



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

FRANCISCA RENATA CHAVES DE MORAIS

AVALIAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)
COMO POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE
HORIZONTE - CE

FORTALEZA

2024

FRANCISCA RENATA CHAVES DE MORAIS

AVALIAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) COMO
POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE
HORIZONTE - CE

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Avaliação de Políticas Públicas.

Orientadora: Prof. Dra. Maria de Nazaré Moraes Soares

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)

M825a Morais, Francisca Renata Chaves de.

Avaliação do atendimento educacional especializado (AEE) como política pública de inclusão nas escolas do município de Horizonte - CE / Francisca Renata Chaves de Morais. – 2024.
175 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Maria de Nazaré Moraes Soares.

1. Políticas públicas educacionais. 2. Inclusão. 3. Aprendizagem. 4. Atendimento educacional especializado. I. Título.

CDD 320.6

FRANCISCA RENATA CHAVES DE MORAIS

AVALIAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) COMO
POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE
HORIZONTE - CE

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Avaliação de Políticas Públicas.

Aprovada em: 28/05/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria de Nazaré Moraes Soares (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luís Tomás Domingos
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Prof. Dra. Kelly Maria Gomes Menezes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus.

Aos meus pais, Maria e Osmar.

Ao meu esposo, Fernando Lima.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua presença infinita em minha vida.

Aos meus amados pais, Maria e Osmar, pelos seus conselhos e por tornarem esta conquista possível, abdicando dos seus sonhos em prol dos meus.

Ao meu esposo, Fernando Lima, por estar sempre presente, incentivando-me a nunca desistir dos meus sonhos e por todos os momentos que passamos juntos até então, além de ser a força inspiradora para alcançar meus objetivos.

À minha estimada amiga e parceira de curso, Mirelly Silva, por todas as trocas de aprendizados e pelos desafios superados juntas até a defesa desta dissertação. Durante nossa jornada, compartilhamos muitas dúvidas e experiências, confidências de angústias e momentos de desabafo. Sua presença foi fundamental, proporcionando suporte e encorajamento mútuo nos momentos mais difíceis. Juntas, fortalecemos nossa resiliência e amizade, elementos cruciais que nos sustentaram até este momento tão importante. Agradeço de coração por toda força e companheirismo.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Maria de Nazaré Moraes Soares, pela excelente orientação e pela forma carinhosa com que me acolheu, pelos ensinamentos e dedicação à concretização deste trabalho. Meu muito obrigada pela confiança.

Aos professores participantes da banca examinadora, Dr. Luís Tomás Domingos e Profa. Dra. Kelly Maria Gomes Menezes, pelo tempo dedicado, pelas valiosas colaborações e sugestões.

À Secretaria Municipal de Educação do Município de Horizonte - CE, por viabilizar as condições favoráveis à realização deste trabalho.

A todos os agentes institucionais entrevistados que contribuíram de forma significativa para este estudo.

A todos os meus amigos e amigas que, de alguma forma, fizeram parte desta busca e me ajudaram a vencer os obstáculos encontrados nesta jornada.

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

(Boaventura de Sousa Santos)

RESUMO

Nos últimos anos, o Brasil alcançou avanços significativos na educação inclusiva através da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008. Essa política enfatiza a importância de fornecer recursos e estratégias que garantam a igualdade de acesso e oportunidades para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. Medidas como Salas de Recursos Multifuncionais e Serviços Educacionais Especializados foram introduzidas para apoiar essa abordagem inclusiva. Teóricos como Mantoan (2008), Baptista (2013) e Bedaque (2014) têm discutido amplamente como essas mudanças exigem uma transformação significativa nas práticas dos educadores e na infraestrutura das escolas para acomodar todas as necessidades dos estudantes. Considerando o exposto, o objetivo geral desta pesquisa é avaliar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como política pública de inclusão no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas do município de Horizonte - CE, à luz da avaliação em profundidade de Rodrigues (2008), nas dimensões de conteúdo, contexto, trajetória, temporalidade e territorialidade da política. Quanto à metodologia, a pesquisa possui natureza qualitativa e, em termos de objetivos, caracteriza-se como exploratória e descritiva, utilizando uma estratégia de estudo de caso (Gil, 2008; Yin, 2001). Para a coleta de dados, serão empregadas técnicas como pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas (Minayo, Deslandes e Gomes, 2009). A análise dos dados coletados será realizada por meio da análise documental e da análise de discurso (Rodrigues, 2008; Orlandi, 2009). Os resultados indicam os seguintes achados: (i) a pesquisa identificou uma desconexão entre as políticas públicas formalmente adotadas e sua implementação prática nas escolas; (ii) desafios estruturais e de recursos impedem que o AEE atenda plenamente às necessidades dos alunos, incluindo falta de espaço adequado e longas filas de espera; (iii) reconhecimento e validação do AEE como um instrumento importante para os processos de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência; (iv) foi identificada uma colaboração positiva entre diferentes setores, como o Centro de Nazaré Domingos e o CACE, que oferecem suporte multidisciplinar crucial para a política de educação especial na perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: políticas públicas educacionais; inclusão; aprendizagem; atendimento educacional especializado.

ABSTRACT

In recent years, Brazil has made significant progress in inclusive education through the implementation of the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education in 2008. This policy emphasizes the importance of providing resources and strategies that ensure equal access and opportunities for all students, including those with disabilities. Measures such as Multifunctional Resource Rooms and Specialized Educational Services were introduced to support this inclusive approach. Theorists such as Mantoan (2008), Baptista (2013), and Bedaque (2014) have extensively discussed how these changes require a significant transformation in educators' practices and school infrastructure to accommodate all students' needs. Considering the above, the general objective of this research is to evaluate Specialized Educational Assistance (AEE) as a public policy of inclusion in the teaching and learning process of students with disabilities in the schools of the municipality of Horizonte - CE, in light of Rodrigues' (2008) in-depth evaluation in the dimensions of content, context, trajectory, temporality, and territoriality of the policy. Regarding methodology, the research is qualitative in nature and, in terms of objectives, is characterized as exploratory and descriptive, using a case study strategy (Gil, 2008; Yin, 2001). Data collection techniques will include bibliographic research, document analysis, and semi-structured interviews (Minayo, Deslandes, and Gomes, 2009). The analysis of the collected data will be conducted through document analysis and discourse analysis (Rodrigues, 2008; Orlandi, 2009). The results indicate the following findings: (i) the research identified a disconnect between formally adopted public policies and their practical implementation in schools; (ii) structural and resource challenges prevent the AEE from fully meeting students' needs, including a lack of adequate space and long waiting lists; (iii) recognition and validation of the AEE as an important instrument for the teaching and learning processes of students with disabilities; (iv) positive collaboration was identified between different sectors, such as the Centro de Nazaré Domingos and the CACE, which offer crucial multidisciplinary support for the special education policy from an inclusive perspective.

Keywords: educational public policies; Inclusion; Learning; specialized educational service.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distritos pertencentes ao Município de Horizonte	61
Figura 2 - Análise dos Tipos de Discursos por Eni Orlandi	68
Figura 3 - Análise da avaliação em profundidade: dimensão conteúdo-contexto	69
Figura 4 - Mapa de localização do Município de Horizonte	125
Figura 5 - Estudantes da Educação Especial por localidade e sexo no município de Horizonte	127
Figura 6 - Estudantes da Educação Especial por tipo de deficiência	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz de objetivos da pesquisa avaliativa	26
Quadro 2 - Especificação dos itens na Sala tipo I	53
Quadro 3 - Especificação dos Itens na Sala tipo II	53
Quadro 4 - Matriz de categorias de análise teórica	59
Quadro 5 - Sala de Recursos Multifuncionais nas escolas municipais de Horizonte – CE	62
Quadro 6 - Escolas que serão analisadas na pesquisa em estudo	63
Quadro 7 - Perfil dos entrevistados da Pesquisa	63
Quadro 8 - Matriz resumo de articulação metodológica	66
Quadro 9 - Estruturação dos dados da AD para a pesquisa avaliativa	67
Quadro 10 - Documentos analisados município de Horizonte - CE	70
Quadro 11 - Análise do discurso sobre conteúdo e contexto da Política de Inclusão do município de Horizonte - CE	92
Quadro 12 - Serviço Especializado do CACE	97
Quadro 13 - Consolidação de quantidades de estudantes /Atendimentos	98
Quadro 14 - Análise do discurso sobre Trajetória da Política de Inclusão do município de Horizonte - CE	122
Quadro 15 - Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas de Horizonte - CE	129
Quadro 16 - Quadro 16 - Análise do discurso sobre temporalidade e território da Política de Inclusão do município de Horizonte - CE	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos do Excepcionais
AVD	Atividade da Vida Diária
CACE	Centro de Atendimento Clínico e Educacional Maria de Nazaré Domingos
CAPS	Centro de Atendimento Psicossocial
CEJAH	Centro de Educação de Jovens e Adultos de Horizonte
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comissão de Ética de Pesquisa
CRAS	Centros de Referência de Assistência Social
CREACE	Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará
CREAS	Centros de Referência Especializados de Assistência Social
ESF	Estratégias de Saúde da Família
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PcD	Pessoas com deficiência
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SRM/AEE	Recursos Multifuncionais com Atendimento Educacional Especializado
SRMs	Salas de Recursos Multifuncionais
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1	CENÁRIO PRELIMINAR	15
1.1	Definição da política pública em estudo e do campo avaliativo	15
1.2	Problema, justificativa e pressupostos da pesquisa	18
1.3	Objetivos do estudo, escopo ético e estrutura do Trabalho	25
2	TRAJETORIA TEORICA PARA PESQUISA AVALIATIVA	30
2.1	Políticas Públicas Educacionais voltadas para a inclusão no Brasil	30
2.2	O processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência	40
2.3	O que são as Salas de Recursos Multifuncionais?	48
3	EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA DA PESQUISA AVALIATIVA ...	56
3.1	Abordagem avaliativa, tipologia da pesquisa e categoria de análise	56
3.2	Características do universo e amostra e sujeitos da pesquisa avaliativa ..	60
3.3	Procedimentos para a coleta dos dados e para a análise dos dados	64
4	AVALIANDO A POLITICA PUBLICA	69
4.1	Análise do Contexto e Conteúdo do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	69
4.2	Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sua trajetória institucional	94
4.3	Avaliando o Atendimento Educacional Especializado sua temporalidade e territorialidade	124
5	CONSIDERAÇÕES QUE EMERGEM DA PESQUISA AVALIATIVA ...	149
5.1	Contribuições teóricas e empíricas e plano de divulgação em CT&I	149
5.2	Limitações da pesquisa e sugestões para estudos futuros	155
5.3	Recomendações da Pesquisa avaliativa para a agenda pública	156
	REFERÊNCIAS	158
	APÊNDICE A – DOCUMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA - AUTORIZAÇÕES PARA A PESQUISA E TCLE	168
	APÊNDICE B – INSTRUMENTOS DE COLETA: ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (INSTITUIÇÃO PÚBLICA-COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO MUNICÍPIO DE HORIZONTE)	169
	APÊNDICE C – INSTRUMENTOS DE COLETA: ROTEIRO PARA	

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRECIONADA Á GESTÃO ESCOLAR	172
APÊNDICE D – INSTRUMENTOS DE COLETA: ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRECIONADA AO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DO MUNICÍPIO DE HORIZONTE	175

1 CENÁRIO PRELIMINAR

Na seção de introdução desta pesquisa avaliativa, o objetivo é apresentar os elementos centrais do estudo. Nesse sentido, serão detalhadas a política em análise e o campo avaliativo da pesquisa. Serão também apresentados o problema de pesquisa, a justificativa, os pressupostos teóricos, além dos objetivos, escopo ético e a estrutura do trabalho.

1.1 Definição da política pública em estudo e do campo avaliativo

Este estudo tem como objetivo avaliar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como política pública de inclusão no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas do município de Horizonte. É importante destacar que as políticas públicas englobam uma série de ações, metas e planos elaborados por governos em vários níveis (nacional, estadual, municipal) para melhorar o bem-estar social e os interesses públicos, sendo vitais para o avanço cultural e social de uma nação (Caldas, 2008).

Segundo Sousa (2006), nas últimas décadas, tem-se discutido amplamente o campo de conhecimento das políticas públicas, assim como as instituições, regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação. Há uma vasta variedade de pesquisas empíricas e ensaios de natureza teórico-conceitual que demonstram a incapacidade dos modelos tradicionais de interpretação dos mecanismos de interesses (Faria, 2003).

Os estudos sobre a interação entre atores estatais e privados no processo de produção das políticas públicas têm se desenvolvido com significativas reformulações. Castro e Oliveira (2014, p. 22) destacam que as políticas públicas e os processos de desenvolvimento possuem aspectos bastante dinâmicos, uma vez que, em sua trajetória histórica, cada sociedade reconhece problemas e propõe soluções de acordo com suas capacidades. As reformulações decorrentes das proposições ocorrem de formas diferentes, considerando os aspectos socio-históricos de cada país.

Bacelar (2000) reflete sobre a significativa transformação nas políticas públicas brasileiras desde a década de 1930 até a atualidade, destacando as características do Estado nesse período. A abordagem autoritária e conservadora na concepção de políticas sociais enfatizava o desenvolvimento mais do que a transformação social. Os estudos de avaliação frequentemente se concentram em modelos técnicos para avaliar a efetividade, eficiência e eficácia das políticas (Dias; Matos, 2012).

Além disso, é importante salientar que o modelo de avaliação positivista ainda

exerce uma influência significativa na avaliação de políticas públicas, tendendo a negligenciar a consideração dos indivíduos afetados por essas políticas, bem como os cenários sociopolíticos e culturais nos níveis nacional, regional e local onde são aplicadas, com suas inerentes contradições (Gussi; Oliveira, 2015).

Dentre as políticas públicas presentes em nossa sociedade, destacam-se as políticas educacionais, especificamente a política de inclusão, que busca garantir o acesso de todos à educação, independentemente de suas diferenças e limitações. De acordo com Giron (2008), as políticas públicas na educação tratam da articulação de projetos que envolvem o Estado e a sociedade, visando construir uma educação mais inclusiva e de melhor qualidade, promovendo a cidadania.

Ferreira e Santos (2017) apontam que, nas décadas de 1970 e 1980, o Brasil passou por um processo de impedimento do crescimento intelectual e escolar. Nesse sentido, os autores discutem instrumentos legislativos importantes, como a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/1996, como fundamentais para remodelar o Brasil como uma nação democrática, com a educação como um direito fundamental.

Saviani (2008) defende uma política educacional brasileira focada no acesso universal à educação de qualidade, na valorização dos professores e em políticas curriculares específicas para cada região, promovendo um sistema educacional justo e igualitário. Anjos (2019) destaca os esforços do Brasil na elaboração de documentos normativos que norteiam as políticas educacionais de acesso e permanência nas escolas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que inclui as salas de Recursos Multifuncionais e a importância do AEE como apoio para a consolidação da inclusão nas escolas.

Diante deste contexto, podemos perceber que o AEE desempenha um papel extremamente relevante na política de inclusão. É necessário ter em mente que a inclusão é um processo em constante construção, apresentando desafios operacionais, conceituais e atitudinais, o que torna a responsabilidade atribuída ao AEE ainda mais importante. Devemos estar atentos a como essas práticas estão sendo vivenciadas para garantir que a inclusão seja uma realidade para todos (Carneiro, 2012).

O campo da educação inclusiva nos remete a uma profunda reflexão sobre o paradigma da "escola para todos", que implica que todos devem ser plenamente incorporados às escolas regulares como participantes ativos do processo educativo, em vez de simplesmente serem colocados à margem (Mantoan, 1998). Para a autora, o conceito de "escola para todos"

significa garantir que cada indivíduo esteja ativamente envolvido no processo educativo em um ambiente de apoio e inclusão. Esta abordagem inclusiva à educação alinha-se com a perspectiva de Saviani (1998) sobre a escola como um espaço transformador, onde a diversidade é abraçada e a identidade única de cada indivíduo é valorizada, destacando o papel crítico das escolas na promoção da diversidade e inclusão.

No cenário atual, é fundamental promover um diálogo em torno das diferenças, reconhecendo que essas diferenças podem ser complementares, em vez de mutuamente exclusivas. Devemos considerar a existência do "outro", que gradualmente se integra em nosso dia a dia - um "outro" com sua própria identidade, história e dimensão afetiva-emocional distintas (Ferreira; Guimarães, 2003).

Para a realização deste estudo, a avaliação será centrada em uma perspectiva contra-hegemônica, com abordagem pautada na avaliação em profundidade, que permite um caráter interdisciplinar e multidimensional na avaliação de políticas públicas (Rodrigues, 2008; 2019; Gussi, 2008, 2015, 2016, 2019; Gonçalves, 2008). Rodrigues (2008) sugere que, para uma avaliação em profundidade ser abrangente, é necessário utilizar diversas formas de dados e informações, incluindo questionários não tradicionais, grupos focais inovadores, entrevistas aprofundadas e observações de campo. Além disso, pode-se realizar uma análise de materiais institucionais com atenção ao suporte conceitual e às formas discursivas expressas, bem como uma abordagem cultural que busca compreender as diversas interpretações de um programa em diferentes contextos.

A autora enfatiza quatro dimensões analíticas essenciais para a realização efetiva dessa avaliação em profundidade: análise de conteúdo, análise de contexto, trajetória institucional de programas e políticas, e espectro temporal e territorial. Lejano (2012) destaca a importância de integrar diversas interpretações e experiências na avaliação de políticas públicas. A avaliação não deve centrar-se apenas na concepção de políticas, mas também na sua implementação prática, valorizando as experiências vividas e as percepções dos indivíduos e das comunidades afetadas pelas políticas, enriquecendo assim o processo de avaliação.

Diante do exposto, Castro e Oliveira (2014) apontam que somente a partir do início do presente século o Brasil passou a experimentar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para a promoção do desenvolvimento de maneira socialmente mais inclusiva do que anteriormente praticado.

1.2 Problema, justificativa e pressupostos da pesquisa

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pela escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que representa uma ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (Mantoan; Prieto; Arantes, 2006).

Mendes (2021) aponta que a inclusão educacional é um processo complexo que requer esforços contínuos e colaborativos de toda a comunidade escolar, incluindo educadores, alunos, pais e profissionais de apoio. A falta de recursos, a formação inadequada de professores e a infraestrutura insuficiente são alguns dos desafios que as escolas enfrentam na busca pela inclusão educacional.

Neste contexto, compreendemos que, para superar esses desafios, é necessário um compromisso firme e contínuo com a educação inclusiva, bem como com a promoção da igualdade e da diversidade na educação. Além disso, é importante que as políticas educacionais sejam adaptadas às necessidades e realidades locais, envolvendo e ouvindo as comunidades e as partes interessadas na elaboração e implementação dessas políticas (Mantoan, 2013). Antes de adentrar nesse novo paradigma inclusivo, cabe destacar um breve histórico sobre a evolução do pensamento e da prática em relação à educação de pessoas com deficiência.

De acordo com Stainback e Stainback (1999), o tratamento das pessoas com deficiência pode ser dividido em quatro fases distintas: “fase da exclusão”, “fase da segregação”, “fase da integração” e “fase da inclusão”. Nessas fases, os autores refletem uma mudança gradual de perspectivas e abordagens, priorizando cada vez mais a inclusão e o respeito à diversidade. Conforme Mineto *et al.* (2015), na primeira fase, correspondente ao século XVIII, crianças com deficiência eram frequentemente isoladas em instituições separadas, afastadas do convívio com seus pares sem deficiência. Essa abordagem baseava-se em preconceitos e estigmas, limitando as oportunidades educacionais para essas crianças.

Na segunda fase, que se constituiu por volta do final do século XVIII ao início do século XIX, surgiram grandes instituições especializadas em pessoas com deficiência. Esse movimento trouxe a ideia de segregação, na qual se buscava a inclusão das crianças com deficiência em escolas regulares, mas a ênfase ainda estava na adaptação dessas crianças ao ambiente escolar existente, muitas vezes com a presença de profissionais especializados (Mantoan, 2013).

Mantoan (2013) aponta que, na segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 1970, iniciou-se a fase da integração, representando uma mudança fundamental no paradigma educacional. A ênfase não estava na adaptação das crianças com necessidades especiais ao sistema existente, mas na adaptação do sistema para acolher todas as crianças, independentemente de suas diferenças. Entretanto, apenas os estudantes com necessidades especiais que conseguiram adaptar-se à classe regular sem modificação no sistema escolar eram considerados integrados.

Míneto *et al.* (2015) explicam que, no início da década de 1980, a fase da inclusão começou a se projetar, quando um maior número de alunos com deficiência passou a frequentar classes regulares, pelo menos em tempo parcial. Em 1985, o movimento de inclusão intensificou-se, trazendo conceitos além da simples integração. A educação especial não era mais vista como um serviço separado, mas como parte integrante do sistema educacional.

Barbosa, Fialho e Machado (2018) destacam que o paradigma da inclusão surgiu com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1990), promovendo uma agenda internacional em favor do direito à educação das pessoas com deficiência nos sistemas regulares de ensino. De acordo com esse documento, alunos com deficiência devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer suas necessidades educacionais. Kassir e Rebelo (2011) afirmam que a Declaração de Salamanca representa um marco para a Educação Especial, pois, a partir deste documento, os países signatários, incluindo o Brasil, começaram a formular ações para preparar propostas de Educação Especial numa perspectiva inclusiva.

Portanto, a escola é uma instituição universal cuja função social é transmitir e construir conhecimento, e se apoia na premissa de que todos têm direito à educação. Nas últimas décadas, o paradigma da inclusão tem promovido a luta pela inserção das pessoas com deficiência na sociedade, o que tem levado os educadores a enfrentar novos desafios no processo de aprendizagem em conjunto. Esse movimento tem trazido à tona discussões importantes sobre como promover a inclusão e garantir o direito de todos os indivíduos viverem e aprenderem juntos (Freitas *et al.*, 2021).

Diante desse contexto, Kassir (2011) enfatiza que, no âmbito das políticas públicas educacionais, a política pública de educação especial possui significativa importância e notoriedade na garantia dos direitos relacionados à cidadania dos indivíduos por ela abrangidos. Esta política concretiza o direito à isonomia, previsto constitucionalmente, ao viabilizar um tratamento diferenciado e dedicado àqueles que são desiguais, promovendo um

maior equilíbrio entre os cidadãos.

Mantoan (1998) destaca que as ações relacionadas à política pública de educação especial têm recebido atenção significativa nas diferentes esferas de governo — nacional, estadual e municipal. Essa atenção culminou na promulgação de diversos dispositivos legislativos e regimentais destinados à consecução dos objetivos da política pública.

Historicamente, a Educação Especial brasileira foi caracterizada como um sistema segregador e paralelo, desenvolvido em instituições especializadas, principalmente privadas, devido à ausência do Estado em atender essa demanda. Esse sistema tinha um forte caráter assistencialista e clínico, focado na correção e prevenção da deficiência (Mazzotta, 2005; Bueno, 2008; Plesch, 2010; Barbosa, 2022).

Oliveira (2016) reflete que, apesar da existência de leis que visam promover a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar, ainda há uma baixa inserção dessas pessoas na sociedade e nas escolas. Isso impede que elas exerçam plenamente sua cidadania e se alfabetizem adequadamente. Segundo o autor, é necessário buscar formas de promover uma inclusão mais efetiva por meio de políticas públicas e ações afirmativas, além de conscientizar a população sobre a importância do respeito às diferenças.

Como afirma Borges (2013), todas as ações no ambiente escolar necessitam de suporte, apoio e ancoragem, uma vez que a escola é uma organização cujas experiências requerem espaço e tempo para serem organizadas e direcionadas. Dentro desses espaços ocorrem diversas experiências devido à diversidade de sujeitos com diferentes culturas, memórias e histórias. Conforme destacado por Freire (1991), os alunos aprenderão a ler o mundo de forma crítica e se tornarão sujeitos autônomos capazes de construir e transformar suas próprias histórias.

Mantoan, Prieto e Arantes (2006) dissertam que as dificuldades enfrentadas pelo sistema de ensino em suas tentativas de viabilizar a educação para todos evidenciam a necessidade de combater práticas discriminatórias que permeiam o interior das escolas, criando alternativas para superá-las e garantir o direito estabelecido.

Estudos de Silva e Aranha (2005) apontam para a necessidade de alterar práticas educativas tradicionais que consideram os sujeitos homogêneos e não valorizam a diversidade, substituindo-as por práticas que removam barreiras pedagógicas e atitudinais para a aprendizagem. Nesse sentido, Lima e Silva (2012) afirmam que, em vez de promover igualdade entre alunos com e sem deficiência, muitas escolas acabam criando barreiras atitudinais relacionadas a estigmas, preconceitos e adjetivações. A escola deve adaptar-se aos princípios de inclusão, promovendo igualdade e valorizando a diversidade.

De acordo com Oliveira e Gomes (2020), o direito de frequentar e permanecer na escola comum pressupõe um conjunto de medidas por parte dos sistemas escolares para que a escola possa, indistintamente, se organizar para atender a todos. Ao debater a inclusão de alunos com deficiência nas escolas, é importante considerar diversos parâmetros, desde a matrícula até questões arquitetônicas e de comunicação, garantindo que esses alunos tenham acesso ao direito de aprendizagem.

Nesse sentido, o AEE é um serviço que visa oferecer aos alunos com deficiência os instrumentos necessários para que eles possam aprender na sala de aula comum, eliminando as barreiras que podem surgir no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Bedaque (2014), documentos internacionais e nacionais, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Carta para o Terceiro Milênio (1999), a Convenção de Guatemala (1999) e as legislações brasileiras, como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Política Nacional de Educação (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2001) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), são fundamentais para o processo de inclusão educacional. Esses documentos foram determinantes para alavancar o processo de inclusão no Brasil e no mundo, enfatizando a importância da garantia do acesso à educação de qualidade para todos, independentemente de suas limitações e condições socioeconômicas. No entanto, é importante ressaltar que a efetivação da inclusão ainda enfrenta obstáculos, sendo necessário buscar formas de superá-los para garantir a inclusão educacional plena.

Bedaque (2014) aponta que, embora esses documentos tenham promovido princípios para a mudança de uma visão segregadora ou de uma integração gradativa ou parcial na educação dos estudantes com deficiência, a inclusão escolar revelou inúmeros conflitos nos espaços educacionais e nas próprias instituições especializadas.

Conforme a autora, esses conflitos incluem: dificuldades na acessibilidade; na formação de professores; na concepção homogeneizadora de escola; na aquisição e utilização de recursos didáticos e materiais; nas concepções culturalmente arraigadas pela sociedade e comunidade escolar; na ausência de profissionais de apoio; na dificuldade de interação, na ausência de diálogo e na colaboração entre as instituições especializadas e escolas regulares. Esses desafios ainda representam grandes obstáculos para a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais promovido pela Secretaria de Educação Especial/MEC é destinado às escolas das redes estaduais e municipais

de educação, com o intuito de assegurar condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino comum, possibilitando a oferta do AEE de forma não substitutiva à escolarização (Pasian; Mendes; Cia, 2014).

Para que essa integração ocorra adequadamente, as escolas necessitam de salas de recursos equipadas à disposição dos educandos e de professores capacitados para realizar atividades conforme as necessidades. Conforme Alves e Andrade (2015), as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas comuns propiciam aos alunos com deficiência a capacidade de superar as barreiras que os impedem de aprender.

Considerando a importância de promover a igualdade de oportunidades de aprendizagem por meio da educação inclusiva, levantamos uma questão crucial: Como é a avaliação do AEE, como política pública de inclusão, no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência no município de Horizonte - CE?

Dessa perspectiva, o presente trabalho assume a relevância de avaliar o AEE como política pública no município de Horizonte, no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Além disso, busca estabelecer uma base sólida para oferecer recomendações destinadas a melhorar tanto as políticas quanto as práticas, com o intuito de promover um sistema educacional progressivamente mais inclusivo e atento às necessidades individuais de todos os alunos.

Este trabalho representa o culminar de um diálogo profundo e contínuo sobre as nuances da educação contemporânea, com foco particular na educação inclusiva. A semente desse interesse foi plantada durante minha formação acadêmica no curso de Pedagogia, onde a disciplina de Educação Especial não apenas capturou minha atenção, mas também despertou um interesse apaixonado que continuou a crescer ao longo dos anos. Esse interesse inicial me levou a perseguir uma especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, explorando profundamente as dificuldades de aprendizagem enfrentadas por estudantes, inclusive aqueles com deficiências.

Apesar dos conhecimentos adquiridos, minha curiosidade e meu desejo de entender mais sobre o AEE permaneceram insaciáveis. Movida por essa inquietação intelectual, prossegui minha formação com cursos em Altas Habilidades e Superdotação e Libras no Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (CREACE). Esses estudos me proporcionaram uma compreensão mais detalhada das especificidades do público da educação especial.

Durante esse período, já atuava como professora nas redes de ensino pública e privada há cinco anos, enfrentando desafios crescentes. Na prática diária em sala de aula,

deparei-me com a realidade de alunos com deficiências, o que me motivou ainda mais a me dedicar e aprofundar meus conhecimentos para garantir sua inclusão efetiva no ambiente escolar. Essa experiência prática se mostrou fundamental, fornecendo insights valiosos para a aplicação de teorias aprendidas em sala de aula.

Em 2019, fui nomeada professora efetiva após ser aprovada em um concurso público no município de Horizonte. Ao longo dos quatro anos subsequentes, minha experiência profissional se enriqueceu enquanto observava e explorava como os processos de ensino e aprendizagem para alunos com deficiências se desenrolavam frente às políticas públicas de educação inclusiva implementadas no município.

Essa observação direta despertou meu interesse em compreender como e quando a política de inclusão foi implementada no município e de que forma essa política de inclusão é atravessada dentro do contexto escolar no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem desses alunos com deficiências frente ao AEE e das Salas de Recursos Multifuncionais, compreendendo como essa realidade de inclusão se constrói a partir deste atendimento.

A busca por aprofundamento continuou, e em 2020, fui admitida no programa de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAAP), onde tive a oportunidade de focar ainda mais na temática da inclusão. Durante o mestrado, tive a chance de pleitear e assumir uma sala de AEE em 2023 no município em que trabalho, uma experiência que tem sido extremamente enriquecedora. Trabalhar tão de perto com esses estudantes com deficiência tem me permitido não apenas vivenciar seus avanços, mas também enfrentar seus desafios, buscando soluções para que a inclusão ocorra de maneira verdadeiramente equitativa e eficaz.

Esta trajetória é uma prova do poder transformador da educação e da importância de um compromisso contínuo com a aprendizagem e a melhoria das práticas educacionais. Através do diálogo contínuo com outros profissionais da educação, trabalho para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde cada estudante, independentemente de suas capacidades, possa ter seus direitos plenamente reconhecidos e valorizados. Esse percurso não apenas moldou minha carreira, mas também fortaleceu minha determinação em contribuir para um mundo educacional mais inclusivo e justo.

Nesse sentido, é importante destacar que a educação inclusiva não se trata apenas de um direito, mas também de uma necessidade para a formação de uma sociedade mais justa e democrática. Todos os indivíduos têm potencialidades e habilidades únicas, e é papel da sociedade garantir que essas habilidades sejam desenvolvidas e valorizadas. Portanto, cabe a cada um de nós refletir sobre o papel que desempenhamos na promoção da educação inclusiva e na garantia dos direitos de todos os indivíduos. A inclusão deve ser uma prática constante

em nossas vidas, e a educação é um dos principais meios para alcançá-la.

Esta pesquisa avaliativa utiliza lentes teóricas do campo das políticas públicas, das políticas educacionais e da educação inclusiva para delinear as políticas públicas educacionais voltadas para pessoas com deficiência no âmbito internacional e nacional. Referências importantes incluem Stainback e Stainback (1993), Pletsch (2009), Mazzotta (1996), Mendes (2020) e Miranda (2008). No que concerne às legislações e diretrizes educacionais referentes à educação inclusiva no Brasil, citam-se Brígida e Limeira (2021), Cappellini *et al.* (2012), Moreira *et al.* (2023), Muhl e Mainardi (2022), Mendes (2005) e Januzzi (1992). A efetivação das políticas de inclusão no ambiente escolar e seus diversos obstáculos são abordados por Booth e Ainscow (2011), Borges (2013), Glat e Nogueira (2003), Lustosa (2009), Mantoan (1997), Mazzotta (1996) e Xavier (2002).

