiva no Brasil: contexto histórico e contemporaneidade. **Trabalho de Conclusão de Curso.** Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2014.

SOUSA. F. J. P. Globalização e condicionantes da proteção social no Brasil. In: Carleial Neto. Adelita (Org.) **Projetos Nacionais e Conflitos na América Latina.** Fortaleza: Edições UFC, Edições UECE, UNAM, 2006. p. 183.

SOUZA, L. M. **Três ensaios de avaliação de políticas públicas.** Natal: EDFURN, 2014.

TINÔCO, Dinah do Santos; SOUZA Lincoln Moraes; OLIVEIRA Alba Barbosa. AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: modelos tradicional e pluralista. **E. Pol. Públ., São Luis**, v.1, n.2, p. 305-313, jul/dez. 2011. Disponível em: [www.revistapoliticaspublicas.ufma.br/site/download.php?id\\_publicacao=409](http://www.revistapoliticaspublicas.ufma.br/site/download.php?id_publicacao=409). Acesso em: 10 jun. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Lista de checagem sobre as práticas inclusivas na sua escola pública.** The Salarnanca Stateinent and Framework for Action on Special Needs Education., 7-10 junho 1994. 47 p. Tradução e adaptação de Romeu Kazumi Sassaki, 1998. Disponível em: [www.inclusao.com.br/projetos\\_textos\\_22.htm](http://www.inclusao.com.br/projetos_textos_22.htm). Acesso em: 05 jul. 2023.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova Iorque:

2007. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em 30 jun. 2022.

VIANA, R. G. C. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/15): avanços e retrocessos. **Revista Jurídica UNIGRAN**, 20: 83-96, 2018. Disponível em: [https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19961/209209216674#content/citation\\_reference\\_10](https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19961/209209216674#content/citation_reference_10). Acesso em: 10 set. 2023.

VICENTINI, D. R. Bi. **Direito à educação inclusiva – uma análise quanto à atuação do Estado na efetivação da política de inclusão educacional da pessoa com deficiência – Um desafio entre o ideal e o real**. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas) – Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Jacarezinho, 2016.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)****UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

**PESQUISA:** Políticas Públicas De Inclusão: O AEE E As Salas De Recursos Multifuncionais (SRM) Em Maracanaú-Ce.

**PESQUISADORA:** Mestranda Michella Daustria de Queiroz Bezerra.

**ORIENTADOR:** Prof. Dr. Márcio de Souza Porto.

Prezado (a),

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa, que tem como objetivo avaliar como o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) contribui para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola EMEIEF Prof.<sup>a</sup> Maria do Socorro Viana Freitas.

**1. PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Gestores, Coordenadores pedagógicos e financeiro, Docentes, Cuidadoras, Auxiliares de sala, Assistentes de alfabetização, técnicos em AEE e pais dos alunos que fazem parte do Atendimento Educacional Especializado.

**2. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Sua colaboração nesta pesquisa envolve a participação em uma entrevista individual. Você tem a liberdade de se recusar e pode ainda deixar de participar em qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa.

**3. RISCOS E DESCONFORTOS:** A participação nesta pesquisa não traz complicações, talvez, apenas, algum constrangimento que algumas pessoas sentem quando estão fornecendo informações sobre sua atuação profissional. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa seguem as normas legais estabelecidas para esses processos.

**4. CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Apenas os membros do grupo de pesquisa terão acesso e conhecimento desses registros. Seu nome não será mencionado em nenhum momento, visto que todos os registros serão analisados em conjunto, garantindo o caráter anônimo das informações. Os resultados poderão ser utilizados em eventos e publicações científicas.

**5. BENEFÍCIOS:** Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que o estudo nos forneça subsídios acerca da Política em estudo, podendo gerar resultados que contribuam para seu aperfeiçoamento.

**6. PAGAMENTO:** Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, e nada será pago por sua participação.

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para \_\_\_\_\_, DOU

\_\_\_\_\_ eu, \_\_\_\_\_, DOU  
O MEU CONSCENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Maracanaú, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

Assinatura do participante

Os resultados desta pesquisa serão posteriormente apresentados à Instituição, bem como poderá ser disponibilizado para qualquer interessado, bastando entrar em contato com a pesquisadora responsável através do e-mail ou telefone abaixo.