Em termos de pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem dos educandos da educação inclusiva no contexto escolar, destacam-se Carvalho (1999), Cardoso e Tartucci (2022), Fabrício e Volpato (2020), Gomez (2000), Lustosa e Figueiredo (2019), Nascimento e Silva (2021), Noronha (2016) e Silva (2002). A relação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem é explorada por Ainscow (2005), Rodão (2007), Silva (2002) e Vygotsky (1991, 1994, 2002, 2007). A formação do professor e a compreensão de práticas colaborativas são discutidas por Araruna (2018), Baptista e Caiado (2013), Bedaque (2014), Cappellini (2004), Dantas (2014), Fullan e Hargreaves (2000), Mendes (2021), Miranda (2015), Montoan (2003), Pachevit *et al.* (2022), Pletsch (2010), Gomes *et al.* (2016) e Souza *et al.* (2015).

Quanto ao surgimento e evolução das Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil, são relevantes os trabalhos de Sobral e Mesquita (2021), Rafante (2015), Zuqui (2013), Rebelo (2016), Silva (2003), Pansini (2008), Sousa *et al.* (2015) e Anjos (2019). A inserção das salas multifuncionais como ambientes de suporte e no contexto educativo é abordada por Silva *et al.* (2021), Baptista (2011, 2019), Jesus (2013), Delavanti (2012) e Pereira (2020). As especificações referentes a categorias, condições estruturais, organizacionais e recursos humanos adequados são discutidas por Taniguti e Ferreira (2021), Moscardini e Oliveira (2017), Mendonça (2021) e Mendes *et al.* (2015).

Todavia, não foram identificadas pesquisas sobre políticas públicas no que concerne o AEE no processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência, dentro da perspectiva da abordagem de avaliação em profundidade e suas quatro dimensões defendidas por Rodrigues (2008): análise de conteúdo, análise de contexto, trajetória institucional e espectro temporal e territorial, no município de Horizonte - CE, que será o *locus* da pesquisa.

Portanto, esta pesquisa avaliativa visa explorar a lacuna teórica e empírica identificada neste estudo, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

1.3 Objetivos do estudo, escopo ético e estrutura do Trabalho

Considerando o exposto, o objetivo geral desta pesquisa é avaliar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como política pública de inclusão no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas do município de Horizonte - CE. Em consonância com o objetivo geral proposto, os objetivos específicos são:

- (i) Analisar o conteúdo e contexto da política pública de inclusão na educação no município de Horizonte - CE;
- (ii) Identificar a trajetória da política pública de inclusão na educação no município de Horizonte - CE;
- (iii) Compreender a territorialidade e temporalidade da política ao observar a percepção dos agentes institucionais sobre a política pública de inclusão na educação no município de Horizonte - CE.

Vale ressaltar que todos os objetivos específicos estão alinhados com a escolha da abordagem avaliativa dentro da perspectiva da avaliação em profundidade, conforme defendido por Rodrigues (2008). Com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre essa temática, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa com foco na avaliação em profundidade (Quadro 1).

Quadro 1 - Matriz de objetivos da pesquisa avaliativa

(Continua...)

Objetivo Geral: Avaliar o AEE como política pública de inclusão no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas do município de Horizonte - CE		
Objetivos específicos	Dimensão avaliativa	Pressuposto/hipótese*
(i) Analisar o conteúdo e contexto da política pública de inclusão na educação no município de Horizonte - CE	Dimensão do conteúdo e contexto da política pública (Rodrigues, 2008)	<p>i) A educação Inclusiva é um processo histórico e evolutivo, que passou por diferentes paradigmas até chegar ao atual modelo de inclusão social, que busca garantir a participação e inserção de todas as pessoas no ambiente escolar e na sociedade como um todo. Barbosa, Fialho e Machado (2018), Mantoan (2015), Manzotta (2011), Mendes (2006), Mineto <i>et al.</i> (2015), Miranda (2008), Pletsch (2009), Sánchez (2005) e Stainback e Stainback (1999);</p> <p>ii) A educação especial é uma importante política pública que desempenha um papel significativo na garantia dos direitos dos indivíduos. Contudo, alcançar a inclusão educacional requer ajustes e modificações em todos os níveis do sistema, incluindo político, administrativo, técnico-científico e estrutural, para acomodar as necessidades únicas de cada aluno, incluindo aqueles com necessidades especiais. Brígida e Limeira (2021), Cappellini, Rodrigues e Santos (2019), Costa e Hottge (2021), Januzzi (1992), Kassar e Rebelo (2011), Mantoan (1998, 2015) Mendes (2005), Mendes (2021), Moreira <i>et al.</i> (2023);</p> <p>iii) A necessidade de se alterar essas práticas educativas tradicionais/cotidianas que consideram os sujeitos homogêneos e não valorizam a diversidade, substituindo-as por práticas que removam as barreiras (pedagógicas e atitudinais) para a aprendizagem: Borges (2013), Correia (2007), Dantas e Gomes (2020), Glat e Nogueira (2003), Lustosa (2009), Mantoan, Prieto e Arantes (2006), Oliveira (2016), Padilha (2013), Silva e Aranha (2005), Silva e Ferraz (2009) e Xavier (2002).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 1 - Matriz de objetivos da pesquisa avaliativa

(Continua...)

Objetivo Geral: Avaliar o AEE como política pública de inclusão no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas do município de Horizonte - CE		
Objetivos específicos	Dimensão avaliativa	Pressuposto/hipótese*
(ii) identificar a trajetória da política pública de inclusão na educação no município de Horizonte - CE	Dimensão da trajetória da política pública (Rodrigues, 2008)	<p>i) A criação de um ambiente de aprendizagem eficaz para alunos com deficiência e outras dificuldades requer mudanças significativas nas práticas dos educadores escolares, incluindo gestores e professores; Ainscow (2005), Bedaque (2014), Gómez (2000), Freire (2011), Lustosa e Figueiredo (2019), Nascimento e Silva (2021);</p> <p>ii) A relação professor-aluno é crucial para uma aprendizagem eficaz, uma vez que o conhecimento é construído através da interação e da partilha de significados culturais e linguísticos. O papel do professor é mediar as interações desafiadoras de aprendizagem: Ainscow (2005), Rodão (2007), Montam (2008), Silva (2002), Vygotsky (1991,1994,2002,2007);</p> <p>iii) A formação de professores do AEE é crucial para garantir a qualidade dos serviços prestados aos alunos com deficiência, pois é imprescindível que essa formação seja contínua e colaborativa, contando com a participação de todos os agentes escolares, pois isso permitirá o desenvolvimento de práticas inclusivas que exigem comprometimento, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e compartilhamento de conhecimentos. Araruna (2018), Baptista (2013), Capellini (2004), Carvalho (1999), Dantas (2014), Fullan e Hargreaves (2000), Noronha (2016), Braun e Marin (2013), Mendes (2021), Miranda (2015), Pletsch (2010), Gomes <i>et al.</i> (2016), Souza, Costa e Holanda (2015).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 1 - Matriz de objetivos da pesquisa avaliativa

(Conclusão)

Objetivo Geral: Avaliar o AEE como política pública de inclusão no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas do município de Horizonte - CE		
Objetivos específicos	Dimensão avaliativa	Pressuposto/hipótese*
(iii) compreender a territorialidade e temporalidade da política ao observar a percepção dos gestores e usuários política pública de inclusão na educação no município de Horizonte - CE	Dimensão da temporalidade e territorialidade da política pública (Rodrigues, 2008)	<p>Historicamente, as salas de recursos já faziam parte da política educacional, mas com o tempo, novos modelos educacionais foram introduzidos para promover a inclusão escolar e social dos alunos com deficiência, eliminando barreiras e proporcionando autonomia e independência no ambiente educacional. Rebelo (2016), Moscardine e Oliveira (2017), Rafante (2015), Sobral e Mesquita (2021), Zuqui (2013);</p> <p>ii) A criação de salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas brasileiras é uma iniciativa que busca oferecer recursos e apoio pedagógico adequados para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, permitindo assim que eles tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem que os demais alunos; Baptista (2019), Delavanti (2012), Jesus (2013), Pansini (2008), Pereira (2020), Silva <i>et al.</i> (2021), Sousa, Costa e Holanda (2015);</p> <p>iii) A sala de recursos é um espaço essencial para inclusão de alunos com deficiência nas escolas. Proporciona um ambiente adaptado com recursos tecnológicos, jogos educativos e estratégias de ensino diferenciadas para apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Taniguti e Ferreira (2021), Mendes, Cabral e Cia (2015), Mendonça (2021), Moscardini e Oliveira (2017).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para alcançar os objetivos da pesquisa, adotamos uma metodologia qualitativa de natureza aplicada. Segundo Mynayo e Gil (2009), a abordagem qualitativa na pesquisa é essencial para uma compreensão mais profunda e autêntica dos fenômenos estudados. A reflexão crítica sobre o processo de pesquisa, a construção de confiança com os participantes e a flexibilidade metodológica são contribuições significativas dessa abordagem. Além disso, conforme discutido pela autora, a abordagem qualitativa permite uma adaptação metodológica maior, especialmente útil em áreas onde as questões de pesquisa são complexas e multifacetadas.

Para desenvolver os eixos analíticos da avaliação em profundidade, utilizamos pesquisa bibliográfica e documental para coletar dados, atendendo aos primeiros e segundos objetivos específicos, que visam analisar o conteúdo e o contexto da política. Para o terceiro objetivo, conduzimos entrevistas semiestruturadas com os agentes institucionais da política, seguindo a proposta de Orlandi (2009) para análise de Discurso.

Quanto ao universo da amostra, foram selecionadas três instituições escolares, cada uma localizada em um distrito pertencente ao Município de Horizonte, que possui Salas de Recursos Multifuncionais com Atendimento Educacional Especializado (SRM/AEE). Os distritos das escolas analisadas são: Distrito Sede, Dourado e Queimadas. Devido a restrições de tempo, o distrito de Aningas não pôde ser incluído na análise.

Os sujeitos da pesquisa incluem: a) Profissionais do AEE de cada escola que atuam na SRM; e b) Gestores escolares. Com base nessas considerações, apresentamos a seguir um quadro sintetizando os objetivos da pesquisa avaliativa, bem como as dimensões avaliativas e os pressupostos da pesquisa.

Partindo de um embasamento teórico de grande relevância para o aprofundamento no tema escolhido, apresentaremos a estrutura da pesquisa. Em um primeiro momento, faremos uma introdução com a definição de política pública e o campo avaliativo, abordando a contextualização, problematização e justificativa da pesquisa, bem como seus objetivos e os aspectos metodológicos gerais.

Em seguida, realizaremos uma explanação com a fundamentação teórica que sustenta a pesquisa, referenciando autores que se destacam em seus campos de estudo e trabalhos sobre políticas de inclusão. Esta parte contemplará temas como as Políticas Públicas Educacionais voltadas para a inclusão no Brasil, o processo de ensino e aprendizagem em um contexto escolar inclusivo, e uma análise sobre o conceito de salas multifuncionais.

Posteriormente, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos, fundamentados em uma bibliografia atualizada sobre o assunto. Por fim, serão expostas as considerações finais.

2 TRAJETORIA TEORICA PARA PESQUISA AVALIATIVA

2.1 Políticas Públicas Educacionais voltadas para a inclusão no Brasil

Para compreender as políticas públicas de inclusão no Brasil, é necessário retroceder no tempo e revisitar marcos históricos significativos neste contexto inclusivo, abrangendo movimentos tanto internacionalmente quanto nacionalmente voltados para a inclusão escolar universal. Um aspecto crucial a ser considerado são as terminologias utilizadas para se referir às pessoas com deficiência, as quais espelham as percepções sociais sobre esses indivíduos.

Segundo Sasaki (2003), os novos movimentos sociais e suas políticas identitárias reconhecem as palavras como ferramentas essenciais de luta política. A busca por novas terminologias reflete o esforço para romper com as concepções depreciativas historicamente associadas à deficiência. Até meados do século XX, termos como "inválidos", "incapazes", "aleijados" e "defeituosos" eram prevalentes, perpetuando uma visão negativa que estigmatizava essas pessoas como um peso social sem valor.

Cardozo (2017) destaca que, ao se constituírem como movimento social, as pessoas com deficiência adotaram novas designações para desafiar essa imagem negativa excludente. O termo "pessoas deficientes" emergiu no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, inspirado pelo Ano Internacional das Pessoas Deficientes, enfatizando a humanidade sobre a condição de deficiência. Posteriormente, surgiu a expressão "pessoa portadora de deficiência", que visava destacar a deficiência como apenas um aspecto da identidade da pessoa. Essas expressões foram adotadas na Constituição Federal de 1988, nas legislações estaduais e em todas as políticas relacionadas às deficiências.

De acordo com Araújo (2001), o movimento expressou descontentamento em relação a eufemismos como "pessoas com necessidades educacionais especiais" e "portadores de necessidades especiais", argumentando que o termo "especial" cria uma categoria que não reflete os ideais de inclusão e igualdade de direitos. Para o movimento, o objetivo da luta política é ser reconhecido simplesmente como cidadão, não como alguém "especial".

Atualmente, conforme apontado por Sasaki (2010), o termo amplamente utilizado é "pessoa com deficiência", substituindo a expressão anterior "pessoa portadora". Essa mudança de terminologia reflete uma visão mais inclusiva, reconhecendo a deficiência como parte integrante da diversidade humana e buscando humanizar a denominação. Além disso, ser chamado de "pessoa com deficiência" visa reduzir o estigma associado à condição.

Esta nomenclatura foi oficialmente adotada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006.

De acordo com Mendes (1995), a evolução da educação inclusiva ao longo da história foi marcada por diferentes concepções sobre a deficiência e pela busca por integrar as pessoas com deficiência na sociedade de maneira mais equitativa. Inicialmente, a sociedade tendia a encarar as pessoas com deficiência como anormais, mas ao longo do tempo, houve mudanças nesse paradigma.

Por sua vez, Manzotta (2011) destaca que até o século XVIII, a deficiência era associada ao misticismo e ao ocultismo, principalmente devido à influência religiosa. A partir do surgimento do capitalismo na idade moderna e dos avanços científicos, especialmente na medicina, houve um interesse crescente pelos indivíduos com deficiência, embora a institucionalização ainda predominasse. Segundo Barbosa (2022), apesar da mudança em direção à socialização e educação desses indivíduos, a sociedade continuou a encará-los de forma patológica, resultando em aversão a esse público em particular.

Miranda (2008) e Mazzotta (2011) observam que no final do século XIX e meados do século XX surgiram escolas especiais ou classes dentro de escolas públicas dedicadas ao ensino individualizado de pessoas com deficiência. O objetivo desse movimento era integrá-las em um ambiente escolar mais próximo do oferecido às pessoas sem deficiência, como um passo em direção à integração social.

No entanto, Mendes (2006) aponta que historicamente, a educação inclusiva passou por paradigmas de exclusão, segregação e integração, até chegar ao atual paradigma da inclusão, que busca efetivamente a inserção social e não limita o espaço das pessoas com deficiência, como se reflete no âmbito educacional pela inclusão de todos os educandos, sem exceção, no ensino regular.

Segundo Miranda (2023), o princípio da inclusão visa assegurar o direito à diferença em igualdade de direitos, protegendo as pessoas de qualquer discriminação ou exclusão decorrente de suas diferenças. Atualmente, o movimento de inclusão em todo o mundo enfoca uma nova maneira de valorizar os indivíduos com suas singularidades, os quais foram excluídos por muito tempo e agora podem contribuir para a diversidade.

Mantoan (2015) ressalta que é crucial reconhecer e aceitar a diversidade na sociedade brasileira e internacional, pois negar ou ignorar essa realidade só aumenta as desigualdades e injustiças. A inclusão, portanto, representa uma forma de garantir que todas as pessoas sejam valorizadas e respeitadas em suas diferenças, permitindo que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse contexto, Mendes (2020) destaca que acordos importantes surgiram para promover a busca pela equidade educacional para todos, independentemente de suas particularidades, características pessoais, cognitivas ou sociais, como evidenciado em documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência na Guatemala (1999), a Declaração de Dakar (2000), e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em Nova York (2006).

Entretanto, Borges (2022) observa que o desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil, especialmente no que diz respeito à educação inclusiva, é influenciado pela atuação de organizações internacionais e pelas dinâmicas de poder. A inclusão da temática da educação inclusiva em declarações internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca durante a década de 1990 teve um impacto significativo no campo da educação especial no país. Contudo, é fundamental reconhecer que essas influências internacionais estão intimamente ligadas a interesses econômicos e políticos, especialmente em um contexto neoliberal que visa reduzir os gastos governamentais com educação pública, alinhando-se aos princípios de eficiência de mercado.

Portanto, a questão crítica é assegurar que essas políticas promovam verdadeiramente a inclusão e a justiça social, ao mesmo tempo em que protegem os direitos e o bem-estar das comunidades vulneráveis. Pletsch (2020) nos afirma que:

A tarefa de compreender a essência da Educação Especial, está longe de ser uma tarefa simples. “Exige que pensemos sobre a sua evolução conceitual e histórica, sem desconsiderar os marcos internacionais que acabam influenciando a elaboração nacional e subnacional de políticas educacionais” (Pletsch, 2020, p. 59).

A reflexão sobre a citação de Pletsch (2020) nos instiga a adentrar mais profundamente nos complexos desafios e responsabilidades associados à compreensão da Educação Especial. O autor salienta que essa tarefa vai além do simples entendimento dos conceitos; demanda uma análise cuidadosa da evolução conceitual e histórica da área. Este ponto é crucial porque a Educação Especial não se mantém estática; ela evoluiu significativamente ao longo do tempo, refletindo mudanças nas atitudes sociais, avanços na psicologia e na pedagogia, assim como alterações legislativas.

De acordo com Amorim e Leite (2019), instituições internacionais como o Banco Mundial têm exercido influência substancial ao fornecer empréstimos a países periféricos da

América Latina, incluindo o Brasil. Segundo os autores, essas ações exercem influência sobre esses países em diversos aspectos, incluindo controle econômico, cultural, político e educacional.

Conforme Libâneo (2012), a inserção de indivíduos com deficiência nas instituições de ensino regular foi, em certa medida, influenciada pelas iniciativas do Banco Mundial e por discussões prévias voltadas para a promoção da igualdade social e a redução da pobreza. Isso evidencia que o conceito de "educação inclusiva" passou a ser interpretado como uma abordagem que busca atender às necessidades fundamentais de aprendizado e proporcionar um ambiente de interação e inclusão social.

Segundo a análise de Kassir (2011), é essencial reconhecer que as políticas públicas no Brasil, assim como as convenções internacionais ratificadas pelo país, estão baseadas nas dinâmicas da economia global, que são influenciadas pelas propostas das instituições financeiras internacionais. Nesse contexto, a elaboração de políticas públicas frequentemente se torna um campo de disputa entre diversos segmentos da sociedade e instâncias governamentais, muitas vezes sujeitas a influências externas ao território nacional.

Costa e Hottge (2021) discorrem sobre a história da educação das pessoas com deficiência no Brasil, marcada por diversas iniciativas ao longo do tempo. Os autores mencionam que as primeiras propostas de atendimento educacional para pessoas com deficiência surgiram durante o Império, inspiradas em experiências francesas e impulsionadas por ações governamentais e privadas.

Bueno (2008) e Mazzota (2011) destacam que durante o Império, o Brasil estabeleceu as primeiras escolas para pessoas com deficiência, como o "Instituto Benjamin Constant" (1854), originalmente denominado "Instituto dos Meninos Cegos", e o "Instituto dos Surdos-Mudos" (1857), atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Os autores ressaltam que essas instituições desempenharam um papel significativo na história da educação especial no Brasil, proporcionando um espaço, ainda que minoritário e marcado por atitudes capacitistas, para sensibilização e discussão sobre a educação de pessoas com deficiência.

Miranda (2008) aponta que durante os anos de 1930 a 1940, várias mudanças significativas ocorreram na educação brasileira, incluindo a criação da Universidade de São Paulo e a expansão do ensino primário e secundário. No entanto, segundo a autora, nenhuma atenção significativa foi dada à educação dos alunos com deficiência, tratando o assunto como secundário e sem necessidade de destaque. Neste período, a preocupação era exclusivamente a reforma da educação para as pessoas ditas "normais".

Conforme Januzzi (2004), a educação especial brasileira até a década de 60 concentrava-se em iniciativas mais localizadas, com instituições especializadas predominantemente no setor privado e filantrópico. Segundo o autor, nesse período houve uma significativa expansão no número de escolas de ensino especial, chegando a mais de oitocentos estabelecimentos em 1969. Vale ressaltar que em 1954 foi fundada a Associação de Pais e Amigos do Excepcionais (APAE), que oferecia atendimento para casos de graves deficiências mentais, fruto das iniciativas de familiares buscando alternativas para seus filhos com deficiência intelectual.

Sob os discursos de normalização e integração, a educação das pessoas com deficiência foi institucionalizada na década de 1970 através de reformas educacionais, conforme apontado por Mazzotta (1996). Essa prioridade foi mantida com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, seguindo a ênfase da emenda constitucional de 1978 no planejamento de políticas públicas nos planos setoriais de educação. O objetivo do CENESP era "promover, em todo território Nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais" (Mazzotta, 1996, p. 55).

Miranda (2006) destaca o final da década de 1980 como um momento crucial para a integração social global, impulsionado principalmente pelos movimentos de defesa dos direitos das pessoas com deficiência. No Brasil, essa década foi marcada por intensas lutas sociais lideradas por grupos desfavorecidos.

Segundo Cardozo (2017), durante a Assembleia Constituinte Nacional de 1987, entidades ligadas aos direitos das pessoas com deficiência apresentaram demandas específicas, adaptadas à realidade de cada localidade, com o objetivo de garantir sua inclusão no texto da Constituição Federal de 1988. De acordo com o autor, essas associações fortaleceram os fóruns setoriais nas áreas de atuação.

Como resultado desse envolvimento, a questão das pessoas com deficiência foi incorporada à Constituição Federal de 1988 como uma questão transversal, refletindo a compreensão de que a segregação não beneficiaria o movimento. Diante do contexto de intensas mobilizações populares, as pessoas com deficiência começaram a reivindicar seu espaço e reconhecimento.

Em 1980, conforme relatado por Martins (2010), ocorreu o I Encontro Nacional da Pessoa com Deficiência em Brasília, marcando um momento crucial na história do movimento. O evento enfrentou desafios significativos de comunicação devido à falta de tecnologias apropriadas para coordenação em nível nacional. A mobilização ocorreu principalmente por meio de correspondências, dada a escassa infraestrutura hoteleira,

contando com apoio de instituições como os Bombeiros, Exército e Escolas, que forneceram alojamento.

Durante o encontro, segundo o autor, as principais demandas discutidas focaram na necessidade de superar barreiras arquitetônicas e promover a acessibilidade. Isso incluiu a implementação de rampas de acesso e o reconhecimento da importância dos sinais de Libras e do sistema Braille. Além disso, o evento resultou na definição de estratégias nacionais e na criação da Coalizão Nacional Pró-Federação de Entidades de Pessoas Deficientes, composta por 25 entidades de dez estados brasileiros.

Conforme apontado por Garcia (2014), em 1981, ocorreram em Recife-PE o I Congresso Brasileiro de Pessoas com Deficiência e o II Encontro Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência. Nesse momento, o movimento ampliou sua inclusão para pessoas com deficiência intelectual, representadas por seus pais. Como é comum em movimentos que se fortalecem e expandem, o movimento das pessoas com deficiência enfrentou obstáculos, especialmente devido à diversidade específica de cada grupo (deficiência física, intelectual, entre outras).

Segundo Cardozo (2017), a partir do 3º Encontro Nacional, a Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, oficializada em 1980 em Brasília, praticamente se desfez. Em seu lugar, surgiram diversas organizações nacionais focadas em tipos específicos de deficiência: a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis, 1987); a Organização Nacional das Entidades de Deficientes Físicos (Onedef, 1984); e a Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos (Febec, 1984). Essas entidades nacionais uniram forças com o Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase (Morhan), originado em 1981.

Diante desse contexto, em 1983 ocorreu o III Encontro Nacional das Pessoas Com Deficiência em São Bernardo do Campo, São Paulo. Em 1986, foi constituída a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), uma coordenação interministerial que alinhava políticas públicas entre diversos ministérios em prol dos direitos das pessoas com deficiência (Filho; Ferreira, 2013).

Martins (2010) destaca que a expansão da CORDE e seus esforços para aprimorar suas capacidades culminaram na criação das Câmaras Técnicas do CORDE em 1990, marcando um movimento estratégico para introduzir uma abordagem sistemática à consulta de bases de dados.

A partir das bases estabelecidas pela Comissão Nacional para o Ano das Pessoas com Deficiência em 1981, o foco se deslocou para ampliar a visibilidade e o impacto dos

movimentos sociais que defendem as pessoas com deficiência. As recomendações dessas Comissões foram amplamente divulgadas em todos os setores, unindo efetivamente diversos movimentos que lutam pelos direitos das pessoas com deficiência.

Segundo o autor, em 1999, a formação do Conselho Nacional para Pessoas com Deficiência (CONADE) emergiu como um desenvolvimento fundamental. Reconhecido como uma entidade representativa legítima pelos movimentos sociais, o CONADE foi concebido para aprimorar o trabalho da CORDE, operando como um órgão deliberativo independente.

O movimento continua a crescer, como evidenciado pelo I Encontro Brasileiro de Pessoas Autistas realizado em Fortaleza - CE, em setembro de 2016, mais um coletivo que se organiza e registra sua história nos anais dos movimentos sociais das pessoas com deficiência (Filho; Maciel; Garcia, 2016).

Essa sequência de eventos e formação de organizações específicas delinea claramente um percurso de evolução e fortalecimento das políticas e práticas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade brasileira. A partir de encontros nacionais e da criação de entidades focadas em necessidades específicas, foi possível abordar as diversas facetas das deficiências com maior amplitude dentro desse contexto inclusivo.

Rodrigues, Cappellini e Santos (2019) argumentam que, a partir da década de 1990, o Brasil promoveu ações políticas, culturais e sociais para promover o direito à educação inclusiva, respondendo a um movimento global que apoia a ideia de aprendizagem conjunta sem discriminação. Com base nesse princípio, propuseram-se diretrizes para a inclusão de pessoas com deficiência, implementadas através de decretos e leis que garantem a presença de alunos com deficiência no sistema formal de ensino.

Ao longo da história, o Brasil tem trabalhado e se mobilizado em prol das pessoas com deficiência. Mendes (2005) destaca que atores importantes como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Política Nacional de Educação Especial (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e a Lei nº 10.436 (2002), que reconhece a importância da Língua Brasileira de Sinais, todos contribuíram para a luta pela educação inclusiva. As contribuições continuam com o Plano de Educação Inclusiva (2003), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), o Plano de Desenvolvimento Educacional (2007) e a Política Nacional de Educação em Perspectiva Inclusiva (2008), impulsionando ainda mais o avanço da educação inclusiva no país.

Brígida e Limeira (2021) destacam outros elementos relevantes que contribuíram para a legislação brasileira, incluindo a Resolução Nº 42/2009, que estabelece diretrizes

operacionais para o AEE na Educação Básica. Essa resolução resultou na implementação do AEE na Educação Básica, conforme estabelecido pela Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação, sendo oferecido no contraturno da escolarização para atender alunos com deficiência.

Em 6 de julho de 2015, foi promulgado o Decreto nº 13.146, conhecido como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que se tornou a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), visando promover a inclusão social e a cidadania das pessoas com deficiência. Segundo as autoras mencionadas, este estatuto representa um marco importante que influenciou significativamente a legislação brasileira.

Em 30 de setembro de 2020, foi estabelecido o Decreto nº 10.502/2020, introduzindo a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. De acordo com as autoras, essa política tem gerado controvérsias e mobilizado educadores e pesquisadores da área de educação especial e inclusiva, devido à percepção de que contraria os esforços de inclusão promovidos pelas políticas educacionais vigentes.

Brígida e Limeira (2021) discutem que, apesar de suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF) devido à sua inconstitucionalidade, ainda há apoio considerável na sociedade para essa política. Segundo as autoras, o decreto propõe a segregação dos estudantes com deficiência ao retirá-los das salas de aula comuns, negando-lhes o direito de conviver com seus pares, sob a justificativa de melhor atendimento humano e pedagógico, o que é visto como uma medida excludente que contraria princípios constitucionais.

O Decreto nº 10.502 evidencia uma abordagem segregacionista baseada no modelo médico de deficiência, argumentando a inadequação do atendimento desses alunos em ambientes inclusivos. A política defende a retirada dessas crianças das classes regulares em favor de um atendimento individualizado e outros benefícios educacionais que, segundo Brígida e Limeira (2021), não seriam viáveis nesse contexto.

Diante das reflexões das autoras, percebe-se que o Decreto nº 10.502 adota uma perspectiva que pode prejudicar a inclusão desses alunos no sistema educacional regular, reforçando estigmas e barreiras que dificultam sua integração plena na sociedade.

Moreira, Silva, Sousa e Echeverría (2023) consideram o Decreto nº 10.502/2020 como um ato segregador e excludente que nega o direito das crianças e jovens com deficiência de conviver e desfrutar de seus direitos na educação. Os autores destacam a revogação desse decreto pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva em 1º de janeiro de 2023,

por meio do Decreto nº 11.370/2023, um marco importante para os defensores da educação inclusiva.

Conforme destacado por Lustosa (2009), os instrumentos legais por si só não garantem a efetivação de uma escola inclusiva, sendo necessários esforços contínuos para superar as barreiras que impedem a plena implementação das políticas de inclusão no cotidiano escolar. Borges (2013) e Glat e Nogueira (2003) concordam que, apesar dos avanços das políticas educacionais inclusivas no Brasil, ainda persistem desafios significativos para alcançar uma verdadeira inclusão escolar, incluindo a falta de preparo dos professores do ensino regular para receber alunos com deficiência.

A construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos com deficiência em uma escola inclusiva, mediada pela ética, responde à necessidade social e histórica de superar práticas pedagógicas discriminatórias, segregadoras e excludentes, configurando-se, na prática educativa, como vetor de transformação social rumo à equidade, solidariedade e cidadania (Xavier, 2002, p. 19).

Nesse sentido, Xavier (2002) nos convida a refletir sobre a urgente necessidade de aprofundar nossa compreensão das realidades escolares em termos de inclusão, engajando-nos em uma reflexão contínua e transformação em nosso trabalho docente diário, superando obstáculos e paradigmas.

No entanto, é crucial compreender a necessidade de uma formação de qualidade para os professores, direcionada à nova realidade crescente de inclusão nos espaços escolares. Booth e Ainscow (2011) destacam que alcançar uma consolidação efetiva da escola inclusiva requer avanços em três dimensões inter-relacionadas: desenvolvimento de uma cultura inclusiva, formulação de políticas inclusivas eficazes e implementação de práticas educativas inclusivas. Segundo os autores, essas dimensões estão intrinsecamente ligadas, promovendo um ambiente educacional democrático e de qualidade para todos, superando a exclusão.

Sabemos da necessidade e da urgência de se enfrentar o desafio da inclusão escolar e de colocar em ação os meios pelos quais ela verdadeiramente se concretiza. Por isso, temos de recuperar o tempo perdido, arregaçar as mangas e promover uma reforma estrutural e organizacional de nossas escolas comuns e especiais. Ao conservadorismo dessas instituições precisamos responder com novas propostas, que demonstram nossa capacidade de nos mobilizarmos para pôr fim ao protecionismo, ao paternalismo e a todos os argumentos que pretendem justificar a nossa incapacidade de fazer jus ao que todo e qualquer aluno merece: uma escola capaz de oferecer-lhe condições de aprender, na convivência com as diferenças e que valoriza o que consegue entender o mundo e de si mesmo (Mantoan, 2005, p. 28).

Sob essa ótica, percebe-se a necessidade de enfrentar grandes desafios para promover uma educação emancipatória, inclusiva e de qualidade para todos. É fundamental incorporar novas perspectivas sobre como integrar alunos com deficiência na comunidade escolar, tanto dentro quanto fora do contexto escolar, promovendo vínculos duradouros de desenvolvimento e formação integral do indivíduo de maneira holística e humanizada.

Conforme Mantoan (2015), a inclusão requer uma educação que atenda a todos os alunos, complementada por um ensino especializado para aqueles com deficiência. No entanto, a autora reconhece que a implementação dessa abordagem inovadora enfrenta um desafio significativo quando se trata do componente humano. Em outras palavras, o sucesso da inclusão não depende apenas de interações escolares, recursos físicos ou materiais, mas também de mudanças nas atitudes e comportamentos das pessoas. Isso implica alterações nas relações pessoais e sociais, além da forma como o processo de ensino e aprendizagem é concebido e aplicado.

Para a implementação da escola inclusiva, inicialmente, exige-se a mudança de mentalidade a construção de um novo paradigma educacional. Devemos avançar de uma sociedade preconceituosa para uma sociedade humana e solidária com todos; de uma escola tradicional e fechada a uma escola aberta e inovadora; de uma prática pedagógica homogeneizadora a ações voltada para atender, com qualidade, a toda a diversidade de alunos presentes no sistema educacional; de práticas autoritárias e inibidoras para ações coletivas, democráticas, que conduzem a autonomia de sujeitos (Borges, 2013. p. 92).

Nesse contexto, a autora nos encoraja a repensar a necessidade de um novo redesenho dentro da perspectiva da educação inclusiva, promovendo uma reestruturação do espaço escolar mais inclusivo, colaborativo e acolhedor. Isso implica em redirecionar o fazer pedagógico para além das pluralidades dos seus pares. Conforme Dantas e Gomes (2020), Steinbeck e Stainback (1999), e Correia (2007), a promoção de uma cultura de colaboração é uma estratégia eficaz para o desenvolvimento da educação inclusiva. Essa abordagem facilita a construção de relações baseadas em confiança e respeito mútuo entre os envolvidos, favorecendo a troca de conhecimentos, habilidades e experiências.

Portanto, ao refletirmos sobre a importância das políticas públicas na educação inclusiva brasileira, somos levados a considerar o quanto ainda precisamos avançar para alcançar o objetivo completo de inclusão. Isso requer mudanças significativas de concepções e ações consistentes que envolvam todos os agentes, especialmente políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade de vida de todas as pessoas, com base no princípio da dignidade humana.

Diante das discussões dos autores nesta seção, podemos elencar alguns pressupostos teóricos: i) A educação inclusiva é um processo histórico e evolutivo, que passou por diferentes paradigmas até chegar ao modelo atual de inclusão social, visando garantir a participação e inserção de todas as pessoas no ambiente escolar e na sociedade como um todo (Barbosa; Fialho; Machado, 2018; Mantoan, 2015; Mazzotta, 2011; Mendes, 2006; Mineto *et al.*, 2015; Miranda, 2008; Pletsch, 2009; Sánchez, 2005; Stainback; Stainback, 1999); ii) A educação especial é uma política pública crucial que desempenha um papel significativo na garantia dos direitos individuais. Contudo, alcançar a inclusão educacional requer ajustes e modificações em todos os níveis do sistema - político, administrativo, técnico-científico e estrutural - para atender às necessidades únicas de cada aluno, incluindo aqueles com deficiência (Brígida; Limeira, 2021; Rodrigues; Cappellini; Santos, 2019; Costa; Hottge, 2021; Januzzi, 2004; Kassar; Rabelo, 2011; Mantoan, 1998, 2015; Mendes, 2005, 2021; Moreira *et al.*, 2023); iii) Há a necessidade de modificar práticas educativas tradicionais que consideram os alunos de forma homogênea e não valorizam a diversidade. É fundamental substituí-las por práticas que eliminem barreiras pedagógicas e atitudinais para a aprendizagem (Borges, 2013; Correia, 2007; Dantas; Gomes, 2020; Glat; Nogueira, 2003; Lustosa, 2009; Prieto; Arantes, 2006; Oliveira, 2016; Padilha, 2013; Silva; Aranha, 2005; Silva; Ferraz, 2009; Xavier, 2002).

Assim, as argumentações dos teóricos despertam a necessidade de compreendermos profundamente essas políticas educacionais inclusivas para garantir o acesso à educação de qualidade para todos, além de compreender as leis e diretrizes que orientam as práticas educacionais inclusivas nas escolas brasileiras. Isso ocorre num contexto que enfrenta diversos desafios na busca por ações concretas para efetivar a inclusão na rotina escolar.

2.2 O processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência

O ambiente escolar constitui um espaço privilegiado para a construção do saber historicamente constituído. Este espaço é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, os quais participam ativamente desse contexto. Para as pessoas com deficiência, esse princípio não poderia ser diferente. A educação inclusiva promove uma reflexão sobre as práticas na escola comum, através de ações que consideram as diferenças e os diversos contextos dos sujeitos envolvidos. Portanto, para potencializar o AEE, é crucial que todas as ações da escola se convertam em um movimento contínuo de inclusão.

Segundo Lustosa e Figueiredo (2021), o Brasil lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, reafirmando o princípio da inclusão escolar. Este caminho visa garantir que todas as crianças e jovens, independentemente de suas características, sejam acolhidos com igualdade e emancipação, permitindo à escola valorizar as diferenças e promover o respeito mútuo entre os pares.

Para alcançar essa escola inclusiva, é necessário, conforme as autoras, realizar mudanças profundas nas práticas educacionais, envolvendo gestores e professores. Cada ambiente escolar possui suas particularidades em relação às práticas inclusivas, como destaca Ainscow (2005), resultando no desenvolvimento de processos de aprendizagem social que influenciam as ações dos envolvidos e as reflexões que sustentam essas ações.

A permanência e a aprendizagem efetiva de estudantes com deficiência e outras dificuldades representam desafios significativos para os profissionais da educação, que precisam adaptar suas práticas para melhor atender às necessidades dos alunos. Em muitos casos, os professores expressam preocupações sobre a fragilidade de suas formações pedagógicas diante das novas realidades que se configuram nos espaços escolares (Lustosa; Figueiredo, 2021).

Diante desse cenário, são necessárias transformações significativas no contexto escolar para superar os obstáculos que ainda impedem a inclusão efetiva das pessoas com deficiência nas salas de aula comuns.

Conforme observado por Nascimento e Silva (2021), a escola desempenha uma função crucial, pois integra um processo desafiador e dialético dentro do contexto da sala de aula. Para as autoras, esse processo envolve duas ações didáticas: "ensinar e aprender num movimento que envolva os que aprendem, os que ensinam e as relações interativas estabelecidas entre eles" (Nascimento; Silva, 2021, p. 80). Essa interação dinâmica entre todos os envolvidos é fundamental para o sucesso da educação inclusiva.

Gómez (2000) destaca que o sistema de aprendizagem é complexo e depende da interação de três fatores fundamentais: o conteúdo aprendido, o método de aprendizagem e as condições práticas nas quais o conhecimento é transmitido. Estes elementos estão inter-relacionados e desempenham um papel crucial na formação educacional.

Assim, compreendemos que os seres humanos estão sempre em busca de novos conhecimentos e aprendizagens contínuas. Somos seres inacabados que constantemente refletem sobre o que foi aprendido, promovendo um ciclo contínuo de ensino e aprendizagem.

Segundo o autor, a aprendizagem escolar é influenciada pelas instituições que a promovem, uma vez que o processo educacional ocorre dentro dessa estrutura, cuja função

social específica é ensinar. Assim, o objetivo final da aprendizagem é a transformação pessoal e das relações interpessoais através da assimilação dos conteúdos curriculares, os quais têm um propósito que transcende a simples aquisição de conhecimento (Gómez, 2000).

Neste contexto, compreendemos que a confiança e a dialogicidade entre professores e alunos são essenciais para a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo e interativo, favorecendo a construção de novas formas de conceber o aprendizado.

[...] diálogo é uma existência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tão pouco torna-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes. É um ato de criação (Freire, 2011, p. 109).

Ao refletirmos sobre o trecho citado, percebemos que o diálogo transcende o simples intercâmbio de ideias entre indivíduos; ele constitui uma experiência existencial na qual os participantes se unem em prol da transformação e humanização do mundo ao seu redor. O diálogo se revela, portanto, como um recurso valioso para a aprendizagem, pois facilita o compartilhamento de conhecimentos e possibilita aos professores revisarem conceitos, práticas, e reajustarem suas atitudes pedagógicas diante da diversidade de seus alunos (Bedaque, 2014).

Essa interação entre professores e alunos, e entre ensino e aprendizagem, evoca as ideias de Vygotsky (2007), que enfatiza a importância das atividades que promovem a cooperação e a integração entre os diversos sujeitos envolvidos no processo educacional. Para Vygotsky (2002), tanto os processos de aprendizagem individuais quanto os coletivos desempenham um papel crucial no desenvolvimento humano. Suas pesquisas revelam que as interações sociais não apenas facilitam a aquisição de conhecimento, mas também moldam significativamente a capacidade de um indivíduo de se adaptar e evoluir dentro de um contexto social.

Nesta perspectiva, Vygotsky (1994) argumenta que desde os primeiros estágios do desenvolvimento infantil, as atividades da criança adquirem significados únicos dentro de um sistema de comportamento social. Isso implica que a criança é exposta a um universo de novos significados simbólicos e emocionais, variáveis conforme o ambiente em que está inserida.

Consequentemente, o papel do professor, segundo Vygotsky (1991), não se limita mais à transmissão de conhecimentos ou ao estímulo, mas sim à mediação das interações

entre os educandos, participando ativamente na construção de um ambiente harmonioso de respeito e afetividade. Este ambiente também contribui para a criação de estratégias de ensino que dão novo significado às experiências vivenciadas pelos alunos, promovendo o desenvolvimento de novos conhecimentos e o aprimoramento de habilidades.

Roldão (2007) explicita que, apesar do contexto escolar ser regulamentado por políticas públicas e contar com a colaboração de profissionais de diversas áreas, o professor e as relações estabelecidas entre professor e aluno são fundamentais. Conforme o autor, cabe ao professor criar oportunidades reais para o desenvolvimento dos alunos em sala de aula, levando em conta os recursos disponíveis e as oportunidades oferecidas. Além disso, é responsabilidade do professor mediar o processo de ensino-aprendizagem, ajustando suas práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais e aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Mantoan (2008) argumenta que superar o modelo tradicional de ensino é uma necessidade urgente. Para a autora, ensinar de maneira a atender às diferenças individuais dos alunos requer uma abordagem pedagógica oposta à transferência unidirecional, individualizada e hierárquica de conhecimento. Nesse contexto, o professor deve criar um ambiente de aprendizagem que favoreça a interação entre os alunos, explorando seus talentos, habilidades e interesses únicos. O sucesso da aprendizagem depende de uma abordagem que reconheça e valorize as diferenças individuais, ajudando os alunos a superar os desafios educacionais por meio de uma pedagogia ativa, dialógica, interativa e integradora.

Noronha (2018) destaca que a educação inclusiva desempenha um papel crucial na promoção da igualdade na sociedade. Ao proporcionar uma educação de qualidade para toda a população, a educação inclusiva assegura que todos tenham oportunidades iguais e, conseqüentemente, contribui para a redução das desigualdades. Isso não se limita à acessibilidade, mas também envolve o reconhecimento das necessidades individuais e das habilidades únicas de cada indivíduo no processo educacional, ajudando-os a ampliar seus horizontes e alcançar seus objetivos pessoais e profissionais (Noronha, 2018).

Vivência escolar tem demonstrado que a inclusão pode ser favorecida quando observam as seguintes providências: preparação e dedicação dos professores; apoio especializado para os que necessitam; e a realização de adaptações curriculares e de acesso ao currículo, se pertinentes (Carvalho, 1999, p. 52).

Diante do exposto, compreendemos e destacamos a importância da inclusão escolar e como ela pode ser alcançada por meio de medidas específicas. A preparação e

dedicação dos professores são fundamentais para assegurar que todos os alunos sejam atendidos de forma igualitária, independentemente de suas diferenças e necessidades. Além disso, é crucial oferecer apoio especializado para aqueles que necessitam, adaptando o currículo e o acesso a ele, se necessário. Essas medidas são essenciais para garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades e possam desenvolver plenamente seu potencial (Silva, 2022).

Segundo Cardoso e Tartuci (2022), sob a égide da garantia do direito à igualdade e equidade de oportunidades, o governo brasileiro implementou em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI), que visa à inclusão escolar sem restrições à matrícula, cabendo às escolas organizarem-se para proporcionar uma educação de qualidade aos estudantes com deficiência.

Conforme os autores, a PNEEPEI define como público-alvo da educação especial os alunos "com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação" (Brasil, 2008, p. 15). Inclui ainda a oferta do AEE, a formação de professores para esse atendimento, a qualificação de outros profissionais da educação para a inclusão escolar, a participação da família e da comunidade, e a disponibilidade de acessibilidade arquitetônica nos transportes, mobiliários e comunicações.

Podemos inferir que o AEE representa um guia significativo para a educação especial na perspectiva inclusiva, fortalecendo a formação de alunos com deficiência e removendo barreiras que limitam seu aprendizado nas escolas regulares. Este caminho não apenas promove uma educação universal, mas também uma educação de qualidade, que considera as particularidades individuais dos alunos.

De acordo com Gomes *et al.* (2016), essa política representa avanços significativos para a educação inclusiva no Brasil, estabelecendo diretrizes conforme previsto na Constituição Brasileira (Brasil, 1988), para capacitar os alunos com deficiência a tornarem-se membros ativos e produtivos da sociedade, contribuindo para seu bem-estar e o bem-estar geral da comunidade.

Portanto, compreendemos que o AEE tem como objetivo apoiar o desenvolvimento autônomo dos alunos com deficiência dentro e fora do ambiente escolar, promovendo sua aprendizagem. Nesse sentido, as escolas da rede regular de ensino precisam incluir e contemplar esse atendimento em seus projetos político-pedagógicos (Patrício; Volpato, 2020).

[...] ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar

articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializado públicos ou conveniados (Brasil, 2008, p. 22).

À luz do exposto, torna-se evidente que o AEE deve estar alinhado às práticas pedagógicas adotadas e às diretrizes estabelecidas pelo ensino regular. Para garantir a qualidade e eficácia desse atendimento, é essencial empregar instrumentos de monitoramento e avaliação da oferta nas escolas públicas ou conveniadas. Esses instrumentos são fundamentais para assegurar que o atendimento seja adequado às necessidades dos alunos com deficiência e promova seu desenvolvimento acadêmico e social.

De acordo com o art. 12 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009), o professor que atua no AEE deve possuir formação inicial que o habilite para o exercício da docência, além de formação específica em educação especial. O professor de AEE é responsável por oferecer atendimento aos alunos com deficiência, cuja função pode ser complementar ou suplementar, sempre considerando suas necessidades específicas. Para uma compreensão mais aprofundada desse contexto, é crucial conhecer as atribuições estabelecidas para o profissional que atua como professor de AEE, conforme descrito no art. 13 da mesma Resolução.

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. 3).

Neste caso, compreende-se que o profissional do AEE, além de possuir as atribuições descritas nesta Resolução, necessita de conhecimentos interdisciplinares para efetivar e garantir a inclusão escolar através de suas ações e práticas pedagógicas. Para que este docente seja capaz de atender plenamente às demandas da sala multifuncional, é essencial

que ele tenha habilidades para organizar metodologias e estratégias de ensino que atendam às necessidades específicas dos alunos. Além disso, é fundamental que apresente um perfil de articulador da educação inclusiva na escola, promovendo diálogos e fortalecendo vínculos dentro da comunidade escolar como um todo, demonstrando sensibilidade, respeito e ética no trato com a diversidade humana.

Conforme Baptista (2013), o trabalho desempenhado pelo profissional que atua no AEE deve ser (p. 53):

[...] uma prática [...] que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser 'corrigido', mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento.

Com base nesta citação, compreende-se que o trabalho do profissional que atua na sala de AEE deve transcender o espaço físico e não se centralizar em um único indivíduo. Em vez disso, deve ser uma prática plural que objetiva modificar as relações que contribuem para a estagnação do aluno em suas dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento. É crucial entender que o AEE constitui um processo sistêmico envolvendo o aluno, a família, a escola e a comunidade. Portanto, os profissionais devem possuir uma visão ampla e abrangente para melhor auxiliar os alunos.

Nesse contexto, Souza, Costa e Holanda (2015) destacam a importância da formação do professor do AEE para garantir a qualidade deste atendimento. Trabalhar com a inclusão dos alunos que frequentam este serviço requer uma base sólida tanto na formação inicial quanto na continuada, abrangendo conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.

Segundo Miranda (2015), é fundamental estabelecer uma política de formação inicial e continuada elaborada em conjunto com os agentes escolares, com o objetivo de fomentar reflexões sobre práticas voltadas para a inclusão escolar. A autora argumenta que um debate colaborativo é essencial para assegurar que os professores da sala comum e os especialistas atuem de maneira efetiva em prol da inclusão. A formação continuada, portanto, é uma ferramenta essencial para aprimorar a prática profissional e desenvolver as habilidades necessárias para promover a inclusão escolar.

Braun e Marin (2016) advogam pela colaboração entre os profissionais para promover o ensino colaborativo. Cada profissional contribui com seus conhecimentos durante a elaboração do trabalho: o professor regente traz os saberes disciplinares e o planejamento

escolar, enquanto o professor da sala de Recursos Multifuncionais propõe adaptações curriculares e elabora recursos adequados para a aprendizagem dos estudantes. O trabalho colaborativo eficaz requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e compartilhamento de saberes, visando sempre o benefício maior do aluno (Capellini, 2004).

Diante do exposto, para que o trabalho colaborativo seja bem-sucedido, é essencial que todos os envolvidos estejam comprometidos e apoiem uns aos outros. A flexibilidade e a abertura para compartilhar conhecimentos são fundamentais. Além disso, o respeito pelas diferenças e habilidades de cada profissional é crucial para o sucesso da colaboração.

No entanto, conforme Pletsch (2010), Araruna (2018) e Dantas (2014) mencionam, a colaboração efetiva entre os profissionais pode ser difícil de alcançar devido à falta de condições e apoio da gestão, assim como à ausência de uma articulação adequada que permita a sistematização do tempo e do espaço para o trabalho colaborativo organizado, prejudicando a atuação dos professores e o processo de inclusão dos estudantes com deficiência.

Mendes (2021) destaca que a formação inicial de professores de Educação Especial está passando por reformulações, mas há ainda uma preocupação significativa em relação à implementação de políticas de formação que considerem as práticas escolares. Ele argumenta que é crucial oferecer formações continuadas que se concentrem na inclusão escolar, permitindo aos professores refletir e experimentar práticas pedagógicas adequadas. Essas mudanças são indispensáveis para preparar os professores para trabalhar de forma colaborativa e promover a inclusão.

Segundo Fullan e Hargreaves (2000), a colaboração não é apenas um gesto humanitário, mas uma questão que impacta diretamente a qualidade da educação. Para alcançar as aprendizagens dos alunos, é essencial desenvolver uma rede de colaboração na escola envolvendo todos os profissionais, não apenas os do AEE. Ao trabalharmos juntos e compartilharmos ideias e recursos, ampliamos nossas possibilidades de ação e superamos desafios. Além disso, a colaboração contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, onde as necessidades de todos os alunos são atendidas. Portanto, é crucial que as escolas invistam na promoção da colaboração entre os profissionais para alcançar melhores resultados educacionais significativos e equitativos.

Com base na compreensão das leituras nesta seção, podem-se elencar como pressupostos teóricos: i) A criação de um ambiente de aprendizagem eficaz para alunos com deficiência requer mudanças significativas nas práticas dos educadores escolares, incluindo

gestores e professores (Ainscow, 2005; Bedaque, 2014; Gómez, 2000; Freire, 2011; Lustosa; Figueiredo, 2019; Nascimento; Silva, 2021); ii) A relação professor-aluno é crucial para uma aprendizagem eficaz, pois o conhecimento é construído através da interação e da partilha de significados culturais e linguísticos (Ainscow, 2005; Rodão, 2007; Montam, 2008; Silva, 2002; Vygotsky, 1991, 1994, 2002, 2007); iii) A formação de professores do AEE é crucial para garantir a qualidade dos serviços prestados aos alunos com deficiência, exigindo uma formação contínua e colaborativa que inclua todos os agentes escolares (Araruna, 2018; Baptista, 2013; Capellini, 2004; Carvalho, 1999; Dantas, 2014; Fullan; Hargreaves, 2000; Noronha, 2018; Braun; Marin, 2013; Mendes, 2021; Miranda, 2015; Gomes *et al.*, 2016; Souza; Costa; Holanda, 2015).

Assim, as argumentações dos teóricos nos instigam a compreender de maneira mais profunda o processo de ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência dentro do contexto escolar. Este é um tema de extrema relevância para entender toda a dinâmica que envolve desde a relação entre professor e aluno até a formação adequada dos professores numa perspectiva colaborativa entre o profissional da sala de recursos e o professor da sala de ensino comum, visando promover estratégias inclusivas significativas para os estudantes com deficiência.

2.3 O que são as Salas de Recursos Multifuncionais?

As salas de recursos multifuncionais são ambientes presentes nas escolas públicas brasileiras que visam promover a inclusão e adequação do ensino às peculiaridades dos estudantes com deficiências na educação especial. Esses espaços são projetados para oferecer recursos e apoio pedagógico adequados, atendendo às necessidades individuais de cada aluno e garantindo igualdade de oportunidades de aprendizado.

Para compreender a importância e a relevância desses espaços, é necessário analisar o contexto histórico de suas implantações, bem como suas características e funcionamento.

Segundo Sobral e Mesquita (2021), desde a década de 1970, as salas de recursos já faziam parte da política educacional brasileira e ganharam destaque com a fundação do Centro Nacional de Educação Especial em 1973. Anteriormente, em novembro de 1972, um relatório elaborado pelo especialista norte-americano James Gallagher, durante sua participação no Grupo Tarefa responsável pelo projeto Prioritário 35 do Plano Setorial de Educação e Cultura do MEC, já propunha a implementação das salas de recursos na estrutura

da educação especial.

Rafante (2015) indica que em 1984 o CENESP publicou o documento "Educação Especial: Dados Estatísticos", que apresentava o primeiro levantamento das instituições de educação especial cadastradas no Brasil. Este documento não apenas definiu as salas de recurso, mas também identificou e detalhou as modalidades de atendimento oferecidas.

[...] Salas de Recursos: atendimento que o educando recebe, individualmente ou em grupo, numa sala equipada com recursos didáticos especiais sob orientação de professor especializado, como complemento de seu atendimento integral (Brasil, 1975, p. 6-7 *apud* Rebelo, 2016, p. 65).

Nesta perspectiva de definição, compreendemos que a sala de recursos não era obrigatória neste período, sendo considerada uma alternativa para complementar os estudos de educandos com deficiência, caracterizando-se meramente como um reforço escolar.

Segundo Zuqui (2013), no final dos anos 80 e início dos anos 90, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) introduziu a Política Nacional de Educação Especial de 1994, que buscava promover a "integração instrucional". Essa política determinava que alunos com capacidade para acompanhar o currículo regular deveriam ter acesso às salas de aula comuns, seguindo o mesmo ritmo dos estudantes considerados normais, com o objetivo de assegurar uma educação inclusiva para todos.

Adicionalmente, nesse documento foi estabelecido o conceito de Sala de Recursos, um espaço complementar à sala de aula regular onde alunos com necessidades especiais recebem apoio educacional especializado (Rebelo, 2016).

Local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum. O aluno deve ser atendido individualmente ou em pequenos grupos, por professor especializado, e em horário diferente do que frequenta no ensino regular (Brasil, 1994, p. 21).

Para tanto, é possível constatar que, em contraste com as diretrizes do passado que preconizavam a prestação de assistência aos alunos com deficiência na sala de recursos durante o horário regular de aula, percebe-se agora que esse atendimento ocorre em um período distinto das aulas regulares. Nesta perspectiva, as salas de recursos são compreendidas como locais que se dedicam a oferecer um espaço diferenciado de ensino centrado nas deficiências (Moscardine; Oliveira, 2017). Ou seja, apesar dos condicionantes para a implementação deste espaço, a sala de recursos chega ao ambiente escolar com o propósito focado na compreensão das limitações ou dificuldades dos alunos com deficiência.

Braga, Prado e Cruz (2018) observaram que ao longo do tempo a concepção das salas de recursos começou a mudar devido a mudanças de paradigmas, introduzindo novos modelos educacionais baseados nos princípios da Educação para Todos (UNESCO, 1990). Os autores destacam que essa nova concepção educacional consiste em um processo de inclusão escolar de todos os alunos, independentemente de suas características individuais, enfatizando a importância de se criar uma escola capaz de lidar com qualquer tipo de diferença, seja social, de gênero, raça ou física.

Conforme Sá-Silva *et al.* (2021), ao longo do século XXI, a sociedade brasileira tem enfrentado importantes mudanças na área da educação especial, visando promover a inclusão de um maior número de alunos na escola regular. Essas transformações foram impulsionadas pela implementação de políticas educacionais que buscavam ampliar as oportunidades de inclusão. Uma dessas iniciativas foi a implementação, pelo Ministério da Educação (MEC), do Programa Educação Inclusiva: Direitos da Diversidade, que tinha como propósito disseminar a política de inclusão nos municípios brasileiros e oferecer suporte aos gestores e educadores, atuando na garantia do acesso e permanência educacional de qualidade na rede regular de ensino (Brasil, 2006).

Neste contexto, Baptista (2019) menciona que várias medidas foram implementadas pelo referido programa, incluindo a criação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), que se destacaram como espaços de apoio e complemento à educação regular.

Assim, a primeira menção às salas de recursos empregando o termo “multifuncional” foi feita no âmbito do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, criado em dezembro de 2003 com o objetivo de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (Pansini, 2008, p. 86).

No entanto, a citação em questão abre espaço para uma reflexão sobre a importância da inclusão, considerando como o termo "multifuncional" está relacionado a essa ideia. Ao mencionar as salas de recursos como multifuncionais, percebe-se o objetivo de tornar a educação acessível a todos, independentemente de suas diferenças e necessidades particulares. Esse termo sugere a flexibilidade e adaptabilidade das salas de aula para atender às demandas individuais dos alunos, promovendo, assim, a inclusão e garantindo o direito à diversidade.

Nesta perspectiva, a valorização das salas de recursos ocorreu tanto em seu aspecto físico quanto em seu papel como recurso pedagógico. Atualmente, esse serviço está

associado ao objetivo de oferecer AEE, não mais com o intuito de substituir a educação regular, mas sim de apoiá-la de forma complementar ou suplementar (Jesus, 2013).

Segundo Delavanti (2012), em 2006, o MEC publicou a obra intitulada "Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado", que traz definições importantes, incluindo a definição da sala de recursos multifuncional.

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado para alunos com necessidades educacionais especiais por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (MEC, 2006, p. 13).

No contexto atual, fica claro que o AEE realizado nas salas multifuncionais é uma medida adotada pelo sistema educacional para promover a inclusão de alunos com necessidades específicas ao longo de sua trajetória educativa. Esta abordagem proporciona aos estudantes a oportunidade não apenas de adquirir conhecimento, mas também de superar obstáculos tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Em abril de 2007, a Portaria Ministerial nº 13/2007 estabeleceu o Programa de implantação de SRMs, visando selecionar projetos em parceria com estados e municípios para criar espaços equipados com recursos que favorecem o atendimento educacional de acordo com as necessidades dos alunos em toda rede regular de ensino no Brasil (Brasil, 2007).

Segundo Sousa, Costa e Holanda (2015), a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008 marcou uma nova fase teórica e organizacional nos sistemas de ensino. Esta política reconheceu a educação especial não apenas como uma modalidade educacional alternativa, mas como transversal a todos os níveis de ensino, integrando-a de forma abrangente no contexto educacional. Anjos (2019) destaca que a PNEEPEI trouxe melhorias substanciais nas condições educacionais, promovendo um ambiente mais inclusivo e favorável ao processo de inclusão.

Dois elementos fundamentais desta política são o AEE, que visa garantir acesso, participação e aprendizagem efetiva dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação através de estratégias e recursos educacionais adaptados às suas necessidades, e as SRMs, espaços físicos equipados com materiais pedagógicos específicos para atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência.

Conforme Pereira (2020), em 2009 foram estabelecidas as Diretrizes Operacionais

para o AEE na Educação Básica através da resolução CNE/CEB nº 4/2009. Estas diretrizes enfatizam que o AEE deve ser uma prioridade nas SRMs, oferecendo apoio técnico e financeiro para assistência educacional profissional nas redes públicas de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (Brasil, 2008).

Com o objetivo de promover igualdade de acesso e oportunidades educacionais, estas diretrizes visam criar condições favoráveis para a participação e aprendizagem dos estudantes considerados público-alvo da educação especial dentro do contexto do ensino regular. A meta principal é assegurar que esses alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado que seus pares, proporcionando-lhes um ambiente propício para o desenvolvimento de suas habilidades e o alcance de seu potencial máximo. Esta abordagem visa estabelecer um ambiente inclusivo que reconheça a diversidade e promova a igualdade de direitos e oportunidades para todos os alunos (Pereira, 2020).

Segundo Mendonça (2021), em 2010 o Ministério da Educação lançou o Manual orientador sobre o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, documento de extrema importância para o processo inclusivo dos alunos com deficiência. Este manual busca criar espaços específicos dentro das escolas equipados com recursos tecnológicos, jogos pedagógicos, materiais didáticos e estratégias de ensino diferenciadas.

De acordo com o manual, as SRMs são divididas em duas categorias: salas do tipo I, destinadas a atender diversas deficiências e necessidades específicas, onde são utilizados recursos como jogos educativos, materiais adaptados e atividades que estimulam o raciocínio lógico, comunicação e interação social; e salas tipo II, destinadas a educandos com deficiência visual e baixa visão, equipadas com os mesmos recursos das salas tipo I, além de recursos específicos de acessibilidade como materiais em braille, dispositivos de ampliação de texto e softwares de leitura de tela (Moscardini; Oliveira, 2017).

Assim, as SRMs são classificadas pelo Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2010), especificando as características de cada tipo de sala conforme evidenciado nos Quadros 2 e 3.

Quadro 2 - Especificação dos itens na Sala tipo I

Equipamentos	Materiais didáticos/pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha rítmica
01 Scanner	01 Memória de numerais I
01 Impressora a laser	01 Tapete Alfabético encaixado
01 Teclado com colmeia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de Pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionar	01 Quebra Cabeças – sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Ideias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de frutas em Libras
01 Mesa para impressão	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: Brasil (2010).

Quadro 3 - Especificação dos Itens na Sala tipo II

Equipamentos e Materiais Didáticos/Pedagógicos
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico

Fonte: Brasil (2010).

O Manual também propõe a formação continuada dos docentes, utilização de recursos tecnológicos e a integração dos profissionais envolvidos no processo educativo, como professores da sala regular, professores das SRM, coordenadores pedagógicos e gestores escolares. Essa integração é fundamental para que o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos seja realizado de maneira efetiva e colaborativa (Dantas; Gomes, 2020).

Em 2011, foi lançado o Decreto n° 6.711, que define o AEE, o investimento na implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e o público-alvo da Educação Especial. Neste documento, é apresentada a definição das salas SRM como "[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado" (Brasil, 2011).

É possível analisar, neste contexto, que a implementação das SRMs, conforme previsto pelo decreto, representa uma característica fundamental das políticas educacionais atuais. Tais políticas visam promover a inclusão escolar e social dos alunos com necessidades educacionais especiais, eliminando barreiras e proporcionando autonomia e independência no ambiente educacional. A implantação das SRM é uma medida importante para garantir que esses alunos sejam incluídos e tenham as mesmas oportunidades de aprendizado que os demais.

Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), para a abertura de uma SRM é necessário atender a três critérios: 1) o aluno público-alvo da educação especial deve estar matriculado em classes comuns do ensino regular; 2) a escola deve disponibilizar um espaço físico adequado; e 3) o professor responsável pelo AEE deve possuir formação continuada em Educação Especial. No entanto, é importante ressaltar que a presença de SRM nas escolas é uma realidade cada vez mais presente em diversos municípios, cada um com suas especificidades e necessidades distintas.

Mendes, Cabral e Cia (2015) afirmam que a implementação das SRMs e sua configuração como centro do AEE têm como objetivo consolidar o atendimento, garantindo condições estruturais, organizacionais e recursos humanos adequados. Em outras palavras, a implantação das SRM busca assegurar um atendimento de qualidade para os alunos com necessidades educacionais especiais, proporcionando um ambiente adequado e os recursos necessários para o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades.

Segundo Taniguti e Ferreira (2021), a criação de salas de Recursos Multifuncionais é uma forma de estabelecer o AEE em espaços específicos. Este programa possibilitou a disponibilização de materiais pedagógicos e a contratação de profissionais capacitados, proporcionando condições para que todos os alunos do público-alvo da educação inclusiva possam aprender de forma potencializada e significativa.

Desde a implantação desse programa, segundo os autores, o país tem registrado um significativo aumento no número de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes regulares.

Em 2020, o Censo Escolar contabilizou 1,3 milhão de matrículas de estudantes da Educação Especial, sendo que a maioria (88%) está matriculada na escola comum. Isso representa um aumento significativo em relação a 2007, quando esse percentual era de apenas 46,8%. Esse incremento demonstra a importância de políticas inclusivas e da disponibilização de recursos adequados para a promoção da educação igualitária e acessível a todos.