#### CONTATOS DA PESQUISADORA

**Nome:** Michella Daustria de Queiroz Bezerra.

**Instituição:** Universidade Federal do Ceará – UFC.

**E-mail:** michelladaustria.doc@gmail.com

**Telefone para contato:** (85) 9 9601-2014.

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA GESTORES, COORDENADORES  
PEDAGÓGICOS E FINANCEIRO DA ESCOLA**



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ**

**QUESTIONÁRIO PARA GESTORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E  
FINANCEIRO DA ESCOLA**

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

HORÁRIO: \_\_\_\_\_.

LOCAL: \_\_\_\_\_.

NOME DO (A) ENTREVISTADO (A): \_\_\_\_\_.

**Obs.: É sugerido que cada resposta tenha, no máximo, CINCO (5) LINHAS.**

**• BLOCO 1 – PERFIL DOS ENTREVISTADOS (5 LINHAS)**

**01.** Qual sua formação inicial? Qual seu cargo na instituição e há quanto tempo trabalha nesse cargo?

**02.** Possui pós-graduação ou curso de formação continuada? Por favor, especifique.

**03.** Como você ingressou na área da Educação Especial?

**• BLOCO 2 – PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA  
PERSPECTIVA INCLUSIVA (5 LINHAS)**

**04.** Como você define a Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva?

**05.** Qual a função da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) dentro do AEE?

**06.** O que você pensa acerca do AEE ser oferecido nas SRMs na escola pública?

**07.** Em sua opinião o AEE é um apoio à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial? Por quê?

**08.** Há espaços sistematizados de discussão e reflexão sobre Educação Especial na perspectiva Inclusiva, durante o ano letivo envolvendo direção, orientação pedagógica e professores?

09. Liste quais são os principais entraves vivenciados pelo AEE na escola e os principais resultados positivos de acordo com sua percepção?

10. Em sua opinião, como o trabalho das professoras das salas regulares podem influenciar junto ao AEE e a SRM?

**• BLOCO 3 – VISÃO DOS PROFESSORES E DOS GESTORES COM RELAÇÃO AO AEE E ÀS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DA ESCOLA (5 LINHAS)**

11. Para atuar no Atendimento Educacional Especializado e nas Salas de Recursos Multifuncionais o professor precisa ou não de formação inicial e continuada? Como você acha que deve ser a formação inicial e continuada do professor que atua no AEE e na Sala de Recursos Multifuncionais?

12. Como você percebe o envolvimento da equipe pedagógica, incluindo o gestor da escola, com o AEE e com a SRM na escola?

13. Você se sente apto para oferecer o AEE em salas de recursos ou mesmo na sala regular, para alunos de qualquer nível de ensino (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental)?

14. Você participa ou participou de cursos oferecidos relacionados ao AEE e a SRMs pela secretaria de educação? À distância ou presencial? Qual a sua avaliação desses cursos de formação continuada?

15. Você considera que a atuação do professor do AEE e da sala de recursos multifuncional está ou não politicamente bem definido? Explique.

**• BLOCO 4 – COMPREENSÃO SOBRE AS PRÁTICAS DE PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA GESTÃO NUMA PERSPECTIVA COLABORATIVA (5 LINHAS)**

16. Você é professor do AEE? Quais as suas atribuições como professor da sala de recurso multifuncional?

17. Você é professor da sala regular? Quais as suas contribuições para o AEE?

18. Quais ações no apoio aos professores da sala regular você desenvolve?

19. Em que medida o AEE ofertado na SRM atende as necessidades diferenciadas de cada aluno?

20. Você sente desejo ou necessidade de aprender mais sobre seu trabalho? Em caso positivo, que demanda você teria de formação?

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES****UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ****QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES**

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

HORÁRIO: \_\_\_\_\_.

LOCAL: \_\_\_\_\_.

NOME DO (A) ENTREVISTADO (A): \_\_\_\_\_.