Atualmente, estima-se que existam cerca de 31 mil SRMs espalhadas por todo o

território brasileiro (Taniguti; Ferreira, 2021). Segundo Baptista (2011), as SRMs têm se destacado como uma das principais prioridades na oferta de serviços especializados nas instalações escolares. Contudo, o autor inicia um amplo debate sobre suas diretrizes, organização do ensino, profissionais envolvidos, e ações complementares e suplementares nas escolas. Nesse contexto, torna-se necessário discutir essas questões para assegurar que as SRMs sejam eficazes na promoção da inclusão e no atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

As discussões teóricas apresentadas nesta seção apontam para alguns pressupostos: i) historicamente, as SRMs já faziam parte da política educacional; ao longo do tempo, novos modelos educacionais foram introduzidos para promover a inclusão escolar e social dos alunos com deficiência, eliminando barreiras e promovendo autonomia e independência no ambiente educacional (Rebello, 2016; Moscardine; Oliveira, 2017; Rafante, 2015; Sobral; Mesquita, 2021; Zuqui, 2013); ii) a criação das SRMs nas escolas públicas brasileiras visa oferecer recursos e apoio pedagógico adequados para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, garantindo-lhes as mesmas oportunidades de aprendizagem que os demais alunos (Baptista, 2019; Delavanti, 2012; Jesus, 2013; Pansini, 2008; Pereira, 2020; Sá-Silva *et al.*, 2021; Sousa; Costa; Holanda, 2015); iii) a SRM é um espaço crucial para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas, proporcionando um ambiente adaptado com recursos tecnológicos, jogos educativos e estratégias de ensino diferenciadas para apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos (Taniguti; Ferreira, 2021; Mendes; Cabral; Cia, 2015; Mendonça, 2021; Moscardini; Oliveira, 2017).

Dessa forma, as argumentações dos teóricos destacam a necessidade de compreender o contexto histórico das Salas de Recursos Multifuncionais, bem como suas especificações em relação a categorias, condições estruturais, organizacionais e recursos humanos adequados. Essas salas têm sido utilizadas como espaços de apoio e complemento no contexto educacional, contribuindo para a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação inclusiva desde sua implementação até os dias atuais.

3 EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA DA PESQUISA AVALIATIVA

3.1 Abordagem avaliativa, tipologia da pesquisa e categoria de análise

De acordo com Minayo, Deslandes e Gomes (2009), a metodologia pode ser entendida como um conjunto de procedimentos, técnicas e estratégias utilizadas para a coleta e análise de dados, bem como para a interpretação e sistematização dos resultados obtidos. Neste sentido, ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se a teoria com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade.

O presente estudo tem como objetivo avaliar o AEE como política pública de inclusão no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas do município de Horizonte - CE. Com o intuito de aprofundar o conhecimento acerca dessa temática, desenvolvemos uma pesquisa de cunho qualitativo e natureza aplicada.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa dentro das Ciências Sociais com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humano é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com os seus semelhantes (Minayo, 2016, p. 20).

Nesse contexto, a autora destaca a importância dessa abordagem para compreender a complexidade e diversidade das experiências humanas, considerando que cada indivíduo possui uma perspectiva única e subjetiva. A pesquisa qualitativa possibilita capturar essa subjetividade ao explorar histórias, narrativas e interpretações dos participantes, oferecendo insights e compreensões enriquecedoras sobre fenômenos sociais.

Portanto, o uso dessa abordagem torna-se fundamental para compreender o delineamento das políticas públicas de Educação Inclusiva do Município de Horizonte, assim como para entender mais profundamente as experiências dos professores das salas de Recursos Multifuncionais no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é definida como exploratória e descritiva. Segundo Gil (1999), esses tipos de pesquisa visam proporcionar uma explicação geral sobre um fenômeno, o que pode conduzir a novos esclarecimentos e questões através de estudos subsequentes. Em outras palavras, a pesquisa exploratória busca oferecer uma visão preliminar e abrangente do tema estudado. Uma característica importante desse tipo de pesquisa é sua realização quando o tema é pouco explorado ou possui escassa informação. É

crucial ressaltar que a pesquisa exploratória não busca oferecer respostas definitivas ou conclusivas, mas sim abrir caminhos para novas descobertas mais detalhadas.

Por sua vez, a pesquisa descritiva é um método utilizado para descrever as características de uma população ou fenômeno em estudo, sem interferir ou modificar as condições naturais. Seu objetivo é obter informações precisas sobre a realidade observada através da coleta e análise de dados, proporcionando uma compreensão aprofundada das características, tendências e comportamentos do tema estudado.

No que se refere às estratégias e procedimentos metodológicos, o estudo caracteriza-se como um estudo de caso. Conforme Yin (2010), o estudo de caso permite ao pesquisador capturar as características abrangentes e significativas de eventos da vida real, baseando-se em evidências concretas e observações diretas dos fenômenos estudados. Isso possibilita uma compreensão detalhada do objeto de estudo, capturando nuances e complexidades que poderiam passar despercebidas em outros métodos de pesquisa.

Como paradigma de pesquisa no contexto da avaliação de políticas públicas, este estudo adota a perspectiva da avaliação em profundidade (Rodrigues, 2008). Essa abordagem se contrapõe aos modelos clássicos positivistas que tradicionalmente orientam os estudos em políticas públicas. Segundo Rodrigues (2008), uma avaliação em profundidade deve satisfazer várias condições simultaneamente:

(...) extensa, detalhada, densa, ampla e multidimensional, o que exigiria uma abordagem multi e interdisciplinar. Estes elementos já situam a proposta como crítica aos modelos positivistas de análise, centrados em um saber fragmentado, disciplinar e especializado, afirmando, de outra forma, a incapacidade dos paradigmas dominantes vigentes em fornecer soluções para problemas e fenômenos cada vez mais complexos (Rodrigues, 2016, p. 107).

Nesse contexto, compreende-se que quanto mais nos envolvemos e nos aprofundamos em uma determinada situação, mais oportunidades surgem para expandir nossos conhecimentos e investigar diferentes aspectos relacionados ao tema em questão. Isso significa que, ao aprofundarmos nossa compreensão de um assunto, somos capazes de explorar novas perspectivas, descobrir novas conexões e identificar áreas de pesquisa que antes não havíamos considerado.

Segundo Rodrigues (2008), a avaliação em profundidade propõe estudar quatro dimensões: a análise de conteúdo, o contexto da formulação, a extensão temporal e territorial, e a construção de trajetórias institucionais. Nesta perspectiva, o primeiro eixo da avaliação em profundidade é denominado "análise de conteúdo" da política e/ou do programa. Dentro deste

eixo, três aspectos são fundamentais: (i) a formulação, que aborda objetivos, critérios, dinâmica de implantação, acompanhamento e avaliação; (ii) a relevância das bases conceituais que orientam as políticas, incluindo paradigmas, concepções, valores, conceitos e noções centrais; e (iii) a coerência interna da política, que se refere à consistência entre as bases conceituais que fundamentam o programa, a formulação de sua implementação e os itens priorizados para seu acompanhamento, monitoramento e avaliação. Assim, é crucial que as diferentes dimensões da política estejam alinhadas e não entrem em contradição.

No segundo eixo, Rodrigues (2008) aborda a "análise de contexto" na formulação da política. Essa análise envolve a coleta e o levantamento de dados sobre o contexto político e as condições socioeconômicas em que a política foi desenvolvida. É fundamental compreender como esses diferentes contextos influenciaram a elaboração e implementação da política, bem como as interações entre as esferas local, regional, nacional, internacional e transnacional. Ao examinar o contexto político, é necessário considerar os aspectos históricos, sociais e culturais que moldaram a formulação da política, incluindo o modelo político, econômico e social vigente na época de sua criação. A compreensão desses elementos é essencial para identificar os valores, concepções e ideias que embasaram a política em questão, além de realizar um levantamento de outras políticas e programas correlacionados.

O terceiro eixo, denominado por Rodrigues (2008) como "trajetória institucional" de um programa, visa compreender a coerência ou dispersão do programa ao longo de seu percurso pelas vias institucionais. Para avaliar um programa implementado em nível federal, é necessário reconstruir sua trajetória, identificando as mudanças nos objetivos do programa e em sua dinâmica à medida que ele atravessa diferentes espaços e níveis hierárquicos institucionais até alcançar a base, onde ocorre o contato direto entre os agentes institucionais e os sujeitos receptores da política. A compreensão dessa trajetória institucional requer pesquisa de campo e a condução de entrevistas com diversos agentes e representantes de instituições envolvidas na formulação e implementação da política, considerando os aspectos culturais dos espaços institucionais e organizacionais envolvidos.

No quarto eixo, Rodrigues (2008) propõe a análise do "espectro temporal e territorial", que enfoca a importância de considerar a configuração histórica e geográfica do percurso da política em estudo. Essa análise permite confrontar as propostas e objetivos gerais da política com as especificidades locais e sua historicidade. Ao examinar a configuração temporal, é necessário compreender como a política evoluiu ao longo do tempo e como suas metas e estratégias foram adaptadas ou modificadas para atender às demandas e desafios específicos de cada período. Isso implica em avaliar como a política se ajustou às mudanças

sociais, econômicas e políticas ao longo do tempo, considerando as diferentes conjunturas e contextos históricos. Da mesma forma, a dimensão territorial nos convida a considerar as particularidades locais no processo de implementação da política, como recursos naturais, infraestrutura, condições socioeconômicas e culturais, que podem influenciar a forma como a política é implementada e seus resultados alcançados.

A perspectiva avaliativa adotada para esta pesquisa sobre o AEE como política pública de inclusão no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência em escolas do município de Horizonte seguirá os quatro eixos propostos por Rodrigues (2008). Esses eixos fornecem uma estrutura analítica robusta para investigar a eficácia e a adequação do AEE, considerando suas diferentes dimensões e contextos. Conforme detalha o Quadro 4.

Quadro 4 - Matriz de categorias de análise teórica

(Continua...)

Categorias de análise	Base conceitual	Questões a observar empiricamente
Políticas Públicas para a Educação Inclusiva	Brígida e Limeira, (2021), Booth e Ainscow (2011), Borges (2013), Bueno (1993), Cappellini <i>et al.</i> (2019), Glat e Nogueira (2003), Januzzi (1992), Lustosa (2009), Mainardi e Muhl (2022), Mantoan (1997), Mazzota (1996), Miranda (2008), Mendes (2005), Mendes (2020), Moreira <i>et al.</i> (2023), Pletsch (2009) e Xavier (2002).	Quais são os principais desafios enfrentados na implementação das políticas públicas da educação inclusiva? Quais são os benefícios da educação inclusiva para os estudantes com deficiência? Quais são as estratégias utilizadas pelas políticas públicas da educação inclusiva para promover a inclusão nas escolas?
Ensino e Aprendizagem na Educação Inclusiva	Ainscow (2005), Araruna (2018), Baptista (2013), Bedaque (2014), Capelli (2004), Cardoso e Tartucci (2022), Carvalho (1999), Dantas, (2014), Fabricio e Volpato (2020), Fullan e Hargreaves (2000), Gomez (2000), Lustosa e Figueiredo (2019), Mendes (2021), Miranda (2015), Montoan (2003), Nascimento e Silva (2021), Noronha (2016), Silva (2002), Pachevit <i>et al.</i> (2021), Pletsch (2010), Rodão (2007), Silva (2002), Gomes <i>et al.</i> (2016), Souza <i>et al.</i> (2015) e Vygotsky (1991, 1994, 2002, 2007).	Como os professores podem adaptar o currículo para atender as necessidades dos alunos com deficiência na educação inclusiva? Quais são os desafios enfrentados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem na educação inclusiva? Quais são os benefícios da abordagem colaborativa na educação inclusiva para o ensino e aprendizagem?

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa avaliativa (2023).

Quadro 4 - Matriz de categorias de análise teórica

(Conclusão)

Categorias de análise	Base conceitual	Questões a observar empiricamente
Salas de Recursos Multifuncionais	Anjos (2019), Baptista (2011, 2019), Delavanti, (2012), Taniguti e Ferreira (2021), Jesus (2013), Mendonça (2021), Mendes <i>et al.</i> (2015), Moscardini e Oliveira (2017), Pansini (2008), Pereira (2020), Rafante (2015), Rebelo (2016), Silva <i>et al.</i> (2021), Sobral e Mesquita (2021), Sousa, Costa e Holanda (2015), Zuqui (2013)	Quais são os benefícios de ter Salas de Recursos Multifuncionais em instituições educacionais? Como as Salas de Recursos Multifuncionais podem ser utilizadas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos? Quais são os principais recursos e equipamentos encontrados em Salas de Recursos Multifuncionais?

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa avaliativa (2023).

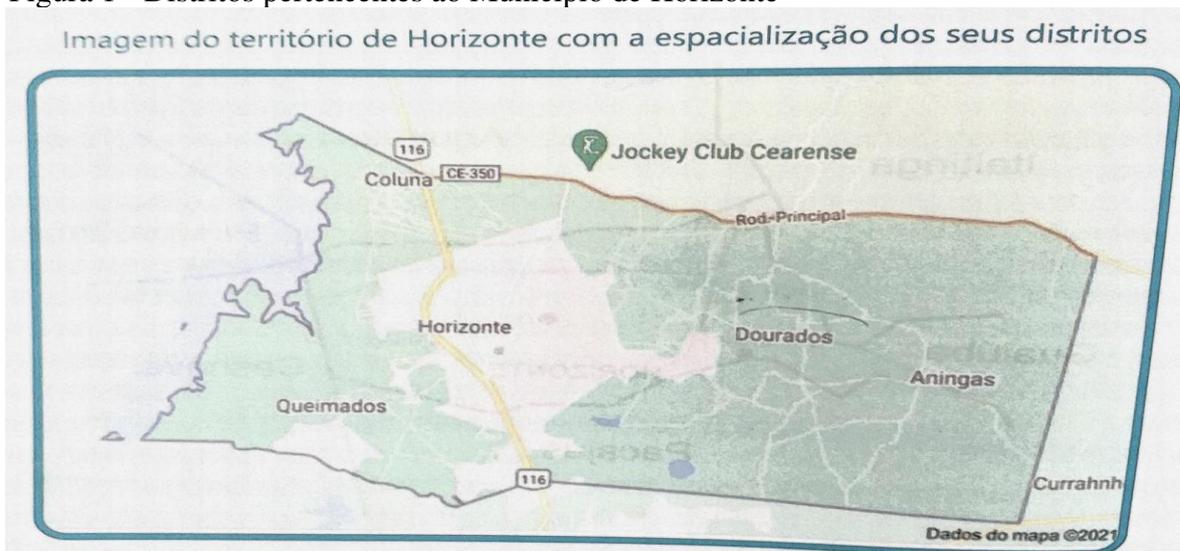
3.2 Características do universo e amostra e sujeitos da pesquisa avaliativa

O universo em uma pesquisa qualitativa refere-se ao grupo de interesse ou população que o pesquisador deseja investigar. Portanto, cabe ao pesquisador definir o tamanho de sua amostra a partir da totalidade desse universo. No entanto, na pesquisa qualitativa, não é necessário estudar todo o universo. Em vez disso, o pesquisador seleciona um subconjunto específico desse universo para formar sua amostra (Oliveira, 2016).

De acordo com Facundo *et al.* (2021), no livro “Horizonte: cidade da gente - estudos regionais do ensino fundamental”, o município de Horizonte está localizado na região metropolitana de Fortaleza e tem suas raízes históricas ligadas ao município de Pacajus, ao qual pertencia enquanto distrito. Em 6 de março de 1987, a localidade foi emancipada politicamente por meio da Lei Estadual nº 11.300, após um plebiscito organizado por lideranças locais em prol da independência administrativa.

Com uma extensão territorial de aproximadamente 192 km², Horizonte está a 40 km da capital cearense, com acesso pela Rodovia Santos Dumont (BR 116). Geograficamente, o município divide-se em quatro grandes distritos: Queimadas, na porção Oeste; a Sede municipal (a cidade de Horizonte propriamente dita), ao centro; Dourados e Aningas, na porção Leste. Juntos, eles somam 46 localidades distribuídas entre a zona urbana e a zona rural, segundo dados da Secretaria Municipal de Saúde (2019). Na Figura 1 podemos conhecer como esses distritos municipais se especializam e se localizam.

Figura 1 - Distritos pertencentes ao Município de Horizonte



Fonte: Facundo *et al.* (2021, p. 24)

Desde a sua emancipação, o município de Horizonte experimentou um notável crescimento, tanto em termos econômicos quanto sociais, solidificando sua posição como um dos principais centros industriais da região. Esse progresso foi acompanhado por um aumento expressivo no fluxo migratório para a área, motivado pelas perspectivas de oportunidades econômicas.

Conforme os dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Horizonte ocupa a décima oitava posição no ranking dos municípios mais populosos do estado do Ceará. Entre os dezoito primeiros colocados, Horizonte registrou o maior índice de crescimento populacional, com um aumento de 35,36% na última década, comparando-se os dados de 2022 com os de 2010.

No que se refere às políticas públicas educacionais, a gestão municipal é responsável pelas duas primeiras etapas da educação básica (educação infantil e ensino fundamental), incluindo também a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial. Conforme informações fornecidas pelo INEP, atualmente há 17.955 estudantes matriculados no município de Horizonte, dos quais 814 são estudantes da Educação Especial, representando 4,5% do total de matrículas.

De acordo com o site oficial do município de Horizonte, o município conta com 28 escolas municipais de ensino fundamental, 19 centros de educação infantil, um Centro de Educação de Jovens e Adultos de Horizonte (CEJAH) e o Centro de Atendimento Clínico e Educacional Maria de Nazaré Domingos (CACE), que dispõe de uma equipe

multiprofissional especializada e oferece serviços voltados ao público-alvo da educação especial, além de crianças com dificuldades de aprendizagem.

Neste contexto, o presente estudo visa avaliar as políticas públicas do AEE no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas do município de Horizonte, Ceará.

Para tanto, mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicamos que manteremos o sigilo dos nomes das instituições escolares e dos sujeitos participantes. Utilizaremos as nomenclaturas E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11 e E12 para representar os nomes das escolas.

De acordo com a Coordenadoria de Educação Inclusiva do município de Horizonte, atualmente existem 12 salas de Recursos Multifuncionais (SRM's) com AEE nas escolas de ensino fundamental do município. O Quadro 5 destaca as escolas que apresentam as salas referentes ao AEE no município em estudo.

Quadro 5 - Sala de Recursos Multifuncionais nas escolas municipais de Horizonte - CE

Escolas	Alunos atendidos	Distritos
E1	32	SEDE
E2	40	SEDE
E3	31	SEDE
E4	30	SEDE
E5	55	SEDE
E6	35	SEDE
E7	31	SEDE
E8	41	SEDE
E9	38	SEDE
E10	30	DOURADO
E11	34	QUEIMADAS
E12	***	ANINGAS

Fonte: Coordenadoria de Educação Inclusiva do município de Horizonte (2023).

Nesta conjuntura educacional, o universo da amostra do presente estudo inicialmente consistia em investigar quatro escolas, cada uma localizada em um distrito diferente do município, priorizando aquelas com os maiores índices de AEE. No entanto, devido a restrições de tempo, foi possível analisar apenas três escolas nos distritos selecionados do município em foco. O Quadro 6 destaca as escolas que serão analisadas na pesquisa em estudo.

Quadro 6 - Escolas que serão analisadas na pesquisa em estudo

Escolas	Alunos atendidos
E5	55
E10	30
E11	34

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Essa seleção das escolas nos permite obter uma visão abrangente das práticas de educação especial em áreas específicas do município. É importante destacar que a análise dessas instituições nos ajudará a compreender melhor o cenário da inclusão educacional em Horizonte e identificar possíveis áreas de melhoria e intervenção.

Para aumentar a confidencialidade dos participantes, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), utilizamos palavras-chave extraídas do hino do município de Horizonte, como: “Ação”, “Beleza”, “Cristalina”, “Esplendor”, “Força”, “Florir”, “Grandeza”, “Imensidão”, “Liberdade”, “Luta” e “Progresso”, transformando-as em nomes simbólicos. Esse método não apenas garante o sigilo dos dados dos sujeitos, mas também reforça a integração da pesquisa com a riqueza cultural e simbólica do município de Horizonte, alinhando-se com os valores locais e promovendo um sentido de pertencimento e respeito pelas tradições da comunidade.

Diante do exposto, os sujeitos da pesquisa são: a) um profissional da gestão municipal de Horizonte, b) um profissional do AEE de cada escola, e c) a gestão escolar composta por diretor e um coordenador de cada escola, com maior tempo de atuação específica nessa área dentro de suas respectivas instituições, totalizando 10 sujeitos institucionais. O Quadro 7 apresenta informações sobre os colaboradores da pesquisa.

Quadro 7 - Perfil dos entrevistados da Pesquisa

Nome	Função exercida	Tempo de função	Vínculo municipal
Luan Progresso	Técnico da gestão municipal	3 meses	Contrato Temporário
Luiz luta	Diretor	11 meses	Contrato Temporário
Lara força	Diretora	8 anos	Efetiva municipal
Paulo grandeza	Diretor	4 anos	Efetivo municipal
Ana Beleza	Coordenadora	10 anos	Efetiva municipal
Cris cristalina	Coordenadora	7 anos	Efetiva Municipal
Rosa florir	Coordenadora	2 anos	Efetiva municipal
Maria liberdade	Professora SRM/AEE	19 anos	Efetiva municipal
Mara Imensidão	Professora SEM/AEE	14 anos	Efetiva municipal
Sônia esplendor	Professora SEM/AEE	1 ano	Efetiva municipal

Fonte: Elaborado pela autora com base na coleta de dados *in loco* (2023).

Segundo Turato (2008), a pesquisa é fundamentada nos sujeitos que dela participam, destacando a importância de uma interação comunicativa entre os pesquisadores e os participantes. Esta perspectiva é reforçada por Cruz (2019), que enfatiza a relevância de incorporar as percepções dos sujeitos ao examinar políticas públicas dentro de uma avaliação em profundidade. Tal abordagem permite uma compreensão mais ampla e enriquecida dos fenômenos políticos estudados.

3.3 Procedimentos para a coleta dos dados e para a análise dos dados

Em consonância com a perspectiva de avaliação em profundidade, a pesquisa avaliou o AEE como uma política pública de inclusão no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas do município de Horizonte - CE.

Para atender ao primeiro objetivo, que é analisar o conteúdo e o contexto da política pública de inclusão na educação em Horizonte, realizou-se um levantamento do marco regulatório da política inclusiva do município, bem como uma análise do contexto político e das condições socioeconômicas em que a política foi implementada. Conforme Rodrigues (2008), o levantamento e a análise do material institucional são fundamentais para subsidiar análises mais aprofundadas.

Para a coleta de dados desta pesquisa, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e documental. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é uma abordagem amplamente utilizada no processo de produção de conhecimento, baseando-se no uso de materiais já elaborados, como livros e artigos científicos, para obter informações relevantes e embasar a análise e argumentação em um estudo. Uma das principais características da pesquisa bibliográfica é sua natureza exploratória, sendo particularmente útil quando se deseja explorar e analisar diferentes ideologias e pontos de vista sobre um problema específico.

O levantamento de dados foi realizado por meio de análise de leis e suas tramitações, portarias, decretos, documentos institucionais, artigos, sites oficiais de ministérios, governo estadual e municipal, secretarias, jornais, livros e entrevistas semiestruturadas (Gil; Rodrigues, 2008). Diante dos dados coletados, foi realizada uma análise documental, seguindo a abordagem proposta por Cellard (2008), que considera o contexto de produção do documento, seus autores, autenticidade e confiabilidade, além de conceitos-chave e a lógica interna do texto. Complementarmente, utilizou-se a análise de discurso, conforme Rodrigues (2008) e Orlandi (2009), a partir das demandas da comunidade

escolar.

No segundo objetivo específico, que foi investigar a trajetória institucional da política de inclusão do município de Horizonte, observando seus limites e possibilidades, bem como sua execução pelos agentes envolvidos, realizou-se um estudo das instituições envolvidas na execução da política inclusiva. Isso incluiu o AEE realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM's), elencando as atribuições de cada ator institucional por meio da pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas estruturadas com os atores das instituições (Gil, 2008).

Para alcançar os objetivos propostos, empregou-se o procedimento de coleta documental e análise de discurso, levando em conta as particularidades locais e como os sujeitos entrevistados descrevem e interpretam suas experiências, seguindo a metodologia proposta por Orlandi (2009). Segundo Orlandi, a análise de discurso considera o indivíduo como um ser social, político e cultural, onde o discurso, manifestado através da linguagem, é visto como uma produção cultural do homem dentro de seu próprio contexto social e de vida.

Para cumprir o terceiro objetivo específico, que consistia em compreender a territorialidade e a temporalidade da política a partir da percepção dos sujeitos institucionais diretamente envolvidos, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas como principal instrumento de coleta de dados. Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2009), essa forma de entrevista oferece ao pesquisador a flexibilidade de abordar os pressupostos teóricos do objeto estudado, permitindo a inclusão tanto de perguntas fechadas quanto abertas sem se restringir à sequência fixa de um roteiro.

Para a análise dos dados coletados, optou-se pela análise de discurso, considerando os procedimentos específicos da técnica, a relação de linguagem dos sujeitos e as características territoriais envolvidas (Orlandi, 2009; Rodrigues, 2008).

Quadro 8 - Matriz resumo de articulação metodológica

Objetivo geral: Avaliar o AEE como política pública de inclusão no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas do município de Horizonte - CE.		
Objetivos específicos	Procedimento de coleta dos dados	Procedimento de análise dos dados
(i) Analisar o conteúdo e contexto da política pública de inclusão na educação no município de Horizonte - CE	Pesquisa Documental, Pesquisa bibliográfica, Entrevista semiestruturada (Gil, 2008; Minayo; Deslandes; Gomes, 2009).	Análise Documental e Análise de Discurso (Rodrigues, 2008; Orlandi, 2009).
(ii) Identificar a trajetória da política pública de inclusão na educação no município de Horizonte - CE	Pesquisa Documental, Pesquisa bibliográfica, Entrevista semiestruturada (Gil, 2008; Minayo; Deslandes; Gomes, 2009).	Análise Documental e Análise de Discurso (Rodrigues, 2008; Orlandi, 2009).
(iii) compreender a territorialidade e temporalidade da política ao observar a percepção dos gestores e usuários política pública de inclusão na educação no município de Horizonte - CE	Pesquisa Documental, Pesquisa bibliográfica, Entrevista semiestruturada (Gil, 2008; Minayo; Deslandes; Gomes, 2009).	Análise Documental e Análise de Discurso (Rodrigues, 2008; Orlandi, 2009).

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa avaliativa (2023).

Conforme delineado no Quadro 8, pretende-se este momento descrever as fases da análise de discurso (AD) conforme concebida por Orlandi (2009), que será aplicada aos dados obtidos das entrevistas semiestruturadas com os participantes envolvidos na política sob investigação. Orlandi (2009) define o discurso como uma prática social intrinsecamente ligada à linguagem, crucial na formação de significados. Segundo ela, o discurso constitui um ambiente moldado socialmente, permeado por ideologias, crenças e poder, que são simultaneamente criados e perpetuados. Dentro desse quadro, a análise de discurso foca em descortinar como os significados são formados e como estes se relacionam com o contexto social mais amplo (Quadro 9).

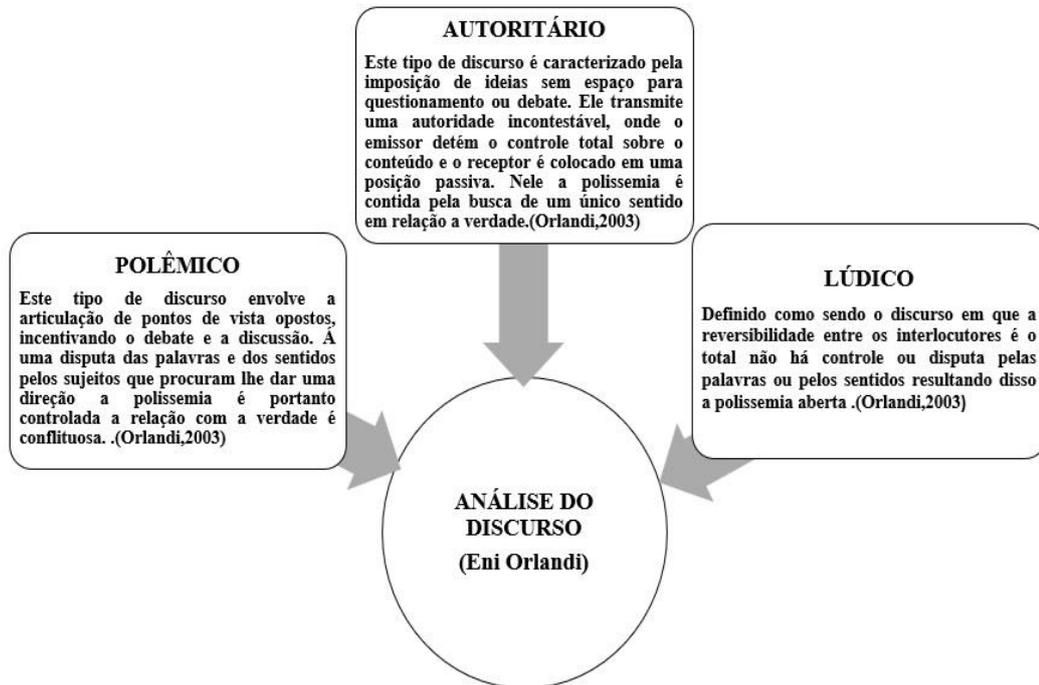
Quadro 9 - Estruturação dos dados da AD para a pesquisa avaliativa

Modelagem dos dados (lentes teóricas)	Macrotópicos (grandes teorias advindas dos conceitos centrais)	Subtópicos (médias teorias advindas dos dados)	Discurso (pequenas teorias)	
Brígida e Limeira, (2021), Booth e Ainscow (2011), Borges (2013), Bueno (1993) e Cappellini <i>et al.</i> (2019) (...)	Políticas Públicas para a Educação Inclusiva	a) Legislação e Política de Inclusão; b) Parcerias intersetoriais inclusivas; c) Cultura escolar inclusiva.	Trechos dos textos ao longo da análise (interdiscursividade, des e intertextualidade)	Análise do <i>corpus</i> da pesquisa (condições discursivas - Discurso Lúdico, Discurso Polêmico e Discurso Autoritário)
Ainscow (2005), Araruna (2018), Baptista (2013), Bedaque (2014), Capelli (2004), Cardoso e Tartucci (2022) e Carvalho (1999) (...)	Ensino e Aprendizagem na educação inclusiva	a) Relação professor aluno; b) Formação Continuada; c) Adaptação Curricular e trabalho colaborativo.		
Anjos (2019), Baptista (2011, 2019), Delavanti (2012), Taniguti e Ferreira (2021), Jesus (2013), Mendonça (2021) (...)	Salas de Recursos Multifuncionais	a) Evolução histórica das salas SRM's; b) Desafios estruturais e procedimental; c) Trabalho do profissional do AEE. Recursos pedagógicos e tecnológicos.		

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com as características ancoradas na polissemia e na interlocução, Eni Orlandi (2009) propõe uma tipologia que classifica o discurso conforme o funcionamento discursivo e as condições sócio-históricas de produção. Segundo a categorização proposta pela autora e demonstrada na Figura 2, existem três tipos de discursos: autoritário, polêmico e lúdico.

Figura 2 - Análise dos Tipos de Discursos por Eni Orlandi



Fonte: Adaptado de Eni Orlandi (2003).

Compreender essa tipologia é crucial para analisar como os discursos operam em diferentes contextos e como influenciam a forma como o conhecimento é construído, compartilhado e desafiado. A abordagem de Orlandi (2009) destaca a importância da função social do discurso na formação da cidadania e na capacidade do indivíduo de agir e pensar criticamente dentro da sociedade. Vale destacar que a autora discorre que esses tipos de discursos, embora categorizados como Autoritário, Polêmico e Lúdico, não precisam existir de forma isolada. Na verdade, pode ocorrer uma interação entre eles, resultando em um jogo de dominância que é evidente em cada prática discursiva.

Nas análises a seguir, serão utilizadas as abreviações D1, D2 e D3 para sinalizar o(s) tipo(s) discursivo(s) utilizado(s) nos discursos, considerando as categorias de análise da pesquisa avaliativa. Para cada uma das categorias listadas, buscou-se compreender, em consonância com os preceitos teóricos apresentados, as relações contextuais que sustentam os discursos, no âmbito da discussão sobre a política pública de inclusão no município em estudo.