**Obs.: É sugerido que cada resposta tenha, no máximo, CINCO (5) LINHAS.****• BLOCO 1 – PERFIL DOS ENTREVISTADOS (5 LINHAS)****01.** Qual sua formação inicial? Qual seu cargo na instituição e há quanto tempo trabalha nesse cargo?**02.** Possui pós-graduação ou curso de formação continuada? Por favor, especifique.  
Sim, sou pós-graduada em Educação Infantil e Ensino Fundamental.**03.** Como você ingressou na área da Educação Especial?**• BLOCO 2 – PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA (5 LINHAS)****04.** Como você define a Política de Educação Especial na perspectiva Inclusiva?**05.** Qual a função da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) dentro do AEE?**06.** O que você pensa acerca do AEE ser oferecido nas SRM na escola pública?**07.** Em sua opinião o AEE é um apoio à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial? Por quê?**08.** Há espaços sistematizados de discussão e reflexão sobre Educação Especial na perspectiva



09. Liste quais são os principais entraves vivenciados pelo AEE na escola e os principais resultados positivos de acordo com sua percepção?

10. Em sua opinião, como o trabalho das professoras das salas regulares podem influenciar junto ao AEE e a SRM?

**• BLOCO 3 – VISÃO DOS PROFESSORES E DOS GESTORES COM RELAÇÃO AO AEE E ÀS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DA ESCOLA (5 LINHAS)**

11. Para atuar no Atendimento Educacional Especializado e nas Salas de Recursos Multifuncionais o professor precisa ou não de formação inicial e continuada? Como você acha que deve ser a formação inicial e continuada do professor que atua no AEE e na Sala de Recursos Multifuncionais?

12. Como você percebe o envolvimento da equipe pedagógica, incluindo o gestor da escola, com o AEE e com a SRM na escola?

13. Você se sente apto para oferecer o AEE em salas de recursos ou mesmo na sala regular, para alunos de qualquer nível de ensino (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental)?

14. Você participa ou participou de cursos oferecidos relacionados ao AEE e a SRMs pela secretaria de educação? À distância ou presencial? Qual a sua avaliação desses cursos de formação continuada?

15. Você considera que a atuação do professor do AEE e da sala de recursos multifuncional está ou não politicamente bem definida? Explique.

**• BLOCO 4 – COMPREENSÃO SOBRE AS PRÁTICAS DE PROFESSORES E PROFISSIONAIS DA GESTÃO NUMA PERSPECTIVA COLABORATIVA (5 LINHAS)**

16. Você é professor do AEE? Quais as suas atribuições como professor da sala de recurso multifuncional?

17. Você é professor da sala regular? Quais as suas contribuições para o AEE?

18. Quais ações no apoio aos professores da sala regular você desenvolve?

19. Em que medida o AEE ofertado na SRM atende às necessidades diferenciadas de cada aluno?.

20. Você sente desejo ou necessidade de aprender mais sobre seu trabalho? Em caso positivo, que demanda você teria de formação?

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA CUIDADORAS, AUXILIARES DE SALA,  
ASSISTENTES DE ALFABETIZAÇÃO E MONITORAS DE TURNO**



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ**

**QUESTIONÁRIO PARA CUIDADORAS, AUXILIARES DE SALA, ASSISTENTES  
DE ALFABETIZAÇÃO E MONITORAS DE TURNO**

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

HORÁRIO: \_\_\_\_\_.

LOCAL: \_\_\_\_\_.

NOME DO (A) ENTREVISTADO (A): \_\_\_\_\_.

**Obs.: É sugerido que cada resposta tenha, no máximo, CINCO (5) LINHAS.**

**• BLOCO 1 – PERFIL DOS ENTREVISTADOS (5 LINHAS)**

01. Qual sua formação? Qual seu cargo na atual instituição e há quanto tempo trabalha nesse cargo?
02. Possui curso de formação na área do cargo que ocupa? Por favor, especifique.
03. Já trabalhou em outra instituição educacional no mesmo cargo ou em cargos diferentes?
04. Quais as suas atribuições com relação ao Atendimento Educacional Especializado e à Sala de Recurso Multifuncional? Como você ingressou na área da Educação especial?
05. Na sua opinião, qual a importância do seu trabalho?
06. Quais ações no apoio aos professores da sala regular você desenvolve?

**• BLOCO 2 – PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA  
PERSPECTIVA INCLUSIVA (5 LINHAS)**

07. Em sua opinião, o AEE é importante no apoio à inclusão dos alunos público-alvo da Educação especial?
08. Como você percebe o envolvimento da equipe pedagógica, incluindo o gestor da escola, com o AEE e com a SRM na escola?