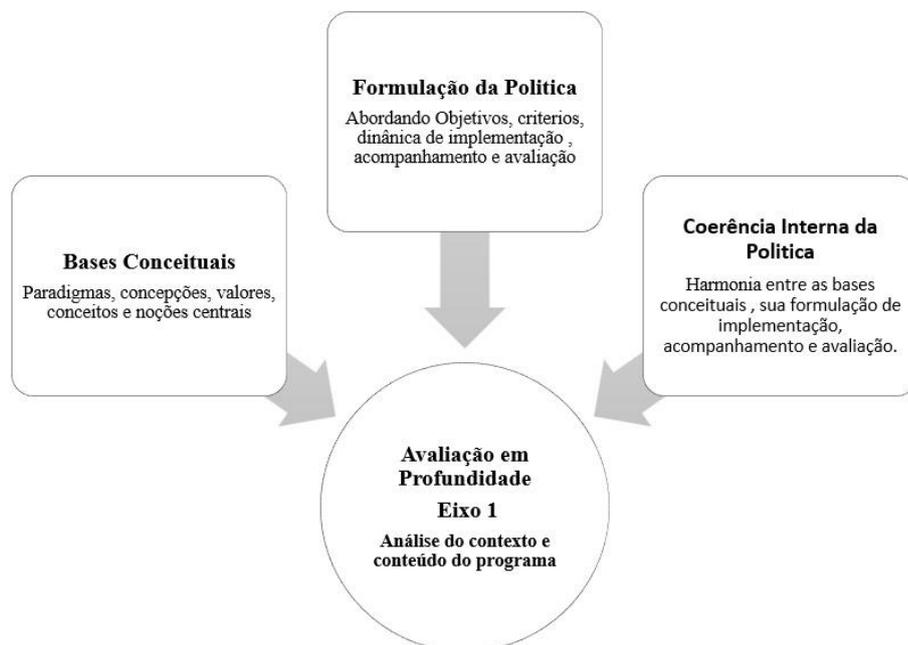
4 AVALIANDO A POLITICA PUBLICA

4.1 Análise do Contexto e Conteúdo do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Na presente seção de análise, apresentaremos os dados coletados com o objetivo de examinar o conteúdo e o contexto da política pública de educação inclusiva no Município de Horizonte, com foco específico no AEE no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência.

Conforme delineado por Rodrigues (2008), as políticas públicas são mais bem compreendidas quando analisamos o contexto estatal em que são implementadas, sua interação com a sociedade e as características específicas de cada local de implementação. Ao investigar o primeiro eixo de sua proposta de avaliação em profundidade, Rodrigues (2008) destaca a importância de considerar três elementos cruciais que permeiam essa dimensão, conforme ilustrado na Figura 3.

Figura 3 - Análise da avaliação em profundidade: dimensão conteúdo-contexto



Fonte: Adaptado de Lea Rodrigues (2008).

Para a análise inicial desta pesquisa, recorreremos a diversas fontes de dados, incluindo livros, revistas, artigos, sites oficiais de ministérios e entes federados, documentos da Secretaria de Educação de Horizonte, leis, portarias, decretos, Projeto Político Pedagógico, Regime Escolar e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa. Abaixo,

apresentamos o Quadro 10 com os documentos analisados, fornecidos pela Secretaria Municipal de Horizonte.

Quadro 10 - Documentos analisados município de Horizonte - CE

Documentos	Ano
Diretrizes municipais da Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva	2009
Plano municipal de Educação de Horizonte	2010-2020
Diretrizes Operacionais da rede municipal de educação de Horizonte	2014
Lei nº 1.113, de 08 de dezembro de 2015- Criação e regulamentação do CACE, denominado Maria de Nazaré Domingos.	2015
Diretrizes Curriculares e Avaliações do Processo de ensino e aprendizagem para os anos iniciais do ensino Fundamental	2016
Plano Municipal pela primeira infância (PMPI) Horizonte	2022-2031

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos pela secretaria de Horizonte (2023).

Partindo dessa premissa, é de suma importância realizar uma retrospectiva temporal da política de inclusão para uma melhor compreensão da análise em estudo. Para tanto, faz-se necessário examinar os caminhos da atuação do Estado brasileiro no que se refere à Educação Especial no Brasil, dentro de uma perspectiva inclusiva, abrangendo os governos de Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995), Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), Lula (2003-2011), Dilma Rousseff (2011-2016), Michel Temer (2016-2018), Jair Bolsonaro (2019-2022) e Lula (2023-2026). O objetivo é avaliar como esses governos influenciaram a educação inclusiva no Brasil.

A trajetória das políticas de educação inclusiva no Brasil reflete um complexo entrelaçamento de ideologias políticas, mudanças legislativas e influências de movimentos sociais, conforme analisado por diversos estudiosos ao longo das últimas décadas. Figueiredo (2022) destaca que as crescentes demandas por democracia e participação cidadã no final do século XX evidenciaram as lacunas na resposta do Estado às necessidades da população, ressaltando a importância da inclusão social na agenda política brasileira. Essa percepção ampliou-se especialmente em relação às pessoas com deficiência, cujo direito à educação foi fortalecido na Constituição de 1988, marcando um ponto de virada para a educação inclusiva no país, como ressalta Omodei (2013).

No entanto, a implementação de políticas inclusivas enfrentou desafios significativos, variando conforme as mudanças de governo e suas respectivas políticas econômicas e sociais. Sob a presidência de Fernando Collor de Mello, por exemplo, o Brasil adotou uma postura neoliberal que, segundo Correa e Schneider (1992), focou na privatização e reduziu o papel do Estado na provisão de serviços, incluindo os educacionais. Embora o

Estatuto da Criança e do Adolescente tenha sido um marco importante, as políticas de Collor não alcançaram uma verdadeira inclusão, focando mais na integração, conforme discute Padilha (2010).

A sucessão por Itamar Franco não reverteu completamente essa tendência. Segundo Padilha, o governo de Franco tentou reestruturar a educação especial, mas ainda com uma abordagem mais terapêutica e assistencialista, caracterizada pela centralização e continuidade das políticas integracionistas da era Collor. Foi apenas com a chegada de Fernando Henrique Cardoso que algumas políticas mais progressistas começaram a tomar forma. Mantoan (2012) e Kassar (2011) observam que, apesar de uma agenda ainda neoliberal, o governo FHC implementou a Lei de Diretrizes e Bases e outras políticas que começaram a reestruturar a educação especial, promovendo uma abordagem mais inclusiva.

Os avanços mais significativos ocorreram nos governos de Lula e Dilma Rousseff, que, conforme Padilha (2015) e Garcia (2017), reforçaram o compromisso com a educação inclusiva por meio de programas e reformulações legislativas substanciais. Esses esforços culminaram na criação de uma infraestrutura mais robusta para suportar a educação inclusiva, como a implementação das salas de recursos multifuncionais e a reestruturação da Secretaria de Educação Especial.

No entanto, as políticas inclusivas enfrentaram retrocessos durante os governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, marcados por tentativas de reverter os ganhos anteriores e priorizar a privatização e a mercantilização da educação, como discutido por Barcelos, Garcia e Lorenzini (2022). A publicação do controverso Decreto n. 10.502/2020 por Bolsonaro é um exemplo disso, indicando uma preferência por um modelo de educação especial segregada, em oposição à inclusão defendida por organizações e especialistas.

A reeleição de Lula em 2023, conforme destaca a entrevista ao Palácio do Planalto, promete um retorno às políticas de inclusão. A intenção clara do governo é não apenas manter, mas também expandir e aprimorar as políticas que promovem a participação efetiva e equitativa das pessoas com deficiência na sociedade brasileira. Isso reflete uma conscientização crescente da necessidade de abordagens mais inclusivas e acessíveis, alinhadas às normas internacionais e às exigências de uma sociedade moderna e democrática.

Essa análise histórica e crítica revela como as políticas de educação inclusiva no Brasil têm sido profundamente influenciadas por mudanças políticas e ideológicas, demonstrando a necessidade contínua de vigilância e advocacia para garantir que os direitos das pessoas com deficiência sejam não apenas reconhecidos, mas plenamente realizados.

Partindo dessa breve exploração histórica dos cenários políticos brasileiros e suas correspondentes estruturas de governança relativas à educação inclusiva no Brasil, juntamente com os marcos legais mencionados, cabe-nos agora aprofundar na compreensão dos motivos subjacentes e dos princípios fundamentais da política de educação inclusiva nas escolas municipais do município de Horizonte, especialmente no que tange ao AEE nas salas de recurso multifuncional, e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

De acordo com o Plano Municipal de Horizonte (2010-2020), o referido município tomou uma decisão política administrativa que teve um impacto significativo no desempenho da educação local. No início de 2009, o prefeito municipal da época, Manoel Gomes de Farias Neto, conhecido popularmente como Nezinho Farias, que é o atual prefeito e chefe do poder executivo do município de Horizonte, implementou uma reforma administrativa na prefeitura. Essa reforma incluiu várias iniciativas relevantes, bem como a revisão e o monitoramento do Plano de Ações Articuladas (PAR), a construção das diretrizes para a educação especial, a definição e implantação da política para formação dos gestores escolares, entre outras propostas.

Vale salientar que na época em que essa decisão foi tomada, a educação inclusiva estava ganhando reconhecimento e importância em todo o mundo. A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares era uma prioridade, visando proporcionar igualdade de oportunidades a todos os estudantes, bem como a criação de ambientes escolares que promovam a diversidade, o respeito mútuo e a igualdade de oportunidades.

A educação especial no município de Horizonte fundamenta-se na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva que orienta a implantação das salas de recursos multinacionais para atender os alunos com deficiência transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Essas salas funcionam de modo complementar ao da sala de aula regular sendo o atendimento a esses alunos efetuado no contraturno ou de sua escolaridade (Plano Municipal, 2010, p. 34).

Sob essa ótica, evidencia-se que o Município de Horizonte está consolidando a educação especial dentro do paradigma da educação inclusiva, concebendo-a como um direito humano fundamental. Nessa perspectiva, a redefinição dessa modalidade de ensino implica na compreensão da educação especial como um complemento ao ensino regular, e não mais como uma substituição. A implementação desse novo entendimento visa proporcionar ao aluno com deficiência o acesso ao currículo comum do ensino regular. É nesse contexto que surgem as salas multifuncionais, destinadas a fornecer um AEE.

A Secretaria municipal de educação de Horizonte tem como compromisso a partir de 2010 implementar o AEE nas escolas fortalecer o trabalho do Centro de Atendimento Clínico e Educacional Maria de Nazaré Domingos bem como subsidiar as unidades escolares no sentido de ofertarem o serviço de AEE considerando a matrícula de alunos público alvo da educação especial (Plano Municipal, 2010, p. 35).

Diante do exposto, é notório o comprometimento assumido pelo município na implantação da política de inclusão por meio do AEE nas instituições de ensino. Além disso, há uma clara intenção de fortalecer as atividades do CACE, ao mesmo tempo em que se propõe a subsidiar as unidades escolares para a prestação do serviço de AEE.

Partindo dessa perspectiva, os marcos regulatórios que sustentam a política em análise incorporam as seguintes categorias teóricas propostas: 1. A Educação Inclusiva é um processo em constante evolução, influenciado por diversos marcos regulatórios e paradigmas históricos. 2. Esta política pública desempenha um papel fundamental na proteção dos direitos das pessoas com deficiência, exigindo ajustes em todos os níveis do sistema para acomodar suas necessidades específicas. 3. Além disso, é imperativo substituir as práticas educativas tradicionais por abordagens que eliminem as barreiras para a aprendizagem, promovendo um ambiente inclusivo e diversificado.

Neste cenário, os resultados das entrevistas semiestruturadas realizadas in loco são apresentados, explorando as dimensões avaliativas de conteúdo e contexto conforme delineado por Lea Rodrigues. Essas entrevistas foram conduzidas para avaliar as concepções da Secretaria, dos docentes do AEE, gestores e coordenadores sobre as políticas públicas de inclusão do município de Horizonte - CE, mais especificamente sobre o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais no que concerne ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

Na busca por compreender a eficácia da política de inclusão adotada pelo município de Horizonte, foram direcionadas perguntas aos participantes com o intuito de avaliar suas percepções sobre o cumprimento das leis vigentes, bem como aspectos históricos. Por meio dessa abordagem, os entrevistados foram convidados a expressar suas opiniões e análises sobre a efetividade das iniciativas inclusivas em conformidade com o arcabouço legal estabelecido e sua aplicação prática no contexto local.

As salas do AEE do município de Horizonte já são implementadas né a bastante tempo é... seguindo as normas de contratação de pessoal né, todas as professoras que estão nesse serviço, possui especialização, há uma distribuição de salas, né, no território de Horizonte pensando na facilitação do acesso pelas pessoas. Então eu acredito que o município de Horizonte é... esteja seguindo sim é, as leis dentro desse

aspecto do município (Gestão Municipal Luan Progresso, Horizonte, janeiro de 2024 -D3).

Diante do exposto, a análise de Luan Progresso traz um panorama mais otimista sobre a implementação das políticas de inclusão no município. Ele relembra a memória discursiva das políticas de inclusão estabelecidas há muito tempo, indicando um histórico de esforços contínuos na inclusão educacional. Seu discurso estabelece uma conexão entre as práticas locais e as políticas nacionais, refletindo como o município se alinha com diretrizes mais amplas de inclusão e educação especial.

Embora Luan Progresso relate um aparente alinhamento com a política de inclusão, percebe-se em sua narrativa uma intertextualidade com as "normas de contratação de pessoal" e "distribuição de salas", indicando que o discurso dialoga com textos normativos e regulamentações específicas. Contudo, sua análise pode ser considerada insuficiente por focar mais na conformidade formal e menos nos impactos reais dessas políticas sobre os estudantes com deficiência. Nesse contexto, Bedaque (2014) aponta que a implementação de políticas de inclusão vai além da mera aderência formal às leis; envolve também a necessidade de abordar as tensões e desafios práticos que surgem ao transformar esses ambientes para acolher todos os estudantes de maneira efetiva.

O discurso abordado pelo entrevistado é caracterizado como autoritário, focando em conformidade, regulamentação e implementação de políticas como dados estabelecidos e incontestáveis. Trata-se de um discurso permeado por uma ideologia que valoriza a ordem, a estrutura e a eficiência administrativa, presumindo que a aderência a políticas e normas é suficiente para garantir a inclusão eficaz.

As análises das narrativas dos diretores expressam opiniões semelhantes sobre a política de inclusão de pessoas com deficiência no município de Horizonte, embora apresentem nuances em suas perspectivas.

A efetividade da política de inclusão de pessoas com deficiências efetivou a partir da constituição de mil novecentos e oitenta e oito. No município de Horizonte as lei e política, inclusão estão sendo cumpridas eh... entretanto muito ainda tem a avançar na efetivação dessa inclusão trazendo melhorias e qualidade de vida a todos (Diretor Luiz Luta, Horizonte, março de 2024 -D2).

[...] a inclusão hoje no município de Horizonte ela acontece de fato, mas ainda não é o desejado. vou tirar aqui pela escola tem alunos que não tem condições nenhuma de ficarem sozinho eles têm o acompanhante é o estagiário, então.... a gente não tem cem por cento de cobertura, até mesmo por falta de pessoal que queira o serviço (Diretora Lara força, Horizonte, abril de 2024 -D2).

Como satisfatório por quê? Porque a política veio se instalar, eu lembro que da época eu trabalhava no escolar no José Eduardo e aí chegou a sala de AEE. Tudo muito novo a gente não sabia muito qual era a função da sala de AEE, e aí com o passar do tempo a gente percebe que há uma efetivação mais concreta da ação do que tem que ser a sala do AEE que é esse atendimento especializado desses meninos que precisam desse acompanhamento, então eu avalio como satisfatório (Diretor Paulo Grandeza, Horizonte, abril de 2024 -D3).

Luiz Luta reconhece que, apesar de o município de Horizonte seguir as leis e políticas de inclusão estabelecidas, há um resgate da memória discursiva das políticas desde a Constituição de 1988, evidenciando um marco histórico como base para uma discussão atual sobre inclusão. Esse discurso apresenta uma formação discursiva moldada pelas normas legais e pelo compromisso ético com a inclusão. No discurso de Luiz Luta, percebe-se uma abertura para reversibilidade, pois ele, apesar de afirmar que as leis estão sendo cumpridas, também reconhece a necessidade de avanços, sugerindo um espaço para debate e revisão das políticas.

Diante do exposto, verifica-se que o discurso de Luiz Luta pode ser caracterizado como polêmico, pois, embora reconheça a eficácia da legislação vigente, também destaca a necessidade de progresso e melhoria, indicando uma tensão entre o status quo e o desejo de mudança. Por outro lado, Lara Força aponta um problema prático enfrentado pela escola em Horizonte: a falta de cobertura completa no acompanhamento de alunos que necessitam de assistência constante, devido à escassez de pessoal disponível para esses cargos. Essa narrativa revela um interdiscurso na fala de Lara Força, ao mostrar uma relação entre as políticas educacionais de inclusão e a prática diária na escola. Ela conecta a legislação e os ideais políticos com a execução no nível local, destacando a discrepância entre eles. Sua narrativa sugere uma certa reversibilidade ao admitir falhas no sistema de inclusão, indicando que outras interpretações ou métodos poderiam ser considerados para melhorar a situação. Assim, o discurso de Lara Força é caracterizado como polêmico, marcado por uma crítica à implementação atual das políticas de inclusão. Ele desafia a eficácia do sistema atual e destaca as lacunas na cobertura dos serviços de inclusão.

No que concerne à perspectiva de Paulo Grandeza, ele adota uma ótica mais otimista, notando uma melhoria gradual na implementação das políticas de inclusão ao longo do tempo. Ele avalia a situação como satisfatória, indicando que, embora inicialmente houvesse incerteza quanto à função dessas salas, agora percebe-se uma efetivação mais concreta de suas operações e benefícios para os alunos que necessitam de atendimento especializado. Em outras palavras, Paulo afirma que as salas de AEE foram implementadas e têm uma função clara, percebida e avaliada como positiva pelo diretor. No entanto, ele não aborda os desafios específicos enfrentados no processo de efetivação e como eles foram ou

estão sendo superados, nem menciona eventuais limitações ou críticas ao sistema, além do processo inicial de familiarização.

Diante desse contexto, o discurso do Diretor Paulo Grandeza é caracterizado como autoritário, no sentido de que ele expressa confiança e satisfação com o sistema estabelecido, apresentando a implementação das salas de AEE como uma decisão bem-sucedida e benéfica, sem abordar críticas ou alternativas.

Dentro dessas apreensões narrativas, os diretores Luiz Luta e Lara Força trazem um contraponto significativo, destacando as áreas onde o sistema falha em atender às necessidades reais dos alunos. Eles revelam a complexidade da implementação de políticas inclusivas no contexto educacional. Comparando os relatos dos diretores com a visão de Oliveira e Gomes (2020), percebe-se que, enquanto a legislação proporciona o quadro necessário para a inclusão, a realidade operacional nas escolas ainda luta para se alinhar com esses ideais. Segundo os autores, a falta de recursos, a necessidade de formação profissional contínua e a sensibilização são pontos cruciais que precisam ser abordados para que a inclusão não seja apenas uma política no papel, mas uma prática vivida e eficaz nas escolas. Enquanto Luan Progresso e Paulo Grandeza apresentam uma perspectiva mais conformista e positiva, reforçando a eficácia das políticas conforme planejado, os coordenadores expressam perspectivas variadas sobre a efetividade da política de Inclusão de Horizonte.

Eu considero. Mas ainda existe caminho pela frente para que esta, é... consiga de fato ser efetivada que Horizonte está buscando efetivar a política de inclusão. Ao longo dos anos vem avançando para todos os alunos que necessitam (Coordenadora Ana Beleza, Horizonte, abril de 2014 -D2).

Sim! a gente sabe que requer ainda muitos ajustes, mas... a gente sabe também... que avançou bastante. As crianças elas estão tendo o atendimento adequado a demanda é muito grande ainda não é totalmente suprida pela carência enorme, mas é... eu acredito que a gente está no caminho certo fazendo o que é certo pra essas crianças tenham garantido seus direitos (Coordenadora Cris Cristalina, Horizonte, abril de 2024- D2).

Eu entendo também que a política acontece, mas ela está deixando a desejar porque ela não está acompanhando a demanda. Existe a sala de atendimento sim aqui na escola. a gente tem uma sala para atender dois CEIs e três escolas e assim a demanda aqui só cresce... e não está dando pra articular até mesmo na nossa questão interna dos nossos alunos que também tem essas necessidades (Coordenadora Rosa Florir, Horizonte, março de 2024 -D2).

Ana Beleza reconhece os esforços do município de Horizonte para implementar a política de inclusão, remetendo-se a um processo histórico de implementação dessas políticas, e observa progressos significativos ao longo dos anos. Sua fala nos direciona a um potencial

de reversibilidade, demonstrando receptividade a mudanças e aprimoramentos na implementação das políticas. É possível que sejam necessárias novas estratégias para enfrentar os desafios atuais.

Diante da narrativa de Ana Beleza, apesar de inicialmente parecer positiva, ela revelou-se controversa. Ana reconhece que, apesar dos progressos, ainda há um longo caminho a percorrer. Esse reconhecimento constitui uma crítica implícita à situação atual e sinaliza a necessidade de esforços contínuos. Percebe-se, assim, que o discurso de Ana apresenta características polêmicas.

A coordenadora Cris Cristalina também reconhece os avanços alcançados, afirmando que as crianças estão recebendo o cuidado adequado. No entanto, ela destaca que a demanda ainda não é atendida de forma ideal devido à escassez de recursos. Ela expressa esperança no processo em curso, sugerindo que, embora incompleto, o caminho seguido é correto para garantir os direitos das crianças. Apesar desse desafio, ela permanece otimista quanto ao progresso contínuo dessa trajetória que fomenta a garantia dos direitos infantis.

Nesse contexto, a narrativa de Cris Cristalina revela um interdiscurso, pois ela traz elementos que ligam as práticas de inclusão atuais ao ideal de garantir direitos e fornecer atendimento adequado. Isso mostra como as políticas educacionais interagem com as noções de direitos das crianças. Também é perceptível em sua fala uma reversibilidade moderada, pois Cris menciona que, embora otimista quanto ao caminho seguido, admite que nem sempre as demandas são atendidas e beneficiadas. Isso sugere uma mudança dentro do limiar inclusivo do município em estudo, evidenciando um discurso polêmico.

Por outro lado, Rosa Florir apresenta uma visão mais crítica em relação à eficácia das políticas de inclusão. Ela destaca que, apesar da existência de salas de atendimento especializado, a infraestrutura atual não consegue acompanhar a crescente demanda. Sua principal preocupação é a capacidade limitada de atendimento, que não consegue cobrir as necessidades dos alunos das escolas e Centros de Educação Infantil (CEIs) que ela coordena. Isso indica uma discrepância significativa entre as necessidades e os recursos disponíveis, trazendo em seu interdiscurso uma clara desconexão entre a teoria das políticas planejadas e a prática de sua implementação falha. O discurso de Rosa também se configura como polêmico.

Dentro dessas narrativas, é evidenciado um progresso intercalado com desafios persistentes na implantação da política de inclusão no município em estudo. Enquanto Ana e Cris reconhecem os avanços e mantêm uma visão esperançosa sobre as melhorias futuras, Rosa destaca a realidade dos desafios operacionais que ainda impedem a realização plena da inclusão. Nessa perspectiva, seus relatos coadunam com a visão de Oliveira e Gomes (2020),

que apontam uma disparidade significativa entre a intenção das políticas inclusivas e sua efetivação no dia a dia escolar.

Em relação aos profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais, as entrevistadas oferecem uma análise detalhada das políticas de inclusão em Horizonte, destacando tanto aspectos positivos quanto desafios significativos.

A política de inclusão do AEE ela cumpre as leis aqui em Horizonte de atendimento, contanto que são onze contempladas, e dentro dessas onze contempladas tem escolas polos que atende as demandas das outras escolas. E aí, está dentro da política nacional, e é uma política que cada vez mais vem crescendo aqui no município de Horizonte. E os estudantes eles só têm a ganhar né? Dentro fazendo parte dessa política, uma política pública que está abrangendo cada vez mais as localidades daqui de Horizonte. Então é um ponto positivo do município a lei foi organizada, tá no papel, está nas leis vigentes do município, estão nos PPP, estão nos documentos da Secretaria de Educação, mas assim... está tudo organizado, tudo bonitinho. Agora quando chega para a execução dessas leis dentro do conteúdo, dentro do teor realmente escrito lá, não acontece. Nós somos sabedores quem está no chão da escola sabe que é complicado a execução na íntegra das leis vigente, dentro das políticas públicas, vamos dizer assim do município. [...] as leis vigentes acontecem e as Políticas Públicas para a inclusão ainda são muito escassas. [...] nós que estamos no chão da escola, nós que estamos na ponta podemos dizer assim, estamos na linha de frente com famílias, com pessoas com deficiência é que sabemos que realmente o querer não vem de primeira, é muita conversa, é muito muito jogo de cintura pra poder acontecer. Então o querer fazer é que complica, o querer mudar é que complica (PSRM Maria Liberdade, Horizonte, abril de 2024- D2).

[...] no município de Horizonte, eu faço uma avaliação positiva dentro dessas Políticas Públicas que estão sendo articuladas, embora a gente visualize algumas dificuldades, principalmente em relação às quantidades das salas de AEE, porque a cada dia que passa o município vem aumentando consideravelmente o número de estudantes que possuem deficiência automaticamente são público-alvo da sala de recurso (PSRM Mara Imensidão, Horizonte, março de 2024 -D2).

Então, mesmo considerando de forma positiva essa articulação da política em relação ao AEE a principal dificuldade que eu vejo atualmente são essas salas que estão mínimas, poucas salas para muitos alunos, visto que essas salas estão divididas em polos e os polos, especificamente o meu, atende a três escolas do ensino regular e dois centros de educação infantil. Então, dessa forma, fica um número de estudantes muito alto para a gente atender e a gente não consegue garantir os dois atendimentos a esses estudantes durante a semana. A gente consegue atender um dia de atendimento e ainda assim a gente já possui uma fila de espera. Então, seria essa a principal dificuldade que eu vejo hoje em relação à articulação da política, essa demanda de salas que é muito pouco para o quantitativo de aluno que está aumentando consideravelmente muito pouco para o quantitativo de aluno que está aumentando consideravelmente (PSRM Sonia Esplendor, Horizonte, março de 2024-D2).

A pesquisa realizada pela Professora Maria Liberdade oferece uma análise crítica da implementação das políticas de inclusão do AEE em Horizonte. Embora a legislação esteja bem estruturada e as políticas claramente delineadas nos documentos oficiais, a pesquisa identifica uma falha significativa na execução prática dessas políticas.

A análise das entrevistas revela que os discursos dos entrevistados são permeados por uma formação discursiva, destacando críticas à eficácia na implementação das políticas públicas de inclusão. Enquanto as políticas são formalmente abrangentes e adequadas, sua implementação prática é reconhecida como deficiente e insuficiente para atender às necessidades reais.

A Professora também sublinha a complexidade e os desafios enfrentados no ambiente escolar diário, evidenciando uma lacuna entre a teoria e a prática. Essa desconexão entre a legislação vigente e a realidade prática sublinha a necessidade urgente de revisão das estratégias de implementação e de maior suporte operacional.

Mara Imensidão avalia de forma positiva as políticas de inclusão, embora reconheça desafios significativos, especialmente relacionados à disponibilidade insuficiente de salas para AEE. Sua análise sugere ajustes e melhorias necessárias na implementação das políticas de inclusão, considerando a crescente demanda por recursos especializados por alunos com deficiência, evidenciando lacunas infraestruturais e de recursos necessários para um suporte efetivo.

A visão de Sonia Esplendor sobre a articulação política em torno do AEE é otimista, mas ela destaca a preocupação específica com a escassez de salas de recursos. Ela observa que as salas disponíveis são limitadas e dispersas entre vários locais, dificultando um atendimento adequado e contínuo aos alunos. O aumento no número de estudantes necessitando de atendimento especializado agrava essa situação, resultando em filas de espera e atendimento limitado.

Ambas as entrevistadas, Maria Liberdade e Sonia Esplendor, destacam uma realidade enfrentada não apenas em Horizonte, mas em todo o contexto educacional brasileiro: a lacuna entre as leis e políticas de inclusão existentes e sua aplicação prática efetiva nas escolas.

Neste contexto, as observações das entrevistadas são consistentes com as visões de Lustosa (2009) e Borges (2013), que enfatizam que os instrumentos legais por si só não são suficientes para garantir uma escola inclusiva. Borges, especialmente, ressalta a discrepância entre os mandatos legais e as realidades vivenciadas no cotidiano escolar, revelando a persistência da segregação e do preconceito nas instituições educacionais brasileiras.

Diante deste cenário, discutimos também como o Projeto Político Pedagógico (PPP) é tratado dentro do contexto de inclusão escolar, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CEB n^o 4/2009, Art. 10, que prevê a incorporação do AEE à proposta pedagógica das escolas.

recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
III - cronograma de atendimento aos alunos;
IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
V - Professores para o exercício da docência do AEE;
VI - Outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
VII - redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Diante dessa perspectiva, buscamos compreender como ocorre a articulação do AEE em relação ao PPP nas escolas investigadas. No contexto da pesquisa, foram obtidas as seguintes narrativas dos entrevistados:

Como eu estou chegando agora na coordenação, nós iremos fazer um movimento de conhecer esses projetos políticos pedagógicos dessas escolas, primeiramente serão analisadas as escolas que são contempladas com salas de Recursos Multifuncionais, a gente vai buscar esses projetos políticos, para entender se contempla nesse texto a oferta desse serviço do Atendimento Educacional Especializado e como e feito essa articulação do projeto político, então iremos fazer esse levantamento e trabalhar nessa reorganização nessa movimentação desse documento (Gestão Municipal Luan Progresso, Horizonte, janeiro de 2024 -D2).

Na narrativa apresentada por Luan Progresso, observa-se um foco inicial na fase de reconhecimento e análise do PPP das escolas, com especial ênfase nas que possuem salas de recursos multifuncionais. O entrevistado enfatiza a importância de realizar um processo de familiarização com os PPPs, sugerindo uma fase de diagnóstico detalhado antes de qualquer ação concreta. Este procedimento é fundamental para assegurar que as necessidades dos alunos com deficiência sejam adequadamente atendidas no ambiente escolar.

Nesta narrativa, nota-se uma propensão à polissemia em seu discurso, pois Luan menciona a "reorganização" e "movimentação desse documento", termos que podem ser interpretados de diversas maneiras dependendo do contexto específico das escolas. Ele também indica uma disposição para adaptar e modificar os PPPs visando melhor atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Portanto, podemos caracterizar o discurso de Luan Progresso como polêmico, pois sua abordagem sugere uma reestruturação das práticas existentes ao revisar e compreender os projetos políticos pedagógicos das escolas, especialmente aqueles que contemplam o AEE.

Em relação às respostas dos diretores Luís Lutam, Lara Força e Paulo Grandeza, estas revelam diferentes estágios de implementação e compreensão do PPP em suas

respectivas escolas, especialmente no que tange ao AEE:

O PPP da escola traz dentro dele um plano de ação voltado para o atendimento educacional especializado (Diretor Luiz Luta, Horizonte, março de 2024- D3).

No PPP a gente sabe que é a Bíblia da escola, a gente diz lá que garante o direito[...]jamais em hipótese alguma diz que não tem vaga pra uma criança que tem a deficiência porque a gente sabe [...] o desafio que é, hoje a escola [...] ela tem 35 crianças com laudos, com autismo e outras deficiências como física e intelectual (Diretora Lara força, Horizonte, abril de 2024 -D3).

O nosso PPP está em construção. Porque nós temos é o que antigo. E nesse antigo não tenho como garantir de certeza se ele vai estar contemplando a sala de AEE, mas acredito que sim, pois ele é bem antigo. E aí com a nova gestão do município eles vem com um olhar diferente que as escolas quilombolas tem que ter um PPP bem conciso diferentes das outras. [...] A antiga Diretora iniciou todo o processo de formação dos professores da comunidade, veio pessoas das Unilab para ajudar na construção desse documento só que não foi finalizado, está tudo muito inacabado (Diretor Paulo Grandeza, Horizonte, abril de 2024 -D2).

Luiz Luta menciona que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de sua escola inclui um plano de ação voltado para o AEE, destacando o reconhecimento da escola quanto à importância de atender às necessidades dos alunos com deficiência. No entanto, observa-se que sua fala é predominantemente parafraseada, mencionando explicitamente o "plano de ação" como um componente específico do PPP, sugerindo uma interpretação singular e definida. Essa abordagem revela um tom autoritário, focado e declarativo em relação ao PPP da escola para o AEE.

Ao analisar o PPP da escola de Luiz Luta, nota-se que ele não está plenamente alinhado com as diretrizes do CNE/CEB nº 4/2009, especialmente nos incisos VI e VII. Não há menção aos profissionais de apoio à inclusão nem a parcerias cruciais como o CACE, que apoia a educação inclusiva no município.

Por outro lado, na narrativa da Diretora Lara Força, o PPP é descrito como a "Bíblia da escola", destacando a clara intertextualidade e a seriedade com que o documento é tratado. Ela enfatiza que o PPP garante o direito de acesso à educação a todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais. Apesar do foco em inclusão e acessibilidade, o discurso da Diretora Lara pode ser considerado autoritário devido à sua apresentação assertiva e definitiva, reforçando a autoridade do PPP como documento regulador fundamental na escola.

Além disso, ao examinar o PPP da escola de Lara Força, identifica-se um desalinhamento com as normativas do CNE/CEB nº 4/2009, especialmente nos incisos I, IV,

VI e V. O documento carece de referências explícitas ao espaço físico destinado ao AEE, incluindo a Sala de Recursos Multifuncionais essencial para atender às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência. Adicionalmente, não especifica como esses atendimentos seriam realizados, como no contraturno escolar do aluno (inciso IV), e omite menções aos profissionais de apoio à inclusão e parcerias externas como o CACE (incisos V e VI).

A resposta do Diretor Paulo Grandeza apresenta uma situação mais complexa, indicando que o PPP de sua escola está em processo de construção e que o documento existente é antigo e possivelmente inadequado para atender às necessidades atuais, incluindo incertezas sobre a inclusão adequada do AEE. O discurso do Diretor reflete uma memória discursiva marcada pelo reconhecimento de esforços anteriores na elaboração do PPP e pela colaboração com a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab). Em meio a um contexto de transição e incerteza, o discurso de Paulo Grandeza pode ser caracterizado como polêmico, enfatizando a necessidade de um PPP culturalmente adaptado e inclusivo.

Diante dessas circunstâncias, não foi possível analisar o PPP da instituição em questão, pois o documento ainda está em fase de elaboração devido à transformação da escola em um distrito quilombola. Este processo requer a reformulação do PPP para atender às especificidades culturais, sociais e educacionais dos alunos dessa comunidade.

Portanto, as narrativas dos entrevistados destacam as inconsistências nos estágios de desenvolvimento dos PPPs, que podem resultar em desigualdades na qualidade do AEE oferecido aos alunos com deficiência. É crucial que a gestão municipal forneça suporte efetivo para a renovação e implementação dos PPPs, superando lacunas na formação de gestores e no suporte pedagógico. Conforme discutido por Rodrigues e Drago (2008), o PPP desempenha um papel crucial ao fomentar discussões sobre a diversidade e ao revitalizar práticas educacionais que visam uma transformação abrangente da escola, promovendo a democratização do conhecimento educacional.

As entrevistas das coordenadoras Ana Beleza, Cris Cristalina e Rosa Florir proporcionam uma visão ampla sobre como o PPP é efetivamente implementado nas escolas, destacando iniciativas de inclusão e medidas para melhorar a acessibilidade.

O PPP da escola é pensado em toda comunidade escolar na sua diversidade. Assim buscamos acolher e incluir respeitando as diferenças. Para isso oferecemos a sala de AEE estrutura física da escola tem acessibilidade, os alunos são acolhidos nas diversas atividades realizadas na escola. Seja de esporte, lazer, pedagógicas, confraternizações, apresentações de projetos e demais atividades nas quais

realizamos (Coordenadora Ana Beleza, Horizonte, abril de 2014- D3).

O nosso PPP aborda toda a parte de inclusão a sala de AEE, fala também o trabalho realizado, a gente tem a parceria da professora do AEE, pois aqui existe muito essa troca (Coordenadora Cris Cristalina, Horizonte, abril de 2024 -D3; D2).

Eu no momento não tenho conhecimento de fato sobre o PPP, porque ele está passando por esse processo de reestruturação [...] teve uma demanda que a gente fez de uma revisada, foi só a introdução de 2022 á 2023 a gente até começou alguns apontamentos, não lembro de fato o que seria, mas acho que uma das coisas que a gente colocou foi realmente a questão crescente da demanda do AEE (Coordenadora Rosa Florir, Horizonte, março de 2024- D2).

Considerando os pontos destacados, Ana Beleza ressalta que o PPP é concebido para abraçar toda a diversidade da comunidade escolar. Ela menciona que a escola oferece a Sala de AEE e enfatiza a acessibilidade física, além de incluir os alunos em diversas atividades. Essa abordagem integrada sugere um esforço para assegurar que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, participem plenamente da vida escolar.

Nesse contexto, percebe-se que a posição da entrevistada é inflexível, pois seu discurso é assertivo e não deixa espaço para negociação ou modificação das políticas estabelecidas pela escola, conforme delineadas no PPP. Ana Beleza adota um discurso autoritário ao afirmar de forma inequívoca as práticas inclusivas e as políticas escolares.

Cris Cristalina enfatiza a importância da colaboração entre os professores regulares e o professor do AEE, fundamental para uma implementação eficaz da inclusão. A referência à "troca" entre os docentes evidencia uma cultura de cooperação e compartilhamento de estratégias para melhor atender às necessidades de todos os alunos.

Além disso, Cris Cristalina traz em sua fala uma memória discursiva ao conectar as práticas de inclusão na escola com seu desenvolvimento ao longo do tempo, destacando o trabalho colaborativo como essencial para o êxito da inclusão. Seu discurso, assim, é classificado como autoritário, porém com nuances de um estilo polêmico devido ao contexto de colaboração e interação entre os profissionais da educação na escola, especialmente no que concerne ao AEE.

Por outro lado, Rosa Florir demonstra falta de conhecimento detalhado sobre o PPP atual, mencionando um processo de reestruturação em curso. A incerteza quanto ao conteúdo específico e a referência a uma revisão recente indicam que a escola está tentando ajustar seu PPP à crescente demanda por AEE, revelando uma alta reversibilidade, uma vez que o PPP está em fluxo e aberto a mudanças. Assim, o discurso de Rosa Florir é caracterizado como polêmico.

Essa situação, conforme destacado pela entrevistada, revela desafios potenciais na manutenção de uma compreensão e aplicação consistentes das políticas de inclusão ao longo do tempo, especialmente durante períodos de mudanças significativas. Essa perspectiva está alinhada com o entendimento de Veiga (1995), que enfatiza que o PPP é uma construção contínua, constantemente vivenciada por todos os participantes do ambiente educacional. Não se trata apenas de um documento burocrático, mas de uma diretriz dinâmica que deve orientar a intencionalidade educacional.

Quanto aos depoimentos das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais, Maria Liberdade, Mara Imensidão e Sonia Esplendor oferecem um panorama detalhado e crucial sobre como o PPP é implementado efetivamente, concentrando-se especialmente nas estratégias e desafios do AEE.

Bom, no PPP tá lá, tá colocado, tá definido o que os conceitos de deficiência, o conceito de dos recursos, o conceito das necessidades. Está bonitinho. Está no PPP. Então consta no PPP. Se você abrir o PPP tem um espaço para a nossa área. nossa sala de atendimento especializado, as nossas deficiências, os nossos alunos com necessidades especiais. Colocou, tá na lei, tem que colocar, tem a obrigatoriedade de colocar, mas a gente sabe que na prática, quem tá no chão da escola sabe que tudo é bonito no papel, mas a realidade complica. A gente esbarra nas barreiras arquitetônicas, a gente barra na formação do professor de sala de aula comum, a gente esbarra nas atitudes, na desinformação e não faz de conta. Essa é a nossa realidade enquanto professora de AEE, eu no meu caso, não me sinto confortável diante de tanto faz de conta, mas enquanto professora de AEE a gente tenta e a gente busca mudar esse quadro e dentro das possibilidades e dentro dos nossos conhecimentos e do nosso querer a gente está buscando mudar essa realidade. Que o papel fique menor do que a prática devida que tem que ser (PSRM Maria Liberdade, Horizonte, abril de 2024 -D2).

O PPP da escola contempla as crianças com deficiência, na questão do acolhimento na sala de aula, de adaptação quando elas são matriculadas, para fazer uma adaptação nessa criança com deficiência dependendo do nível de comprometimento dela, para que ela se sinta a vontade, acolhida e fique integrada na sala de aula e tenham uma relação boa com as outras crianças e as outras crianças com ela e que se sinta a vontade, e o professor fazendo suas adequações necessárias no currículo desta criança na adequação curricular para ela (PSRM Mara Imensidão, Horizonte, março de 2024- D3).

Em relação ao PPP da escola, quando eu entrei na escola o PPP já existia um PPP, e a gente teve uma participação na reformulação desse PPP, onde o aluno com deficiência ficou sendo visto, e ele é visto como um sujeito de direito e o nosso foco central está em toda a ação educacional desse aluno que está dentro, está matriculado na nossa escola, garantindo a sua caminhada no processo de ensino e aprendizagem, visando a construção das competências necessárias para uma aprendizagem significativa desse aluno. A nossa escola hoje está atualmente na reformulação do nosso PPP, visto que ela está passando por uma reestruturação, onde a escola vai passar agora a ser uma escola quilombola. A gente está dentro de uma região quilombola e aí desde do ano passado eu até participei já de duas formações, onde a gente vai implementar, no caso, reestruturar e implementar um novo PPP, que é chamado PPP quilombola. E aí a gente, mais do que a luta pela

inclusão de fato das pessoas com deficiência, a gente vai reformular esse PPP também visando todos os direitos e visibilidade das pessoas que são quilombolas e que também precisam ser incluídas tanto na escola como na sua própria comunidade. Enfim, o PPP está passando por essa reformulação, mas ele deve ser visto, claro, que o aluno, o sujeito, o estudante que está aqui matriculado, ele vai continuar sendo visto como um sujeito de direito e o nosso foco central é na aprendizagem e na ação educacional, que garanta de fato um aprendizado satisfatório (PSRM Sonia Esplendor, Horizonte, março de 2024-D2).

Perante o exposto, verifica-se uma significativa desconexão entre as intenções expressas no PPP e a realidade prática observada nas escolas, especialmente no que diz respeito ao atendimento de alunos com deficiência. Neste contexto, destaca-se que o discurso de Maria Liberdade é considerado polêmico, centrando sua crítica na disparidade entre a teoria idealizada e a aplicação prática da educação inclusiva, evidenciando uma clara falta de integração entre ambas.

Esta visão de Maria está alinhada com a perspectiva defendida por Ainscow (1999), que argumenta a favor de uma reforma educacional e aprimoramento pedagógico que não apenas reconheça as diferenças individuais dos alunos como desafios a serem superados, mas como oportunidades para enriquecer o processo de aprendizagem. A entrevistada enfatiza que, embora as diretrizes estejam bem definidas no papel, na prática, a escola falha em responder de forma positiva à diversidade dos alunos com deficiência.

Maria, por outro lado, adota uma abordagem mais positiva, enfocando o acolhimento e adaptação das crianças com deficiência. Ela destaca a importância das adaptações curriculares para garantir que os alunos se sintam confortáveis e integrados na sala de aula regular, contudo, não aborda os desafios ou limitações que os professores podem enfrentar ao implementar essas adaptações.

Carvalho (1999) ressalta que, no Brasil, os procedimentos de adaptação curricular são respaldados pela Lei nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Cap. V, Art. 59). No entanto, a educação inclusiva vai além do simples cumprimento legal; requer uma mudança de postura, percepção e concepção nos sistemas educacionais, envolvendo atitudes, perspectivas, organização e práticas educacionais.

No relato de Sonia Esplendor, ela descreve sua participação ativa na reformulação do PPP em uma escola em transição para status quilombola. Sonia destaca a importância de considerar as necessidades dos alunos com deficiência dentro de um contexto mais amplo que também abrange questões de identidade e direitos culturais. Seu discurso combina elementos autoritários e polêmicos ao afirmar firmemente o compromisso contínuo da escola com os direitos dos estudantes, enquanto discute as mudanças em andamento no PPP para melhor

refletir a identidade quilombola da comunidade escolar.

Diante desses relatos, fica evidente a complexidade na efetiva implementação do PPP em relação ao AEE. Enquanto alguns professores, como Mara Imensidão, relatam sucesso na adaptação e inclusão, outros, como Maria Liberdade, enfrentam desafios significativos que dificultam a plena realização das políticas de inclusão. Por outro lado, a experiência de Sonia Esplendor aponta um caminho promissor para a inclusão, onde a reformulação do PPP vai além das necessidades individuais para abordar questões de identidade e direitos culturais.

Conforme Veiga (1995), isso exemplifica como as escolas podem ajustar suas políticas para refletir as características únicas de suas comunidades, promovendo uma inclusão que seja culturalmente relevante e educacionalmente eficaz. A partir desse contexto, os entrevistados foram questionados sobre parcerias que vão além da colaboração entre o AEE e a escola, visando fortalecer o processo inclusivo na comunidade educacional de Horizonte. Abaixo, são apresentadas as respostas obtidas dos entrevistados:

Além das salas de recursos... o município de Horizonte oferta também atendimento no seu Centro de Atendimento clínico e educacional Maria de Nazaré Domingos. (CACE), esse equipamento Público Municipal oferece Atendimento Educacional Especializado em Psicopedagogia, psicologia, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, psicomotricista pra população e o público-alvo da política de educação especial em toda a rede municipal. Temos também um grupo de trabalho intersetorial que é composto por representantes das diversas secretarias do município, assistência social, saúde, esporte, cultura e representantes de equipamento específicos dessas políticas, como CACE que faz parte da educação, uma política municipal dentro da educação inclusiva, nós temos o CAPS que representa a saúde mental dentro da saúde , esse grupo se reúnem mensalmente onde a gente leva os casos mais desafiadores , pensando que esses estudantes precisam ter acesso e permanência dentro das escolas , então esses casos mais desafiadores a gente leva para esse grupo para propor ações intersetoriais e ajudar nessa permanência desse estudante. Nós também temos na nossa secretaria de educação uma equipe multiprofissional composta por psicólogos e assistente sociais , eles inclusive executam o projeto Girassol, que é esse projeto voltado para o atendimento e acompanhamento das famílias de crianças com deficiência, então essa equipe multiprofissional realiza atendimentos, visitas domiciliares, visitas escolares e encaminhamento a rede para o apoio dessas famílias, essa parceria tanto o GT (grupo intersetorial)e a equipe multiprofissional é algo novo tendo seu início nesse ano de 2024 é que a gente começa a ofertar esses dois serviços dentro da política municipal (Gestão Municipal Luan Progresso, Horizonte, janeiro de 2024- D3).

Diante do exposto, Luan Progresso enfatiza o fortalecimento do processo inclusivo em Horizonte, que não se restringe apenas ao ambiente escolar. Parcerias como o CACE desempenham um papel crucial na ampliação do acesso a serviços especializados, permitindo uma abordagem mais abrangente e personalizada para atender às diversas necessidades dos alunos com deficiência. Sua narrativa revela certa flexibilidade na descrição

dos serviços, mas a ênfase na estrutura estabelecida sugere limitações quanto à reversibilidade. Neste contexto narrativo, Luan Progresso adota um discurso com características autoritárias ao destacar eficazmente as estruturas e políticas adotadas pelo município para sustentar a educação especial, enfatizando tanto a funcionalidade quanto a organização das colaborações interinstitucionais.

Quanto à parceria entre o grupo intersetorial (GT) e a equipe multidisciplinar, apesar de ser algo recentemente introduzido no município, ela promove uma abordagem colaborativa e integrada entre diferentes setores.

Segundo Bichir e Canato (2019), a implementação de políticas públicas complexas requer mais do que simples planejamento; ela demanda a formação de redes de cooperação que integrem diversos profissionais e usuários. Essa necessidade de arranjos institucionais complexos refere-se à criação de estruturas dentro das instituições que promovam a interação e cooperação contínua entre todos esses grupos. Os autores destacam que o sucesso dessas políticas não depende apenas das leis ou regulamentos, mas também da capacidade desses diferentes agentes trabalharem juntos para alcançar objetivos comuns.

Em relação às entrevistas com os diretores, constatou-se que eles reiteram a centralidade do CACE como pilar na estratégia de inclusão educacional de Horizonte, corroborando as informações fornecidas pela gestão municipal. Os diretores expressam uma visão positiva sobre a qualidade e eficácia dos serviços oferecidos pelo CACE, bem como sua importância no suporte aos alunos com deficiência.

Sim, o município oferta um espaço que se chama o CACE que é o Centro de Atendimento Clínico e Educacional esse espaço oferta aos estudantes da rede municipal serviços voltado para cada criança que necessita desses atendimentos na educação especial com profissionais preparados. Esses serviços são especializados de alta qualidade com o objetivo de favorecer o processo de inclusão escolar desses alunos (Diretor Luiz Luta, Horizonte, março de 2024- D3).

Sim, no CACE [...] a gente encaminha essas crianças pra lá. É feita uma avaliação e ele vai passar pelo profissional que vai tratar e com a ajuda da sala do AEE e do CACE e é aí que a gente consegue ver o grande avanço com as nossas crianças (Diretora Lara força, Horizonte, abril de 2024 -D3).

Sim, o CACE, a escola tem parceria com esse núcleo (Diretor Paulo Grandeza, Horizonte, abril de 2024-D3).

No discurso do Diretor Luiz Luta, é observado que ele apresenta pouca polissemia, sendo bastante direto e claro ao descrever os serviços oferecidos. Uma reformulação poderia contextualizar sua resposta de maneira a elogiar os esforços municipais

em educação especial, por exemplo, mencionando a "disponibilização de recursos adaptados e profissionais capacitados para atender às demandas específicas dos alunos com necessidades especiais". Além disso, sua narrativa pode ser interpretada como intertextual e interdiscursiva, dialogando com discursos mais amplos sobre educação inclusiva e políticas públicas para pessoas com deficiência. O diretor demonstra consciência de práticas e discursos anteriores na área, utilizando-os para estruturar sua resposta de forma a estar alinhada com normativas e expectativas sociais.

O discurso de Luiz Luta apresenta características autoritárias, ao afirmar assertivamente as ações do município e destacar a qualidade e eficácia dos serviços oferecidos pelo Centro de Atendimento Clínico e Educacional. Ele não busca provocar discussão, mas informar sobre conquistas, utilizando uma linguagem que reforça a competência e o compromisso da administração municipal com a educação especial. Esse tipo de discurso é comum em contextos onde se pretende reafirmar políticas e práticas, enfatizando seu sucesso e legitimidade.

No discurso de Lara Força, observa-se também indícios de um discurso autoritário, ao reforçar a validade e o sucesso das práticas institucionais sem mencionar limitações ou desafios. Ela promove a visão oficial da instituição que representa, enfatizando o sucesso dos procedimentos e avanços nas condições das crianças, mas deixando de abordar as adversidades ou obstáculos que podem surgir.

Quanto ao discurso do Diretor Paulo Grandeza, destaca-se a parceria entre a escola que representa e o CACE de forma breve e direta. Essa declaração, embora sucinta, apresenta características de um discurso autoritário ao afirmar inequivocamente a colaboração entre as duas entidades, sem espaço para questionamentos ou dúvidas. Nesse contexto, o discurso autoritário não implica necessariamente em dominância ou repressão, mas reflete a autoridade do Diretor ao oficializar a relação institucional.

É crucial, no entanto, refletir sobre a acessibilidade e a capacidade desses serviços em atender todas as demandas dos alunos que necessitam de suporte. Embora as avaliações positivas dos diretores sobre a alta qualidade e especialização sejam encorajadoras, o verdadeiro sucesso dessas iniciativas reside na capacidade de abordar de forma abrangente e eficaz as necessidades de todos os alunos, sem exceção, como destacado por Bichir e Canato (2019).

As coordenadoras percebem a relevância da parceria entre a escola e o Centro de Atendimento Clínico e Educacional (CACE) na promoção da inclusão educacional em Horizonte. Elas enfatizam a presença de uma equipe multidisciplinar no CACE, composta por

profissionais como fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos e pedagogos, entre outros. Essa diversidade de especialidades permite uma abordagem abrangente e personalizada no atendimento às necessidades dos alunos com deficiência.

Nós temos uma parceria com o CACE com uma equipe multidisciplinar com fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, pedagogos, dentre outros (Coordenadora Ana Beleza, Horizonte, abril de 2014- D3).

Sim, o CACE uma parceria muito forte, sempre a gestora está lá a disposição para o atendimento pra gente, as famílias, as crianças (Coordenadora Cris Cristalina, Horizonte, abril de 2024- D3).

Além das salas de AEE nós temos o CACE que faz o atendimento das crianças que estão no processo de investigação até serem diagnosticada por diversos especialistas. (Coordenadora Rosa Florir, Horizonte, março de 2024- D3).

A coordenadora Ana Beliza relata a parceria da instituição com o CACE, destacando a presença de uma equipe multidisciplinar composta por diversos profissionais especializados no público-alvo da educação inclusiva. No entanto, ao analisarmos seu discurso, percebe-se uma veia autoritária, pois Ana Beliza não apenas informa sobre a parceria, mas também estabelece sua autoridade ao detalhar os tipos de profissionais envolvidos. Esse discurso visa reforçar a competência e abrangência do apoio oferecido aos alunos, demonstrando um compromisso institucional com a educação especial.

Além disso, sua fala revela uma forte intertextualidade com discursos educacionais e políticas públicas sobre inclusão, sugerindo que a prática da instituição está alinhada com as tendências contemporâneas de educação especial. A interdiscursividade se manifesta na forma como sua fala dialoga com discursos mais amplos sobre a necessidade de uma abordagem multidisciplinar na educação.

Ana Cristalina, ao reforçar em seu relato a parceria da escola com o CACE, destaca a disponibilidade e comprometimento da gestora do CACE em atender às necessidades das famílias e das crianças. No entanto, o discurso de Ana Cristalina revela uma natureza autoritária ao reiterar a eficácia e dedicação dessa parceria, sem deixar espaço para questionamentos ou alternativas. A afirmação de que a gestora está constantemente "à disposição" transmite certeza e confiança, características fundamentais de um discurso autoritário que busca consolidar a legitimidade de determinada prática ou política.

Portanto, é crucial que a parceria entre as escolas, o CACE e as famílias seja continuamente avaliada e aperfeiçoada. Embora os coordenadores relatem uma colaboração positiva e alto nível de suporte, o sucesso dessas iniciativas deve ser mensurado pelos

resultados diretos na experiência e no progresso dos alunos. Conforme Junqueira (1999) destaca, uma abordagem colaborativa e integrada na gestão intersetorial das políticas públicas é essencial para melhorar a qualidade de vida, representando uma maneira inovadora de enfrentar problemas sociais complexos em áreas específicas, otimizando recursos e desenvolvendo soluções eficazes para uma população diversa.

Quanto às narrativas das professoras da Sala de Recursos Multifuncionais sobre as parcerias existentes, obtivemos os seguintes relatos:

Bom, eu não vejo que haja integração do nosso Atendimento Educacional Especializado com outras ações inclusiva no município. Temos: Associações, temos o próprio CACE, temos projetos como o Girassol que está chegando, tivemos o Fluir que eu acho que ainda está na ponta e o mais o girassol, o projeto girassol agora ele abre possibilidades bem bacanas pra ver uma integração pra ver uma parceria porque qual é o objetivo do projeto Girassol? Cuidar da família, trazer a família para junto da escola, trazer essa família que está fora pra dentro. E nesse processo entra a Professora do Atendimento Educacional Especializado. [...] Cuidar da família da nossa clientela. Então eu vejo uma luz bem bacana nesse projeto Girassol que haverá realmente uma integração. Já está iniciando, já começou então nos primeiros encontros a gente viu que tem uma fundamentação, tem um (pausa) vamos dizer assim, um querer, um querer realmente que aconteça, não é só uma roupagem nova. Eu vejo que realmente está tendo um empenho da secretaria, tem profissionais engajados e nós professoras do AEE sempre estamos disponíveis para participar de inovações. vejo o projeto Girassol como uma ponte para haver realmente uma integração entre o atendimento educacional especializado com o projeto girassol eu acho que aí realmente vai acontecer (PSRM Maria Liberdade, Horizonte, abril de 2024 -D1; D3).

Sim porque concomitantemente quando tem o AEE tem o Centro de Atendimento Clínico e Educacional que é uma parceria da prefeitura também pra fazer um atendimento especializado aos outros que não são atendidos pelo AEE tipo TDAH, dislexia, as dificuldades de aprendizagem que não é público do AEE, porque o AEE visa mais os alunos com deficiência, estarem sendo atendido (PSRM Mara Imensidão, Horizonte, março de 2024 -D3).

Sim, o AEE tem uma parceria e trabalho integrado com outras instituições e programas. Nós temos uma parceria com o CACE, que é um Centro de Atendimento Clínico e Educacional que funciona aqui no Horizonte e ele conta com terapeutas como Fono, psicólogos, psicomotricistas, psicopedagogo, conta também com a imprensa Braille, e entre outros serviços que trabalham, em parceria conosco, que fazemos parte da sala do AEE, fazendo essa interlocução, essa relação com o aluno que é atendido, tanto aqui na sala de recurso, quanto pelo profissional que atua lá no Horizonte, né, seja ele Fono, psicólogo, ou psicomotricista, ou psicopedagogo, e como também a gente tem uma parceria com a Policlínica em relação ao Neuropediatra, quando a gente precisa, embora a fila de espera seja muito grande, mas a gente tem essa abertura de estar encaminhando esses alunos que precisam de uma avaliação. A gente pode citar também um projeto girassol, que é um projeto piloto, né, que foi implementado esse ano de 2024, onde conta com profissionais da área da psicologia, profissionais que estão junto aos serviços do AEE, de todo o município, como assistentes sociais e psicólogos, que estão dando um suporte à família. O objetivo do projeto girassol é fazer uma parceria, um trabalho direcionado às famílias dos estudantes, que são público-alvo da educação especial e que são atendidos por nós do AEE. Tanto nas questões psicológicas, como nas questões

voltadas para assistência, e assim a gente possa, em parceria, trabalhar em prol desse aluno. Nós temos também os estagiários de apoio à inclusão, que tem um papel primordial na sala de aula comum, onde eles fazem o trabalho de acompanhar os alunos que possuem deficiência e que de fato precisam desse apoio desse estagiário, no caso desse auxiliar de inclusão, que também trabalham em parceria com a gente da sala do AEE (PSRM Sonia Esplendor, Horizonte, março de 2024-D3).

Diante das considerações apresentadas, Maria Liberdade evidencia em seus relatos uma percepção inicial acerca da falta de integração entre o AEE e outras iniciativas inclusivas em Horizonte. Contudo, ela identifica o Projeto Girassol como uma promissora iniciativa capaz de facilitar essa integração desejada. Segundo a autora, o projeto não se limita à esfera escolar, estendendo-se à participação das famílias no processo educacional, o que promove uma abordagem holística e integrada.

A narrativa de Maria Liberdade revela uma mistura de discurso lúdico, esperançoso e positivo em relação às futuras integrações, permeado também por um tom autoritário ao afirmar a necessidade real e a eficácia esperada do Projeto Girassol. Ela expressa um forte desejo de que as mudanças propostas pelo projeto sejam substanciais e impactantes.

Por outro lado, Mara Imensidão discorre sobre a organização dos serviços de apoio educacional em Horizonte, mencionando a existência de uma parceria entre o AEE e o Centro de Atendimento Clínico e Educacional. Ela destaca que enquanto o AEE se dedica aos alunos com deficiências, o Centro abrange outras necessidades educacionais especiais, como TDAH e dislexia. A fala da entrevistada possui características de um discurso autoritário ao estabelecer uma clara distinção entre os tipos de serviços oferecidos e seus respectivos públicos-alvo, reforçando a organização e a estrutura sistemática desses serviços. Seu discurso transmite certeza e autoridade ao explicar a divisão de responsabilidades entre o AEE e o Centro de Atendimento Clínico e Educacional.

A professora Sonia Esplendor, por sua vez, detalha as múltiplas parcerias mantidas pelo AEE com diversas entidades, incluindo o Centro de Atendimento Clínico e Educacional (CACE) e a policlínica, especialmente no que tange aos serviços neuropediátricos. Ela menciona a colaboração entre profissionais de diferentes especialidades e o suporte oferecido aos alunos e suas famílias, especialmente através do Projeto Girassol, voltado para apoio psicológico e social.

Entretanto, ao analisar sua narrativa, nota-se que seu discurso é permeado por um tom autoritário, caracterizado por uma natureza explicativa e informativa, onde ela define claramente as funções e estruturas das parcerias. É perceptível também que sua fala apresenta

uma forte intertextualidade com discursos institucionais e políticas públicas de educação especial, evidenciando um alinhamento com normativas e práticas estabelecidas. As observações de Sonia estão alinhadas com os discursos de inclusão e apoio multidisciplinar amplamente discutidos no campo da educação especial.

Por fim, é crucial destacar que, embora essas iniciativas sejam louváveis, sua eficácia real depende da implementação prática e da capacidade de alcançar todos os estudantes que necessitam desses serviços. Junqueira e Inojosa (1997) argumentam que a intersetorialidade é essencial para uma expressão efetiva de conhecimentos e experiências em diferentes áreas, visando alcançar resultados integrados que melhorem as condições sociais e de vida das pessoas. Esta abordagem reflete-se nas observações dos entrevistados sobre as iniciativas educacionais em Horizonte, sendo que a observação inicial de Maria Liberdade sobre a falta de integração indica que ainda há áreas onde a colaboração é deficiente.

Quadro 11 - Análise do discurso sobre conteúdo e contexto da Política de Inclusão do município de Horizonte - CE

(Continua...)

Categorias teóricas	Discurso (condições discursivas)	Formação discursiva (elementos do discurso)	Formação ideológica (visão e experiência da política pública – por dimensão da AP)
Políticas Públicas para a Educação Inclusiva: Brígida e Limeira, (2021), Booth e Ainscow (2011), Borges (2013), Bueno (1993) e Cappellini <i>et al.</i> (2019) (...)	Discurso Lúdico, polemico, mas com predominância autoritária.	a) Valoriza os avanços, mas também critica a falta de completude na implementação das políticas; b) Critica a política de inclusão por não acompanhar a demanda crescente, apontando falhas específicas na oferta e na capacidade das salas de AEE para atender todos os alunos que necessitam do serviço.	a) Visões marcadas por críticas á implantação atual das políticas de inclusão; b) Visões marcadas por críticas á implantação atual das políticas de inclusão.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Orlandi (2009).

Quadro 11 - Análise do discurso sobre conteúdo e contexto da Política de Inclusão do município de Horizonte - CE

(Conclusão)

Categorias teóricas	Discurso (condições discursivas)	Formação discursiva (elementos do discurso)	Formação ideológica (visão e experiência da política pública – por dimensão da AP)
Ensino e Aprendizagem na Educação Inclusiva: Ainscow (2005), Araruna (2018), Baptista (2013), Bedaque (2014), Capelli (2004) e Cardoso e Tartucci (2022) (...)	Discurso Lúdico, polemico, mas com predominância autoritária.	a) Transição desafiadora dentro da gestão escolar, onde o reconhecimento da inadequação do PPP existente leva a esforços para criar um novo documento que seja mais representativo e eficaz; b) Necessidade de revisão e adaptação do PPP para torná-lo mais relevante e inclusivo.	a) Visões com Reflexões críticas com o reconhecimento de lacunas nos serviços voltados a educação Inclusiva; b) Reflete uma abertura à mudança e adaptação, reconhecendo a necessidade de atualizar práticas e documentos para refletir uma compreensão mais moderna e inclusiva das necessidades educacionais inclusivas.
Salas de Recursos Multifuncionais: Anjos (2019), Baptista (2011, 2019), Delavanti (2012), Taniguti e Ferreira (2021), Jesus (2013), Mendonça (2021) e Mendes <i>et al</i> (2015) (...)	Discurso Lúdico, polemico, mas com predominância autoritária.	a) Reiterando as políticas e práticas estabelecidas sem abrir muito espaço para interpretações alternativas; b) Concerne seu foco direto e declarativo em relação ao PPP da escola para o AEE.	a) Discursos projetados é idealista e aponta para um modelo administrativo; b) Visão dotadas de normativas, apontam para um modelo administrativo.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Orlandi (2009).

A partir da apropriação dos resultados dos eixos de contexto e conteúdo do Política publica de inclusão do município de Horizonte perpassado pelo AEE dissertados abordaremos o eixo da trajetória institucional do programa na próxima seção de análise.

4.2 Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sua trajetória institucional

Para investigar a trajetória institucional da política inclusiva promovida pela Prefeitura de Horizonte, é essencial examinar eventos e decisões históricas que fundamentem sua implementação. Lea Rodrigues (2008) enfatiza a necessidade de uma pesquisa de campo detalhada e entrevistas com uma variedade de agentes e representantes institucionais envolvidos na formulação e implementação da política. Rodrigues argumenta ainda pela importância de uma análise dos aspectos culturais que permeiam os ambientes institucionais e organizacionais.

A reconstituição dessa trajetória revela um conjunto de diretrizes orientadas para a inclusão. Nesse contexto, revisita-se a evolução da Educação Especial e a integração de alunos com deficiência ao ensino regular em Horizonte - CE, com o objetivo de compreender a configuração atual no município.