- 09.** Como o acompanhamento da família influencia no aprendizado do aluno do AEE?
- 10.** Quais os resultados no desenvolvimento e no desempenho dos alunos que recebem Atendimento Educacional Especializado?
- 11.** Você sente desejo ou necessidade de aprender mais sobre seu trabalho, quando envolve as crianças com deficiência? Em caso positivo qual tipo de formação você anseia?
- 12.** Do seu ponto de vista, liste os principais resultados negativos e positivos vivenciados pelo AEE na escola?

**APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA CUIDADORAS, AUXILIARES DE SALA,  
ASSISTENTES DE ALFABETIZAÇÃO E MONITORAS DE TURNO**



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ**

**QUESTIONÁRIO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS QUE FAZEM  
PARTE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Horário: \_\_\_\_\_.

Local: \_\_\_\_\_.

Nome do (a) entrevistado (a): \_\_\_\_\_.

**• BLOCO 1 – IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_.

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_.

Série: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_.

Frequência à escola (gosta de vir, é assíduo)? \_\_\_\_\_.

Participa de outras atividades extraescolares (cursos, projetos, culto religioso etc.)? Se sim, quais? \_\_\_\_\_.

A criança faz algum tipo de acompanhamento multidisciplinar com ( ) TERAPEUTA  
OCUPACIONAL ( ) PSICÓLOGO ( ) PSIQUIATRA ( ) NUTRICIONISTA ( )  
FISIOTERAPEUTA OUTROS

cite: \_\_\_\_\_.

Tipo de deficiência que possui: \_\_\_\_\_.

Rendimento escolar (necessita de auxílio na execução de tarefas escolares em casa)?

\_\_\_\_\_.

Situação previdenciária: ( ) Bolsa Família ( ) Benefício de Prestação Continuada – BPC

( ) outros? Cite: \_\_\_\_\_.

Renda aproximada: \_\_\_\_\_.

Endereço residencial: \_\_\_\_\_.

Formas de deslocamento até a escola: ( ) CAMINHANDO ( ) BICICLETA ( ) MOTO ( )

CARRO ( ) TRANSPORTE ESCOLAR ( ) CADEIRA DE RODAS.

**• BLOCO 2 – COMPOSIÇÃO FAMILIAR**

| NOME DO FAMILIAR | IDADE | SEXO | ESTADO CIVIL | GRAU DE PARENTESCO | GRAU DE INSTRUÇÃO | OCUPAÇÃO OU PROFISSÃO |
|------------------|-------|------|--------------|--------------------|-------------------|-----------------------|
|                  |       |      |              |                    |                   |                       |
|                  |       |      |              |                    |                   |                       |
|                  |       |      |              |                    |                   |                       |
|                  |       |      |              |                    |                   |                       |
|                  |       |      |              |                    |                   |                       |
|                  |       |      |              |                    |                   |                       |
|                  |       |      |              |                    |                   |                       |

**• BLOCO 3 – SOBRE A EDUCAÇÃO E SOBRE A ESCOLA**

**01.** Qual a importância que a família dá para a educação escolar?

**02.** O que você pensa sobre o Atendimento Educacional Especializado que é ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais da escola?

**03.** Em sua opinião o AEE é um apoio à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial?

**04.** Qual a importância do cuidador para criança com deficiência?

**05.** Sua criança é acompanhada por um cuidador?

**06.** Você já participou de reunião de discussões e reflexões, sobre Educação Especial e Inclusão durante o ano letivo envolvendo gestão, orientação pedagógica, professores e pais ou responsáveis dos alunos do AEE na escola? Se sim, qual a importância de ações assim?

**07.** Em que medida o AEE ofertado na SRM atende as necessidades diferenciadas do seu (sua) filho (a)?

**08.** Quais são as principais dificuldades vivenciadas pela família, com relação a manter o filho (a) na escola?

**09.** Comente sobre os resultados positivos conquistados com a ajuda da escola, do AEE e da Sala de Recursos Multifuncionais.

**10.** Na sua opinião o que falta no AEE para melhorar o desempenho das crianças?