Segundo as diretrizes municipais de Educação Especial com perspectiva inclusiva de Horizonte (2009), o início da Educação Especial remonta a 1998, quando a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto começou a oferecer atendimentos clínicos especializados para pessoas com deficiência. Até aquele ano, a secretaria não tinha conhecimento da presença de alunos com deficiência matriculados na rede municipal.

Diante dessa demanda emergente, a secretaria de educação colaborou com a Secretaria de Saúde e Agentes Comunitários para realizar uma busca ativa nas comunidades, visando estabelecer serviços de apoio para um grupo marginalizado dos serviços públicos, excluído da interação social e participação comunitária.

Essa iniciativa inicial resultou no registro e avaliação das condições individuais das pessoas com deficiência, seguido pela implementação de serviços especializados em Fonoaudiologia, Psicologia e Terapia Ocupacional, que foram os pilares do atendimento na época.

Para fornecer esses serviços, a Secretaria de Educação disponibilizou duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) na sede do município: a EMEF Maria Regiana da Silva, oferecendo terapia ocupacional e fonoaudiologia, e a EMEF José Eduardo de Sousa, responsável pelos serviços psicológicos.

A abordagem adotada destacou-se pela sua natureza clínica e terapêutica, com psicólogos oferecendo atendimento individualizado e em grupo conforme necessário, fonoaudiólogos tratando crianças com dificuldades de linguagem e surdez, e terapeutas

ocupacionais focando no desenvolvimento de habilidades diárias através da Atividade da Vida Diária (AVD), envolvendo tanto os alunos quanto suas famílias.

Em 1999, com o início das primeiras matrículas de alunos com deficiência, surgiu a necessidade de estabelecer a primeira sala de educação especial na EMEF Professora Maria Regiane da Silva. A secretaria municipal providenciou transporte para facilitar a locomoção dos estudantes e seus familiares, destacando-se o envolvimento ativo das mães, que não apenas acompanhavam seus filhos, mas também participavam ativamente na escola e na sala de aula.

No final do século XX, especificamente em 1999, uma parceria formal foi estabelecida entre o governo municipal e estadual através de um Termo de Convênio de Cooperação Técnica, visando apoiar crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Como resultado dessa iniciativa, o Núcleo de Educação Especial foi implantado na sede do município, concentrando as atividades de atendimento para esse grupo específico.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Inclusiva de Horizonte em 2000, uma nova parceria com o governo estadual resultou na criação do Núcleo de Educação Especial Maria de Nazaré Domingos, localizado dentro da EMEF Maria Regiane da Silva. O governo estadual providenciou equipamentos variados para o núcleo, incluindo materiais de escritório, computadores para laboratórios de informática, equipamentos para salas acústicas de fonoaudiologia, e dispositivos para reabilitação de pessoas cegas.

O funcionamento do Núcleo de Educação Especial Maria de Nazaré Domingos foi integrado ao Centro de Atendimento ao Deficiente (CEAD), sob gestão municipal, que oferecia fisioterapia não só para alunos de classes especiais, mas também para crianças, jovens e adultos externos ao sistema escolar regular, incluindo residentes de municípios vizinhos. Ambos eram administrados e coordenados pela mesma equipe.

Em 2002, a estrutura do CEAD foi transferida para a Secretaria de Saúde do município, permitindo a instalação do Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS). Essa mudança levou o Núcleo Maria de Nazaré Domingos a assumir as operações do CEAD, exigindo uma ampliação significativa da equipe de especialistas e educadores para atender às novas necessidades.

O desenvolvimento do núcleo, tanto em termos de serviços quanto de infraestrutura, provocou alterações na gestão da escola onde estava situado. Foi necessário contratar um coordenador pedagógico adicional para lidar com o aumento das responsabilidades, distribuindo as funções entre o ensino regular e a Educação Especial.

Conforme Dantas (2014), o impacto das atividades do núcleo foi tão significativo que a Secretaria de Educação considerou expandir o espaço físico ou oferecer novas instalações. Contudo, essa proposta não se concretizou, optando-se por manter as operações integradas à escola existente, evitando assim a criação de um espaço exclusivo para a Educação Especial, que poderia induzir à segregação.

Seguindo as diretrizes municipais de Educação Especial na perspectiva inclusiva de Horizonte (2009), houve em 2006 uma substancial ampliação dos serviços prestados pelo núcleo, incluindo a incorporação de uma educadora surda e a implementação de um programa de formação em Libras para professores, com o objetivo de capacitá-los como intérpretes e facilitar a integração de alunos surdos nas salas de aula convencionais. Simultaneamente, foram oferecidas oficinas às famílias dos alunos, fortalecendo os laços familiares por meio da educação.

Nesse contexto, foram criados o coral de surdos e as oficinas de pintura em tela, além da introdução de atendimentos psicológicos às famílias e atividades inclusivas de educação física para os alunos. Em resposta ao aumento da demanda, o núcleo também começou a oferecer serviços especializados em Psicopedagogia e Psicomotricidade, ampliando sua capacidade de atendimento às necessidades de sua comunidade educacional.

No mesmo ano, a administração municipal, por meio da SMEH, estabeleceu uma parceria com o MEC/FNDE para o financiamento de equipamentos e a formação de professores, além da contratação de novos especialistas. Essas iniciativas visavam aprimorar o atendimento e aumentar a inclusão de alunos com deficiência em ambientes educacionais regulares. Nesse sentido, foram realizados dois cursos específicos sobre deficiência mental (termo utilizado na época, atualmente correspondente a Deficiência Intelectual) e autismo, envolvendo tanto os profissionais do Núcleo de Educação Especial quanto os educadores das escolas municipais.

Em 2007, o espaço físico destinado ao núcleo na escola foi significativamente expandido com a adição de três novas salas de aula, uma sala de atendimento e uma sala de coordenação. Modificações arquitetônicas foram implementadas para garantir a acessibilidade aos ambientes escolares. Após essas alterações, o núcleo passou a oferecer serviços ampliados, incluindo Fonoaudiologia, Psicologia, Terapia Ocupacional, Psicomotricidade, Psicopedagogia, Informática Educativa, além de programas específicos para alunos cegos, como aulas de Braille, uso de sorobã e impressão Braille, e orientação para mobilidade. Foi também estabelecida uma sala de aula dedicada a estudantes surdos que ainda não estavam integrados ao ensino regular.

No mesmo ano, o núcleo suspendeu a admissão de novos alunos em classes especiais, mantendo apenas duas salas ativas: uma para alunos com diversas deficiências e outra para alunos surdos. O critério para novos atendimentos no núcleo passou então a requerer a matrícula prévia do aluno em uma escola regular.

O trabalho do núcleo fundamenta-se em uma perspectiva inclusiva realizando atendimentos a alunos com deficiência através da promoção de intervenções no processo de aprendizagem dos alunos incluídos nas classes regulares. Que na sua maioria necessitam de metodologias e recursos adequados à natureza de suas dificuldades específicas de aprendizagem e de socialização (Horizonte, 2009, p. 11).

Partindo dessa perspectiva mencionada, a referência às "intervenções no processo de aprendizagem" e à necessidade de "metodologias e recursos adequados" evidenciam um reconhecimento significativo: cada aluno com deficiência pode apresentar necessidades únicas que demandam estratégias educacionais personalizadas para otimizar seu aprendizado e integração social.

Em 2009, iniciou-se uma extensa discussão entre os profissionais atuantes no núcleo educativo com o objetivo de redefinir a identidade da instituição. Essa revisão tornou-se necessária em resposta à nova Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva estabelecida em 2008, que orienta os municípios brasileiros a oferecerem AEE de forma complementar, não substitutiva ao ensino regular. Essa diretriz visa integrar de maneira mais eficaz os estudantes com deficiência ao sistema educacional regular, garantindo-lhes suporte adicional sem segregação.

Para tanto, o Centro de Atendimento à Criança Especial (CACE) é uma unidade com mais de 200 metros quadrados, contando com dez salas totalmente adaptadas às necessidades dos alunos. O espaço inclui rampas para cadeirantes, placas em Braille e Libras, disposição de equipamentos, banheiros adaptados, salas para atendimentos terapêuticos e espaços para oficinas de integração. Os serviços oferecidos atualmente pelo CACE abrangem diversas especialidades, conforme detalhado no Quadro 12.

Quadro 12 - Serviço Especializado do CACE
(Continua...)

Profissionais	Serviços Especializados
02	Cinésio educacional
01	Fonoaudiologia
01	Imprensa Braille
01	Informática Educativa

Fonte: Coordenadoria da Educação Inclusiva do Município de Horizonte (2023).

Quadro 12 - Serviço Especializado do CACE
(Conclusão)

Profissionais	Serviços Especializados
01	Oficina AVD'S
01	Neuropsicopedagogia/Alfabetizadora
03	Psicologia
01	Psicomotricidade
04	Psicopedagogo
01	Terapia Ocupacional

Fonte: Coordenadoria da Educação Inclusiva do Município de Horizonte (2023).

A Coordenadoria de Educação Inclusiva do Município de Horizonte, em informações atualizadas de 2024, relata que o Centro de Atendimento Clínico e Educacional Nazaré Domingos (CACE) realiza cerca de 1.026 atendimentos por mês. A seguir, apresentamos o Quadro 13, detalhando esses atendimentos por distrito.

Quadro 13 - Consolidação de quantidades de estudantes /Atendimentos

Distrito	Quantidade de Estudantes	Quantidade de atendimentos
Sede	662	793
Aningas	87	100
Queimadas	43	61
Dourado	59	72
Total	851	1026

Fonte: Coordenadoria da Educação Inclusiva do Município de Horizonte (2023).

No contexto dos encaminhamentos do Centro de Atendimento à Criança Especial (CACE), é importante destacar que estes ocorrem por meio das instituições escolares e/ou de entidades intersectoriais municipais, tais como Policlínicas, Estratégias de Saúde da Família (ESF), CAPS, Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS) e o Conselho Tutelar.

Ao revisitar a trajetória institucional da educação especial no Município de Horizonte, observa-se que a inauguração do CACE em 2010 representou um marco significativo. Após este evento, a Secretaria Municipal de Educação de Horizonte (SMEH) assumiu oficialmente o compromisso, anteriormente discutido na sessão anterior, de promover o AEE nas escolas municipais.

Assim, a evolução da política pública de inclusão em Horizonte emerge como aspecto fundamental para compreender o atual contexto da educação inclusiva no município. Nessa perspectiva, foi indagado aos entrevistados se estes possuíam conhecimento sobre a implementação das políticas de inclusão, bem como se participaram desse processo. Em resposta a tais questões, foram obtidos os seguintes depoimentos:

Bom, eu não tive nenhum papel nessa implementação dessa política no município de Horizonte. Eu estou no cargo apenas há três meses. Mas sei que o processo, a partir da leitura dos documentos, que o processo da política de educação inclusiva no município começou antes mesmo da política nacional, nesse movimento no final dos anos noventa, início dos anos dois mil a partir dessa perspectiva do uso do núcleo, dada criação do núcleo pros atendimentos especializados (Gestão Municipal Luan Progresso, Horizonte, janeiro de 2024- D3).

A resposta do entrevistado, Luan Progresso, revela que, apesar de não ter desempenhado um papel direto na implementação da política de inclusão em Horizonte devido à sua recente nomeação no cargo, ele demonstra familiaridade com o histórico da política. Luan menciona que o processo de implementação teve início antes da adoção da política nacional, indicando um movimento iniciado nos finais dos anos noventa e inícios dos anos dois mil. Além disso, destaca a criação de um núcleo para atendimentos especializados como parte desse processo.

Diante deste contexto, observa-se que o discurso de Luan é marcado por uma tendência autoritária, evidenciada pela sua abordagem parafásica ao reiterar informações, sem proporcionar espaço para uma interpretação polissêmica. Ele impõe uma interpretação específica sobre a cronologia e a implementação da política, concentrando-se na descrição de um processo já definido, sem deixar margem para ambiguidades ou interpretações múltiplas.

No entanto, embora Luan reconheça que não teve um papel ativo na implementação das políticas de inclusão, essa falta de envolvimento direto pode resultar em uma compreensão e experiência prática limitadas dos desafios e particularidades dessas políticas. Nesse contexto, um engajamento e envolvimento mais profundo se fazem necessários para assegurar que os objetivos de inclusão sejam efetivamente alcançados.

Para uma avaliação eficaz de políticas públicas, é crucial adotar uma abordagem integradora que contemple diversas interpretações e experiências, conforme destacado por Lejano (2012) e Lea Rodrigues (2008). Este enfoque não deve se restringir apenas à concepção das políticas, mas deve também abranger sua aplicação prática. Valorizar as experiências vivenciadas e as percepções dos indivíduos e comunidades impactadas pelas políticas enriquece significativamente o processo de avaliação, tornando-o mais abrangente e

representativo dos diversos grupos sociais envolvidos.

Em relação aos Diretores, estes não estiveram diretamente envolvidos na implementação da política de inclusão em Horizonte.

Não, participei dessa implantação, quando comecei a trabalhar em Horizonte já existia essa política de inclusão em andamento (Diretor Luiz Luta, Horizonte, março de 2024-D3).

Lá no núcleo do Maria Regiana isso foi... (pausa) a muito tempo. Eu não sei se dizer exatamente a data [...] era o núcleo que foi desmembrado e as crianças começaram a frequentar as instituições mais próximas da sua casa. [...] Não participei dessa implementação, mas participei indiretamente porque eu também estava na época em sala de aula (Diretora Lara força, Horizonte, abril de 2024-D3).

Não participei, mas assim foi em dois mil e nove que na escola onde eu trabalhava eu via a implantação da sala de aula do AEE, e aí como foi tudo muito novo e eu também não estava na função de que eu estou hoje né? Não estava na gestão e nem era professor pra acompanhar (Diretor Paulo Grandeza, Horizonte, abril de 2024 D1).

O Diretor Luiz menciona que, ao iniciar seu trabalho em Horizonte, encontrou a política de inclusão já em vigor. Isso sugere uma continuidade ao longo do tempo nessas políticas, porém também indica que novos membros da equipe gestora podem ter conhecimento limitado sobre seus fundamentos e origens.

A narrativa do Diretor Luiz revela um tom autoritário, caracterizado por afirmações diretas que estabelecem a política de inclusão como um fato consolidado, sem abrir espaço para interpretações diversas. Seu discurso é informativo e unilateral, focado em transmitir uma realidade específica sem questionamentos.

Por outro lado, a Diretora Lara oferece uma visão detalhada da reestruturação de um núcleo de atendimento, mencionando o desmembramento e a redistribuição de alunos para escolas mais próximas de suas residências. Embora não tenha participado diretamente da implementação, sua experiência como professora na época oferece uma perspectiva significativa sobre o impacto dessas mudanças no ambiente escolar.

A fala da Diretora Lara revela uma narrativa que também carrega nuances autoritárias, embora inclua reflexões pessoais. Ela adota um estilo declarativo ao apresentar os fatos, típico de discursos autoritários. Apesar de reconhecer seu envolvimento indireto, adicionando elementos de testemunho pessoal, sua descrição da situação permanece predominantemente informativa e factual.

O Diretor Paulo recorda a introdução das salas de Recursos Multifuncionais e do

AEE em 2009, uma inovação na época. Apesar de não estar em um cargo de gestão direta ou como professor responsável, suas observações das mudanças demonstram como as políticas de inclusão podem afetar todos no ambiente escolar.

Diante das narrativas dos diretores, percebe-se um padrão de falta de envolvimento direto desde as fases iniciais das políticas de inclusão. Isso indica uma possível lacuna na formação e preparação de professores e gestores para lidar eficazmente com sua implementação. É crucial monitorar como essas práticas são vivenciadas para assegurar que a inclusão se torne uma realidade para todos (Carneiro, 2012).

Em relação aos coordenadores, observam-se diferentes níveis de envolvimento e conhecimento na implementação da política de inclusão em Horizonte.

Não sei quando foi implantado, mas estou nessa instituição há dez anos e desde que eu cheguei já havia sala de AEE em funcionamento. Pois as políticas públicas de inclusão vêm fortalecendo com profissionais especializado, formação continuada para os profissionais da sala de aula de AEE é e palestra para todos os funcionários (Coordenadora Ana Beleza, Horizonte, abril de 2014, D3).

Não participei, eu estou há pouco tempo na coordenação [...] então nesse processo eu não sei te informar quando iniciou (Coordenadora Cris Cristalina, Horizonte, abril de 2024, D3).

Quando eu não sei! não participei está certo. Mas assim hoje eu acho que a gente está tentando corrigir, está tentando correr atrás. Até mesmo porque a gente está vendo essa necessidade (Coordenadora Rosa Florir, Horizonte, março de 2024).

Ana Beleza demonstra ter uma década de experiência na instituição e observa que, desde sua chegada, as salas de AEE já estavam em funcionamento. Ela menciona não ter participado da implementação inicial, mas destaca o fortalecimento das políticas de inclusão ao longo do tempo, enfatizando a presença de profissionais especializados, programas de formação continuada e palestras para os funcionários como elementos que contribuem para esse processo.

No entanto, a narrativa da coordenadora revela um discurso autoritário, pois descreve de maneira direta e inquestionável as condições atuais, refletindo conformidade com o status quo. Esse discurso parte do pressuposto de que as estruturas existentes são adequadas e estão em constante aprimoramento, o que reforça a legitimidade e eficácia das políticas vigentes. Contudo, essa abordagem pode desencorajar a busca por alternativas e críticas construtivas que poderiam levar a melhorias significativas.

A coordenadora Cris Cristalina, que está há pouco tempo no cargo, expressa uma

falta de familiaridade com os detalhes históricos das políticas de inclusão em seus relatos. Isso reflete um desafio comum enfrentado por novos gestores ao tentar compreender as práticas e políticas estabelecidas anteriormente, o que pode limitar sua capacidade de contribuir efetivamente para o desenvolvimento institucional.

Portanto, ao analisar o discurso da coordenadora Cris, percebe-se uma tendência autoritária, já que ela se concentra em afirmar sua visão atual sem abrir espaço para interpretações diversas ou diálogo polissêmico. Seu discurso é direto e focado em delinear claramente sua posição e limitações atuais, o que reduz a reversibilidade ao não incentivar discussões ou múltiplas abordagens interpretativas.

Por outro lado, Rosa Florir admite desconhecer o início das políticas de inclusão, mas adota uma postura proativa em relação às necessidades atuais. Ela reconhece a importância de ajustar e aprimorar as políticas existentes, evidenciando uma consciência das lacunas ou desafios atuais nas práticas de inclusão e um compromisso em adaptar-se às necessidades emergentes.

Diante desse contexto, observa-se que o discurso da coordenadora Rosa Florir também apresenta características de discursividade autoritária, pois reconhece suas limitações no conhecimento histórico e foca significativamente em ações corretivas, demonstrando um comprometimento claro com a melhoria. No entanto, essa abordagem limita o espaço para um diálogo aberto e interpretações múltiplas.

Assim sendo, as narrativas das entrevistadas destacam a importância da formação continuada e do acesso a informações históricas como elementos essenciais para fortalecer e evoluir as práticas de inclusão dentro da instituição, assegurando que as necessidades de todos os alunos sejam atendidas de maneira eficaz e abrangente. Mantoan (2013) enfatiza a necessidade crucial de ajustar as políticas educacionais às especificidades e condições locais, com o envolvimento ativo das comunidades e partes interessadas no processo.

Quanto às contribuições das professoras das salas de Recursos Multifuncionais, elas revelam diferentes níveis de envolvimento e conhecimento em relação à implementação da política de inclusão em Horizonte.

A gente tem alguns dados, no decorrer da nossa trajetória aqui na educação especial do município de Horizonte. Sabemos que em noventa e oito a Secretaria de Educação, cultura e esporte do município iniciou a oferta que o serviço de educação especial para os alunos que apresentavam algum tipo de deficiência. [...] Então a Secretaria de Educação contratou três especialistas, uma psicóloga, uma terapeuta ocupacional. [...] que exercia suas funções disponível e aí vem o papel da escola municipal Maria Regiana da Silva [...]a primeira sala de educação especial no espaço da escola Maria Regiane. [...]em dois mil e cinco eu passei no concurso

como professora da educação básica, arte educadora e minha lotação foi na Escola Maria Regiana aonde já existia o núcleo de educação especial Maria de Nazaré Domingos hoje CACE Centro de Atendimento Clínico Especializado saiu dos muros da escola e agora tem sede própria. E aí eu fui convidada pela então coordenadora da educação especial Márcia Evaristo para compor para fazer parte do grupo. Por ter a psicopedagogia. E nesse ano de dois mil e cinco a Secretaria de Educação de Horizonte ampliou a equipe do núcleo com mais dois profissionais, no caso psicopedagogia, eu exercendo [...]Então eu entrei podemos dizer assim na educação especial [...] Então nesse processo eu fiz parte de 2005 até a implantação das salas de AEE, no qual fui convidada a ficar como professora dentro da escola Maria Regiana (PSRM Maria Liberdade, Horizonte, abril de 2024-D2; D3).

Eu não sei quando essa política foi implantada aqui em Horizonte é... eu não estava dentro desse processo até porque eu estava na época em sala de aula e quando eu assumi aqui no município em dois mil e nove, já estavam, já tinha sido incluída essa política. Então assim, é algo que já vem de muitos anos. [...] porque eu estou há catorze anos aqui em Horizonte e quando eu cheguei já existia já de muitos anos essa política da inclusão (PSRM Mara Imensidão, Horizonte, março de 2024-D3).

Então, quando eu cheguei no município, que foi em 2008, no lançamento da política, algumas Políticas Públicas já existiam aqui no município de Horizonte, que eu tenha conhecimento, Através das salas dos núcleos especiais. Quando eu cheguei no município, já existiam os núcleos especiais, a sala, vamos dizer assim, de alunos especiais na época, que funcionava na Escola Maria Regiana. Então, durante a implementação da política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, eu participei efetivamente, desde da busca ativa desses alunos, que eram público alvo da educação especial, aqui na comunidade que eu trabalho, que é uma comunidade quilombola, nós fomos realmente pra campo, a gente visitou as famílias nas residências, uma a uma, buscando esses estudantes que de fato tinha algum tipo de deficiência, que estavam fora da escola, que não estavam matriculados, e também a nossa participação na organização da sala, na sensibilização com as famílias, pra explicar de fato o que era o serviço, o que era uma educação inclusiva, a nossa participação nos planejamentos coletivos dos professores, tanto aqui na escola, onde a sala está alocada, como também nos centros de educação infantil. Então, eu considero positiva a minha participação nessa implementação das salas de recurso (PSRM Sonia Esplendor, Horizonte, março de 2024- D3).

Durante as entrevistas, foi observado que Maria Liberdade demonstra um profundo envolvimento pessoal na evolução das políticas de educação especial desde 1998, detalhando a expansão dos serviços e a criação de estruturas especializadas, como o CACE. Sua experiência direta e participação em diversas fases do desenvolvimento das políticas de inclusão revelam um comprometimento contínuo com a melhoria e adaptação das práticas educacionais para atender às necessidades dos alunos com deficiência.

Ao analisar as declarações da entrevistada, é perceptível que seu discurso é atravessado por nuances de discursos entrelaçados entre autoritário e polêmico. Autoritário no sentido de enfatizar a estrutura e a ordem estabelecida pelas políticas de educação especial; e polêmico na medida em que a entrevistada se envolve e desafia essas políticas ao participar ativamente de sua implementação e reformulação. Apesar de Maria Liberdade relatar avanços existentes, seu discurso também revela elementos não ditos sobre os desafios atuais

enfrentados, o que sugere um otimismo que pode encobrir lutas contínuas.

Por outro lado, Mara Imensidão demonstra um desconhecimento sobre os detalhes específicos do início das políticas de inclusão em Horizonte, mencionando que essas políticas já estavam implementadas quando ela começou a trabalhar no município. Ela destaca a longevidade da política, indicando que sua implementação ocorreu bem antes de sua chegada. Nessa narrativa, o discurso de Mara Imensidão é caracterizado como autoritário não no sentido de imposição, mas na afirmação de um fato estabelecido sobre o qual ela não exerce controle ou influência direta. Ela afirma a existência de políticas de longa data sem questionar suas origens ou eficácia, apresentando informações de maneira objetiva e definitiva.

Por sua vez, Sonia Esplendor oferece uma visão detalhada de sua participação na implementação de políticas de inclusão no município estudado, evidenciando seu envolvimento direto com a comunidade quilombola e descrevendo minuciosamente o processo de interação com as famílias e a organização da sala de Recursos. O discurso de Sonia Esplendor é autoritário no sentido em que ela apresenta suas ações e as políticas implementadas de maneira assertiva e direta. Ela fala com autoridade sobre suas experiências e iniciativas tomadas, sugerindo um papel ativo e decisivo na implementação das políticas de inclusão, sem ser impositiva, mas refletindo uma posição de liderança e responsabilidade na condução dessas políticas.

Portanto, a experiência de Maria Liberdade no desenvolvimento de centros especializados e a participação ativa de Sonia Esplendor em atividades comunitárias são exemplos claros de como o engajamento pessoal pode impactar positivamente a educação inclusiva. Conforme Borges (2013), é crucial reconhecer que em ambientes educacionais, todas as ações necessitam de apoio e orientação, pois a escola deve criar espaço e tempo para organizar suas atividades, acolhendo diversas experiências influenciadas por diversas culturas, memórias e histórias.

Considerando esse cenário, os participantes da entrevista foram questionados sobre a importância e os efeitos do AEE no processo de ensino e aprendizagem para estudantes com deficiência. Suas respostas foram as seguintes:

Os profissionais da sala do AEE têm um papel importantíssimo, pro ambiente inclusivo da educação. Se a gente for pensar ele é um dos principais atores quando a gente pensa em fomentar a inclusão dentro de uma escola. O que a coordenadoria faz além de dar o apoio, o suporte a essas profissionais e ofertar formação continuada pra todas elas, além disso, adotar medidas de encontros com esses especialistas, como por exemplo, do CACE pra trazer discursões de estudos de caso são algo que a gente traz de maneira mais aprofundada inclusive há no município um grupo de trabalho intersetorial também que a gente reúne os principais casos que

são mais desafiadores que precisam de intervenção nos reunimos com a rede e traçamos estratégias pra dar o apoio para essas professoras e principalmente pra esses educandos. (Gestão Municipal Luan Progresso, Horizonte, janeiro de 2024-D3)

Após a análise do discurso de Luan Progresso, torna-se evidente que sua exposição reconhece explicitamente o papel crucial desempenhado pelos profissionais do AEE na promoção da inclusão escolar. Ele destaca esses profissionais como os principais agentes nesse processo, enfatizando não apenas sua função educativa, mas também seu papel como impulsionadores de mudanças no ambiente escolar.

Luan Progresso também sublinha a importância da formação contínua e de encontros especializados para manter os profissionais atualizados e eficazes em suas práticas pedagógicas. Além disso, a criação de grupos de trabalho interdisciplinares demonstra um compromisso com a inclusão que transcende as divisões departamentais, facilitando uma rede de suporte mais abrangente e integrada.

Por outro lado, embora as estruturas de apoio instituídas sejam robustas e bem planejadas, é crucial avaliar sua implementação eficaz e os impactos resultantes, pois a verdadeira inclusão vai além de meros planos programáticos e depende profundamente de práticas reais e resultados observáveis nas escolas. Conforme Carvalho (1999) argumenta, a inclusão se fortalece quando são tomadas medidas como a formação e o comprometimento dos educadores, a provisão de suporte especializado e a implementação de adaptações curriculares necessária.

Ao analisar o discurso do entrevistado, percebe-se que ele adota uma postura autoritária, caracterizada por um discurso informativo e deliberativo focado na descrição das ações e estratégias implementadas pela coordenação municipal. Essa postura revela elementos de liderança e decisão.

No que diz respeito às respostas dos diretores, destaca-se a percepção unânime de que o AEE não é apenas um suporte adicional, mas um componente integral do sistema educacional que promove efetivamente a inclusão.

Com certeza o trabalho do profissional do AEE é de suma importância para a qualidade do processo de aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos pois esse profissional trabalha na efetivação de culturas inclusivas garantindo a participação de todos os alunos na escola regular (Diretor Luiz Luta, Horizonte, março de 2024-D3).

Sim, o desenvolvimento que a gente percebe do diagnóstico da criança que frequenta, que passa a frequentar a sala de AEE tem percebe-se um significativo avanço (Diretora Lara força, Horizonte, abril de 2024-D3).

Sim, a sala de AEE ela oferece recursos, que estimula, a aprendizagem dos meninos. Toda a parte lúdica que observa a questão visual, a sonora, a questão sensorial o toque. Tudo isso é importante (Diretor Paulo Grandeza, Horizonte, abril de 2024-D1).

A menção de Luiz Luta sobre o papel dos profissionais de AEE em promover uma cultura inclusiva vai além do simples suporte direto aos alunos, sugerindo uma influência mais ampla no ambiente escolar. Isso implica uma mudança paradigmática na percepção e implementação da inclusão nas escolas. Na entrevista, observou-se que seu discurso possui nuances de autoridade, ao enfatizar a importância do profissional do AEE, o que limita espaço para contrapontos na discussão sobre o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Diante dessa premissa, a diretora Lara apresenta um discurso assertivo que pode ser interpretado como autoritário, ao afirmar com convicção os benefícios do AEE sem reconhecer dúvidas ou ambiguidades nos resultados. Sua declaração não é aberta ao debate, mas uma afirmação do sucesso percebido, refletindo uma postura de autoridade e certeza quanto à eficácia das políticas implementadas, sem considerar as limitações e desafios enfrentados no AEE.

Por outro lado, Paulo Grandeza destaca em seu discurso como o processo de ensino e aprendizagem influencia a vida dos alunos que frequentam o AEE. Ele ressalta a importância de atividades que envolvem os sentidos dos alunos de maneira divertida e interativa, refletindo a visão de que a educação pode ser prazerosa e envolvente. Esse tipo de abordagem enfatiza o uso de métodos educativos que não apenas instruem, mas também cativam e são adaptados às necessidades sensoriais dos alunos, facilitando um aprendizado mais eficaz e agradável. O discurso de Paulo Grandeza, portanto, tem características lúdicas.

Ambas as perspectivas dos diretores reconhecem o AEE como um componente crucial no processo educacional de estudantes com deficiência. Essas visões estão alinhadas com as ideias de Baptista (2013), que argumenta que o AEE vai além de um espaço físico isolado ou de uma abordagem centrada na correção individual, defendendo que deve ser uma prática diversificada em suas metas e abordagens.

Os coordenadores também expressam perspectivas valiosas sobre o impacto e os benefícios do AEE na vida desses estudantes com deficiência, contribuindo para uma compreensão mais ampla e integrada dos desafios educacionais inclusivos.

Sim, na sala de recursos a criança tem a oportunidade de fortalecer a aprendizagem com diferentes estratégias pedagógicas. Assim ela consegue avançar e obter um

melhor rendimento nos conteúdos escolares bem como na sua vida social (Coordenadora Ana Beleza, Horizonte, abril de 2014-D3).

Acredito muito porque a gente percebe o avanço das crianças sabe? A família percebe porque a gente sabe que é um processo lento, você tem que ter calma, tem que ter paciência porque não é algo que é rápido, [...], mas você percebe que de acordo com o atendimento você vai vendo o relato da família, ele melhorou na atenção, ele melhorou no comportamento, no cognitivo dele que ele consegue agora assimilar coisas que ele não assimilava antes. Então é muito importante (Coordenadora Cris Cristalina, Horizonte, abril de 2024-D2).

Sim, a professora do AEE passa um relatório pra gente, no final do ano [...] ela tem um relatório tanto visual, tirando fotos, fazendo registro, ela sempre postas os avanços daquela criança (Coordenadora Rosa Florir, Horizonte, março de 2024-D3).

Ana Beleza enfatiza que a sala de recursos oferece uma ampla gama de estratégias pedagógicas destinadas a fortalecer a aprendizagem das crianças, propondo uma abordagem personalizada que atende às necessidades individuais dos alunos. Ela destaca que essas estratégias não apenas melhoram o desempenho acadêmico, mas também têm um impacto positivo significativo na vida social dos estudantes, sublinhando a importância de uma educação holística.

No entanto, a narrativa de Ana Beleza sugere um discurso autoritário, ao descrever de maneira assertiva e definitiva os benefícios da sala de recursos, enfatizando os avanços nas habilidades acadêmicas e sociais das crianças como resultados diretos das estratégias implementadas. Isso limita o espaço para questionamentos ou alternativas, promovendo uma visão normativa e institucionalizada da prática.

Cris Cristalina discorre sobre o progresso gradual observado nos alunos que frequentam o AEE, destacando que esse desenvolvimento é percebido não apenas pelos educadores, mas também pelas famílias. Ela enfatiza que o avanço na educação especial é um processo lento que requer paciência e observação contínua, refletindo uma abordagem cuidadosa e realista no ensino especializado.

Neste contexto, o discurso de Cris Cristalina adquire características de um debate polêmico no âmbito da educação inclusiva. Ela sublinha a importância da paciência e do tempo necessários para evidenciar melhorias, defendendo assim a eficácia do AEE contra possíveis críticas. Seu discurso busca validar a relevância e os resultados do programa em meio a debates sobre políticas de inclusão educacional.

Rosa Florir menciona a prática de documentar e relatar o progresso dos estudantes ao longo do ano, utilizando registros visuais e descrições detalhadas. Ela também destaca a comunicação contínua da professora do AEE com os pais e a equipe pedagógica, fornecendo

relatórios sobre os avanços dos alunos, o que facilita uma avaliação objetiva do impacto do AEE.

Neste cenário, a maneira como Rosa Florir descreve a utilização de relatórios reflete características de um discurso autoritário. Ela promove essa técnica como um método eficaz e bem estabelecido, focando na sistematização e na avaliação formal do progresso dos alunos, demonstrando uma abordagem normativa e oficial.

Ambas as coordenadoras demonstram um compromisso profundo com o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência. Elas reconhecem a necessidade de abordagens personalizadas e destacam a importância de avaliações contínuas para ajustar as estratégias pedagógicas conforme necessário. Os relatos das coordenadoras corroboram a visão de Miranda, que enfatiza a implementação de políticas de formação inicial e contínua em colaboração com os agentes escolares, promovendo reflexões sobre práticas inclusivas. A formação continuada é destacada como uma ferramenta crucial para aprimorar as práticas pedagógicas e habilidades necessárias para promover a inclusão na escola.

As contribuições das professoras das salas de recursos multifuncionais oferecem uma narrativa detalhada e inspiradora sobre os impactos positivos do AEE na vida dos estudantes com deficiência.

Bom no meu polo de atendimento, [...] tenho impactado de forma positiva assim o nosso trabalho e os resultados são bem significativos, mas um dos resultados mais significativos foram de três alunos uma deficiente intelectual que eu recebi quando eu cheguei em dois mil e dezoito na escola. Que chegou no nono ano leitora construindo com a construção numérica bacana, contextualizando, produzindo texto e que pra alegria nossa passou na seleção para o Liceu do Planalto e está fazendo o ensino médio. Outro aluno também autista [...] a menina deficiente intelectual e outro autista que também desorganizado sofrendo bullying se organizou ganhou autonomia e também entrou no Liceu e um dos cursos também concorrido. E atualmente estou com uma menina autista também estava no terceiro ano já leitora antes a linguagem era não verbal e agora linguagem verbal e os aspectos em prontidão. Então tudo isso reflete um trabalho focado objetivo, direcionado em que a gente faz com seriedade pontuando sempre o nosso aluno e buscando a não ver as a deficiência, os déficits, mas sim e se buscar as habilidades desse aluno e em cima dessas habilidades a gente trazer, formar o sujeitinho que tá ali (PSRM Maria Liberdade, Horizonte, abril de 2024- D1).

O professor ele precisa realmente ser um mediador dessa sala de Recursos Multifuncionais e assim ele se transforma né? O professor que vai pra sala do AEE ele se transforma porque ele vê aquilo que ele pode fazer que está dentro da sua possibilidade e aquilo que ele pode ir mais além que muitas vezes a política pública ela as vezes impede com relação ao financeiro. Uma política pública federal que precisa eu vejo que precisa de mais engajamento, mas é um subsídio muito grande já ter o AEE já ter o profissional dentro da escola já ajuda muito algum estudante já coopera muito pra isso Trabalho ser realizado (PSRM Mara Imensidão, Horizonte, março de 2024-D2).

Diante de tantas atribuições que nós, enquanto professores do AEE, temos, a gente precisa estudar muito, se dedicar muito e planejar muitas práticas efetivas para o desenvolvimento dos nossos estudantes. E o AEE, sempre tem impactos positivos em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos nossos alunos. E os resultados mais significativos que a gente vê é quando aqueles alunos chegam pra gente numa condição, digamos assim, de não aprendizagem e que dentro da sala de aula comum a gente vê a mudança desse aluno. Então, pra mim, os resultados mais significativos dos alunos que são atendidos na sala de AEE é quando o professor chega, até nós, enquanto professores, e relata uma situação de avanço em qualquer que seja a área do conhecimento desse aluno. Isso nos mostra que ele saiu de uma condição, de não aprender, digamos assim, não sei se eu tô me fazendo entender, de uma condição, vou me fazer entender agora, de uma condição de limitação e que a partir desse atendimento sistemático no AEE, ele superou essas barreiras e através da sua aprendizagem ele tá realmente ali na sala de aula provando que todas essas barreiras foram eliminadas. Então isso pra mim é um resultado significativo (PSRM Sonia Esplendor, Horizonte, março de 2024-D2).

Os relatos das coordenadoras Maria Liberdade destacam casos específicos de alunos que mostraram melhorias notáveis. Neste contexto, percebe-se que a narrativa da entrevistada é caracterizada como lúdica, pois ela enfatiza a superação de barreiras através do AEE. Maria Liberdade menciona uma estudante com deficiência intelectual que progrediu significativamente, desenvolvendo habilidades de leitura, escrita e numéricas, e até mesmo avançou para o ensino médio em uma escola renomada. Outro caso é de um aluno autista que ganhou autonomia e conseguiu ingressar em um curso competitivo. Isso demonstra o impacto direto e concreto do AEE na vida acadêmica e social dos alunos. Ela também destaca uma abordagem pedagógica que enfoca as habilidades dos alunos em vez de suas deficiências, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima e das capacidades individuais.

Diante do exposto, percebe-se que a narrativa da professora está alinhada ao pensamento de Vygotsky (2002), que ressalta a importância dos processos de aprendizagem individuais e coletivos no desenvolvimento humano. As interações sociais não apenas facilitam a aquisição de conhecimento, mas também moldam significativamente a capacidade de adaptação e evolução do indivíduo dentro do contexto social. Para Maria Liberdade, o professor de AEE é descrito como um mediador essencial que se adapta às necessidades dos alunos, alinhando-se com Vygotsky (1994) na concepção do professor como uma ponte na aprendizagem, facilitando não apenas a entrega de conteúdo, mas também as relações entre os alunos, promovendo um ambiente de respeito e afeto e criando estratégias educacionais que ampliam o significado das experiências vividas pelos alunos.

A professora também enfatiza a flexibilidade necessária para superar as limitações, muitas vezes impostas por restrições financeiras das políticas públicas. Ela reconhece a importância do suporte institucional, apesar das limitações financeiras, e o impacto significativo de profissionais especializados nas escolas, facilitando a integração e o

progresso dos alunos. Diante dessa narrativa, percebe-se que seu discurso é caracterizado como polêmico, pois a entrevistada reconhece a importância do AEE, mas também é consciente das deficiências sistêmicas, especialmente as restrições financeiras que afetam a implementação eficaz das políticas públicas.

Sonia Esplendor enfatiza a necessidade de estudo contínuo, dedicação e práticas eficazes para o desenvolvimento dos alunos. Isso reflete o compromisso planejado do educador com a melhoria contínua e a adaptação de métodos de ensino para atender às necessidades individuais. Ela relata mudanças positivas nos alunos, que superam dificuldades de aprendizagem para demonstrar progresso tangível. Este relato está alinhado com as ideias de Vygotsky (2007), que destaca a importância das atividades que promovem a cooperação e integração entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educacional. Vygotsky enfatiza que 'aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã', destacando o potencial de crescimento dos alunos quando apoiados adequadamente.

Neste contexto, percebe-se que o discurso das entrevistadas possui características de um discurso polêmico, refletindo uma luta interna e externa para promover a aprendizagem significativa entre os alunos. Observa-se também uma intertextualidade significativa com discursos pedagógicos sobre educação especial e inclusiva. As referências ao planejamento e às práticas eficazes ressoam com a literatura acadêmica e as práticas recomendadas no campo da educação.

As narrativas das professoras da sala de recursos destacam o poder transformador do AEE não apenas em termos acadêmicos, mas também no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. O trabalho dessas educadoras é marcado por uma abordagem individualizada e centrada no aluno, capitalizando as forças de cada estudante em vez de focar em suas limitações. Portanto, essas histórias de sucesso ilustram o impacto profundo que o AEE pode ter, promovendo uma inclusão verdadeira e igualdade de oportunidades educacionais. Os relatos das educadoras evidenciam a necessidade de suporte contínuo, tanto em termos de recursos quanto de formação profissional, para garantir que os professores possam oferecer um ensino de alta qualidade que atenda às necessidades de todos os alunos.

Neste contexto, as narrativas das professoras refletem as ideias de Souza, Costa e Holanda (2015), que enfatizam a importância da formação dos professores de AEE para garantir a qualidade do atendimento. É essencial que os educadores tenham uma base sólida em sua formação inicial e continuada, abrangendo conhecimentos gerais sobre docência e habilidades específicas para trabalhar com inclusão.

Dada a relevância do desenvolvimento profissional contínuo na educação, questionamos os entrevistados sobre sua participação em programas de formação voltados para a educação inclusiva. Buscamos compreender não apenas seu engajamento nessas iniciativas, mas também explorar os impactos e transformações que essas experiências trouxeram para suas práticas pedagógicas. A partir dessas perspectivas, obtivemos os seguintes relatos:

A uma ideia sim de planejamento, porque a gente pensa que discutir educação inclusiva tem que ser feita com todos os profissionais da educação não os professores, mas com todos os profissionais. Desde a cantina até a portaria, até a direção da escola. Então a gente pensa em trabalhar nesse sentido. A partir por exemplo das formações em contexto onde os coordenadores assumem também esse lugar de formação. Então há esse pensamento (Gestão Municipal Luan Progresso, Horizonte, janeiro de 2024 -D2).

Luan Progresso enfatiza que a educação inclusiva não deve se restringir apenas aos professores, mas deve ser estendida a todos os profissionais dentro da escola. Nesta perspectiva, o discurso do entrevistado é considerado polêmico, pois ele destaca a inclusão de "todos os funcionários da escola", o que pode ser interpretado como uma crítica à prática comum de limitar tais formações apenas aos professores. Esse aspecto contesta uma norma estabelecida e propõe uma ampliação do entendimento sobre quem deve estar envolvido na educação inclusiva.

Luan Progresso demonstra um profundo entendimento da necessidade de uma cultura escolar inclusiva, onde todos os funcionários são reconhecidos como parte integrante da educação dos alunos. Conforme defendido por Miranda (2015), este modelo tem o potencial de criar um ambiente mais acolhedor e adaptado às necessidades de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiências.

Nas entrevistas com os diretores, suas narrativas revelam uma visão detalhada sobre as formações continuadas em educação inclusiva, como estão sendo implementadas e refletidas nas escolas, e como essas atividades formativas estão influenciando a cultura escolar.

Sim essas formações nos orientam a como trabalhar e entender todo o processo de educação inclusiva. Fazendo refletirmos e promovendo um espaço escolar mais acolhedor. E transformador dentro da sociedade (Diretor Luiz Luta, Horizonte, março de 2024-D3).

Sim, inclusive na próxima formação em contexto que é sobre a educação inclusiva então toda a equipe da escola irá passar o dia estudando somente educação inclusiva, as leis, como anda a sala de AEE, a gente vai fazer um momento onde a professora

do AEE irá fazer um atendimento para gente ver, porque eles ficam lá trancados e a gente não sabe como é, temos curiosidade de todo mundo. Então nesse dia de planejamento a gente vai fazer esse momento, e é todo o Horizonte que vai trabalhar a educação inclusiva. E tivemos formação nesta semana, os coordenadores também, com toda a parte da educação inclusiva. Está sendo muito bacana, isso é um ganho, pois coisas que eu nem sabia e fiquei sabendo (Diretora Lara força, Horizonte, abril de 2024- D3).

Nas formações abre-se falas sim, para falar um pouco sobre a educação inclusiva, e acaba que oferecendo subsídio para a gente compreender mais todo esse processo (Diretor Paulo Grandeza, Horizonte, abril de 2024-D3).

Luís enfatiza que as formações são fundamentais para capacitar educadores a compreender melhor o processo de educação inclusiva, promovendo reflexões que visam criar um ambiente escolar mais acolhedor e transformador. Contudo, sua narrativa revela características autoritárias ao expressar uma visão unidimensional e controladora sobre o impacto das formações no processo educativo, negligenciando os potenciais desafios e complexidades envolvidos.

Lara destaca uma iniciativa interessante em que a equipe escolar terá a oportunidade de observar diretamente o trabalho realizado na sala de AEE. Esse tipo de formação prática é valioso por desmistificar o trabalho com estudantes com deficiência e integrar todo o corpo docente na realidade desses alunos. Além disso, o comentário de Lara indica um esforço coordenado das escolas municipais de Horizonte em focar no tema da educação inclusiva, adotando uma abordagem sistemática e abrangente para a formação.

Analisando a entrevista, percebe-se que o discurso da diretora é permeado por um tom autoritário, especialmente no que se refere à estruturação e implementação de programas de formação. Ela fala com autoridade sobre o planejamento e execução dessas formações, indicando um papel ativo e decisivo na organização e avaliação das atividades.

Paulo Grandeza menciona que as formações abrangem discussões sobre educação inclusiva e sensibilização para temas como respeito e diversidade. Esses momentos são cruciais para promover uma compreensão mais profunda e uma aceitação ampla da diversidade dentro da comunidade escolar. No entanto, a narrativa do diretor sugere um tom autoritário ao implicar uma estrutura organizacional e educacional formal, onde as formações são apresentadas como indispensáveis para uma compreensão adequada da educação inclusiva. O uso de "abre-se falas" implica uma oportunidade concedida, o que pode ser interpretado como controle sobre quando e como essas discussões ocorrem.

As iniciativas mencionadas pelos entrevistados representam avanços positivos na promoção da educação inclusiva. Contudo, é crucial considerar a sustentabilidade e a

profundidade dessas formações. Elas não devem ser vistas como eventos isolados, mas como parte de uma estratégia contínua e abrangente. Nesta perspectiva, Braun e Marin (2016) enfatizam a importância da colaboração entre educadores para fomentar um ensino colaborativo, destacando que ações conjuntas são essenciais para o sucesso da inclusão.

Nas entrevistas, as coordenadoras destacam o impacto das formações contínuas em educação inclusiva nas práticas pedagógicas e na sensibilização pessoal dos profissionais da educação. Elas ressaltam como esses momentos formativos têm promovido o desenvolvimento profissional e transformações pessoais que acompanham a aprendizagem e aplicação de práticas inclusivas.

Em alguns momentos foi realizado formações com leituras, rodas de conversas, discussões sobre a questão da inclusão. Realizamos momentos de sensibilização com os alunos, familiares e professores sobre as a temática diversa, como respeito, diversidade, em momentos de planejamento coletivo com professores ressaltamos a importância de promover a inclusão e realizar aulas que contemple a todos (Coordenadora Ana Beleza, Horizonte, abril de 2014-D2).

Nós participamos sim, agora bem recente nós tivemos formação sobre a inclusão e assim, a princípio a gente acha que conhece porque a gente leu, eu já fiz alguns cursos no CREACE lá em Fortaleza já fiz alguns cursos sobre a inclusão e quando a gente senta para uma formação a gente escuta coisas que a gente poxa! eu já fiz isso, eu já agi dessa forma, eu já falei isso, que são coisas que a gente tem infelizmente a gente tem uma cultura antiga, uma coisa enraizada muitas vezes de preconceito. Às vezes é numa fala, e você, quando você passa por uma formação, você diz assim, nossa, enquanto eu preciso melhorar, o quanto eu preciso evoluir. Porque não é só o profissional e o ser humano. A inclusão, você trabalhar a inclusão, você buscar informações, formação sobre a inclusão não é só você é o seu profissional não. É o ser humano também (Coordenadora Cris Cristalina, Horizonte, abril de 2024-D1).

Sim, participamos aqui na escola e já participamos também na secretaria e amanhã vai ter outra, e vai ser o dia todo [...]e percebemos que a gente não sabe de nada, a começar pelas nomenclaturas que sempre muda e somente quem estuda que vai perceber mais. Porque às vezes a pessoa está falando pessoa portadora de deficiência, portador não existe mais, especial não existe mais, esses termos que não se usa mais e que vai acontecendo as mudanças[...] a fala capacitista. Eu estou me sentindo meio autista hoje, e você acaba falando, que acaba tendo esse lado pejorativo, então são essas coisas que a gente precisa aprender, tem muita coisa apreender (Coordenadora Rosa Florir, Horizonte, março de 2024).

A Ana beleza enfatiza que as formações em educação inclusiva não beneficiam apenas o profissional, mas também o indivíduo em um nível mais pessoal. Essas formações não só ajudam a repensar e aprimorar as estratégias de ensino, mas também as atitudes pessoais, promovendo uma visão mais empática e inclusiva tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Nesse contexto, a narrativa da coordenadora adquire nuances de um discurso polêmico, pois não se limita à mera informação, mas busca engajar e mobilizar a

comunidade escolar em torno da educação inclusiva. Ela promove uma interação que visa alterar práticas e compreensões, evidenciando um dinamismo que busca influenciar a mudança.

Por outro lado, Cris cristalina, em sua fala, reflete sobre o impacto das formações ao perceber que certos comportamentos e linguagens, antes considerados aceitáveis, são na verdade reflexos de preconceitos culturais enraizados. Esse reconhecimento sugere uma jornada contínua de autoaperfeiçoamento e adaptação às melhores práticas inclusivas. Nesse contexto, o discurso da entrevistada é caracterizado como lúdico, pois revela um convite à interpretação sobre a inclusão, tanto em nível profissional quanto pessoal. Essa abordagem não apenas promove uma reflexão profunda, mas também facilita um diálogo aberto e envolvente, permitindo que os envolvidos explorem suas próprias experiências permeadas por uma interdiscursividade que conecta discursos pessoais com debates educacionais e sociais mais amplos sobre inclusão e preconceito.

Rosa florir destaca a rápida evolução dos termos e conceitos na educação inclusiva, enfatizando a importância de se manter atualizado para evitar linguagens e comportamentos pejorativos. Diante da narrativa da coordenadora, seu discurso se entrelaça com características de um discurso polêmico, desafiando e questionando as práticas atuais de educação inclusiva. Ela não apenas identifica problemas de conhecimento e terminologia, mas também aponta para a necessidade de uma mudança de atitude e linguagem, muitas vezes inadvertidamente capacitista. Seu discurso promove uma reflexão crítica sobre as práticas vigentes e sugere uma mudança na percepção comum, caracterizando uma abordagem que busca questionar e transformar.

Assim, as reflexões de Cris cristalina e Rosa florir corroboram o argumento de Sasaki (2010) sobre a mudança terminológica na educação inclusiva. A autora destaca a substituição da frase "pessoa portadora de deficiência" por "pessoa com deficiência" como um avanço essencial para uma visão mais inclusiva e menos estigmatizante.

As narrativas das professoras da sala de recursos, identificadas como Maria liberdade, Cris cristalina e Rosa florir, revelam a importância crítica da formação continuada para o aprimoramento das práticas pedagógicas no AEE.

Considero sim que o a uma proposta e uma metodologia fundamentada Através de curso, de formações voltadas para a nossa área, muito importante pra desenvolver a capacidade reflexiva do professor sim do AEE. Reflexibilidade, empatia, tudo isso a gente tem que ter um embasamento teórico, tem que ter um foco, tem que ter um objetivo. E é vital [...]a gente ter essas informações, pra gente se formar, pra gente é, vamos dizer assim, se empoderar cada vez mais dentro da nossa atuação

enquanto professor de atendimento especializado (PSRM Maria Liberdade, Horizonte, abril de 2024-D3).

A formação continuada ela é muito importante pra estar sempre atualizando os conhecimentos aprendendo coisas novas, estratégias, métodos e maneiras diferentes de aplicar aprendizagem (PSRM Mara Imensidão, Horizonte, março de 2024-D3).

Em relação à formação continuada, eu penso que a importância dessa formação, para nós, enquanto profissionais do AEE, em relação à educação inclusiva, é que a cada dia surgem novas perspectivas e novas situações de aprendizagem, de pesquisas, e através da formação continuada nós vamos estar de posse de novos conhecimentos, de novas pesquisas, e assim estar preparados para esses novos conhecimentos que surgem a cada dia, transformando todos eles em prática. Eu acho que a importância maior é essa, é atualizar os nossos conhecimentos em relação a novas perspectivas e situações de aprendizagem, de conhecimento, de novas pesquisas que estão aí a toda hora, e que a gente possa transformar tudo isso em nossa prática na sala de AEE (PSRM Sonia Esplendor, Horizonte, março de 2024-D3).

Maria Liberdade enfatiza a importância de uma base teórica sólida e metodologias bem fundamentadas, cruciais para o desenvolvimento da capacidade reflexiva e empática dos professores de AEE. Ela destaca que a formação continuada permite aos educadores atualizarem-se e fortalecerem sua atuação, argumentando que o conhecimento adquirido é essencial para a eficácia e confiança no exercício de suas funções.

No contexto delineado, percebe-se que o discurso de Maria Liberdade adota uma abordagem autoritária, caracterizada pela valorização intensa da formação continuada e da capacitação teórica. Este discurso demonstra uma reversibilidade limitada, refletindo uma perspectiva ideológica firme que prioriza o conhecimento formal e a profissionalização no contexto educacional.

Mara Imensidão ressalta a importância contínua do aprendizado através de formações. Ela indica que essas oportunidades permitem aos professores atualizarem conhecimentos, aprenderem novas estratégias, métodos e aplicarem novos aprendizados, essencial para manter as práticas pedagógicas alinhadas com descobertas e técnicas educacionais recentes. Seu discurso também apresenta uma abordagem autoritária, com ênfase na formação continuada, na atualização de conhecimentos e métodos, caracterizado por baixa reversibilidade e uma visão ideológica que valoriza o conhecimento atualizado e a profissionalização.

Sonia Esplendor reflete sobre como a formação continuada é crucial para manter os professores informados sobre novas perspectivas e pesquisas em educação inclusiva. Ela enfatiza a capacidade dessas formações prepararem os professores para integrar novos conhecimentos em suas práticas diárias, transformando teoria em ação prática. Sua narrativa

evidencia um discurso assertivo e direto, marcado por forte convicção sobre a necessidade e utilidade da formação continuada para a prática profissional adequada no contexto do AEE. Seu discurso transmite a visão clara de que estar atualizado é crucial para a eficácia na educação inclusiva, indicando uma abordagem definitiva e pouco questionável.

Portanto, as falas das professoras que atuam na Sala de Recursos Multifuncional convergem para uma visão unânime sobre o valor da formação continuada. Para elas, essa formação vai além da mera atualização de conhecimentos, configurando-se como um instrumento transformador que capacita educadores a adotarem métodos de ensino mais eficazes e empáticos.

Diante do cenário atual, os entrevistados foram questionados sobre a implementação de práticas colaborativas entre os profissionais da educação, visando compreender como essas práticas contribuem para a promoção da inclusão, além de incentivar o diálogo e colaboração entre professores, especialmente no desenvolvimento da autonomia de alunos com deficiência. As narrativas coletadas foram as seguintes:

Esse é um desafio, não só para Horizonte, mas acredito que para grande parte do país. Esse diálogo entre os professores. Apesar que nas entrevistas e nas conversas com as professoras do AEE a grande maioria relata ter uma proximidade com os professores com a grande maioria dos professores porque a gente sabe que sempre há alguns que são mais resistentes né, mas o que a gente enquanto Coordenadoria tem tentado fazer é buscar espaço nessas formações pra que a gente possa falar sobre educação inclusiva. Então trazer esse olhar a partir da secretaria não só no olhar da coordenadoria, mas das outras coordenações dos núcleos aqui da secretaria fomentando esse diálogo (Gestão Municipal Luan Progresso, Horizonte, janeiro de 2024-D2).

Diante das entrevistas realizadas, observou-se no discurso de Luan avanços, desafios e estratégias colaborativas entre os profissionais da educação visando promover a inclusão e desenvolver a autonomia de alunos com deficiência. Ele ressalta que o estabelecimento de um diálogo eficaz entre os professores do ensino regular e os do AEE representa não apenas um desafio local, mas nacional.

Luan reconhece que, embora muitos professores estejam receptivos à colaboração, alguns demonstram resistência às mudanças e práticas inclusivas. Nesse contexto, Mantoan (2008) enfatiza a urgência de superar o ensino tradicional, defendendo uma abordagem pedagógica que valorize as diferenças individuais dos alunos, em contraposição ao modelo unidirecional, individualizado e hierárquico de transmissão de conhecimento.

O entrevistado também menciona que a Coordenadoria adotou uma estratégia proativa para enfrentar essas barreiras, incluindo a criação de espaços dentro das formações

continuadas dedicados à discussão e promoção da educação inclusiva. Essa iniciativa não apenas sensibiliza os educadores sobre a importância da inclusão, mas também facilita o aprendizado e a troca de práticas que favoreçam a autonomia dos alunos com deficiência.

Além disso, ele destaca os esforços para incorporar uma perspectiva inclusiva não apenas da Coordenadoria, mas também de outras coordenações e núcleos dentro da secretaria, revelando um esforço colaborativo e multidisciplinar na administração educacional para promover uma cultura mais inclusiva.

A narrativa de Luan reflete um discurso que equilibra paráfrase e polissemia, reconhecendo a complexidade e os desafios envolvidos na promoção de práticas colaborativas. A tentativa de fomentar o diálogo e a inclusão revela uma dinâmica de disputa de significados e busca por consenso.

As entrevistas com os diretores também revelam detalhes significativos sobre a implementação e percepção das práticas colaborativas dentro das instituições educacionais, proporcionando perspectivas únicas sobre a interação entre os professores do ensino regular e os do AEE, destacando os benefícios e avanços dessas colaborações.

A parceria é muito efetiva dentro da nossa instituição uma parceria colaborativa de trocas acompanhamentos e reflexões sobre a prática de todos os envolvidos (Diretor Luiz Luta, Horizonte, março de 2024-D3).

Eles mesmo vão para a sala do AEE, e pede para que o professor faça uma avaliação, muitas vezes não acontece logo porque a demanda é grande[...], mas assim eles têm uma parceria muito boa sala comum e a sala do AEE nesta troca de informação e de ajuda (Diretora Lara força, Horizonte, abril de 2024-D2).

É, eu acho assim que essa relação já foi mais fraca, não tão potencial como é hoje, mas a relação do professor do AEE com os professores está mais próxima, sempre temos relatos de professores indo à sala o AEE, pedido ajuda de como adaptar uma atividade de sala de aula para um aluno PcD que possa atender as expectativas do aluno (Diretor Paulo Grandeza, Horizonte, abril de 2024-D3).

O diretor Luís descreve a parceria dentro da instituição como altamente efetiva, caracterizada por intercâmbios frequentes, acompanhamento e reflexão conjunta sobre práticas pedagógicas. Esta descrição sugere uma integração bem-sucedida de esforços colaborativos que beneficiam tanto educadores quanto alunos. A análise do discurso do diretor revela uma abordagem autoritária, enfatizando a eficácia da parceria colaborativa institucional, com assertividade e foco na importância contínua de intercâmbios, acompanhamentos e reflexões.

Lara, por sua vez, observa que os professores do ensino regular frequentemente visitam a sala de AEE em busca de avaliações e orientações específicas, embora mencione a

possibilidade de atrasos devido à alta demanda. Essa interação direta é vista como uma parceria positiva que facilita a troca de informações e assistência mútua entre os professores. No entanto, seu discurso é caracterizado por uma abordagem controversa, reconhecendo desafios e dificuldades na prática colaborativa, mas enfatizando a importância da parceria e da troca de informações entre as salas comuns e a sala de AEE, sugerindo uma busca por soluções colaborativas.

Paulo destaca que a relação entre professores de AEE e do ensino regular melhorou significativamente ao longo do tempo, anteriormente mais fraca, agora caracterizada por maior proximidade e colaboração. Professores regulares buscam ativamente o apoio do AEE para adaptar atividades e melhor atender às necessidades dos alunos com deficiência. A análise de seu discurso revela uma abordagem autoritária, não opressiva, mas clara e informativa ao articular progressos na colaboração entre docentes, fundamentando-se em experiências e relatos concretos.

É importante destacar que a evolução dessas práticas colaborativas ao longo do tempo, como enfatizado por Paulo, indica um avanço significativo na forma como a educação inclusiva é discutida, percebida e implementada nas escolas. Bedaque (2014) argumenta que o diálogo é crucial para a aprendizagem, pois promove o compartilhamento de conhecimento, permitindo que os professores revisem conceitos, práticas, atitudes e ações pedagógicas frente à diversidade de seus alunos. As falas dos coordenadores destacam diferentes aspectos dessa colaboração, reforçando a importância do trabalho conjunto.

Considero que a nossa escola mantém uma boa parceria e juntos somamos as forças para fortalecer as aprendizagens dos nossos alunos. Assim trabalhamos de forma integrada, buscando compartilhar as dificuldades e avanços dos nossos estudantes (Coordenadora Ana Beleza, Horizonte, abril de 2024-D3).

Eu acho que a parceria colaborativa é muito válida, porque os professores eles buscam informações que eles não têm e contam com a ajuda da professora do AEE. Assim como procuram a gente e nós buscamos lá no CACE ajuda necessária para a criança, então acho essa parceria acontece de forma bem satisfatória (Coordenadora Cris Cristalina, Horizonte, abril de 2024-D3).

Sim, existe parceria, sempre que a gente precisa a professora do AEE, vem tirar dúvidas, a dizer qual o material adequado a atividade e a faixa etária ou para determinada deficiência, então ela sempre está acessível para tirar dúvidas no que for necessário (Coordenadora Rosa Florir, Horizonte, março de 2024).

A professora Ana Beleza enfatiza a integração das equipes ao mencionar que a escola mantém uma parceria eficaz, colaborando para fortalecer a aprendizagem dos alunos.

Este enfoque na cooperação para compartilhar dificuldades e avanços sugere um modelo de trabalho colaborativo que beneficia diretamente os estudantes. No entanto, sua narrativa omite desafios ou obstáculos potenciais associados à implementação de práticas colaborativas em ambientes educacionais diversificados. Isso sugere um discurso que pode ser percebido como autoritário.

Por outro lado, a coordenadora Cris Cristalina destaca que a parceria entre os professores do ensino regular e os de AEE é essencial, permitindo acesso a informações e apoio que individualmente podem ser limitados. A colaboração é descrita como satisfatória e fundamental para atender às necessidades específicas dos alunos. Seu discurso também revela um tom autoritário, caracterizado pela assertividade e confiança na eficácia das práticas colaborativas implementadas, sem explorar possíveis desafios ou questionamentos.

Similarmente, Rosa Florir ilustra que a professora de AEE está disponível para esclarecer dúvidas e oferecer orientações específicas sobre materiais e atividades adequadas para diferentes deficiências e faixas etárias. Seu discurso, embora focado na importância do suporte na educação inclusiva, também reflete uma abordagem autoritária ao não incentivar discussões ou questionamentos sobre suas práticas.

As narrativas das entrevistadas refletem um consenso com a perspectiva de Nascimento e Silva (2021) sobre a escola como um ambiente desafiador e dialético, onde as interações entre ensinar e aprender promovem um movimento participativo entre alunos, professores e suas relações interativas.

Em relação às experiências das professoras nas Salas de Recursos Multifuncionais, essas narrativas oferecem insights variados sobre a implementação de práticas colaborativas na educação inclusiva. Cada uma delas contribui para um entendimento mais profundo dos benefícios, desafios e importância dessas práticas para o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Eu acredito que a prática colaborativa é muito importante porque eu já tive uma experiência de uma prática colaborativa com o aluno autista, o aluno ela estava no segundo ano e foi muito bacana o trabalho voltado para essa aluna e a parceria da professora com dois outros técnicos que vieram dar o suporte e foi muito bacana tivemos um retorno bom dentro dos aspectos, da linguagem, dentro da interação social, da aluna, até no ambiente de sala de aula e no emocional melhorou bastante e atualmente a gente exerce essa prática colaborativa com os professores a gente tenta ter essa parceria sim. [...] vamos nos colocar no papel do professor da sala de aula. Eu recebo um aluno com baixa visão que eu não tenho conhecimento, não tenho recurso, não sei como agir. E aí entra a prática colaborativa do professor de AEE para com a escola, com a escola junto com o professor. A gente traz recurso, a gente traz plano inclinado, traz a ampliação de letras, a gente passa essas informações pro professor, a gente vê o ambiente da sala de aula, a gente vê a luminosidade e tudo isso o professor ele passa a conhecer e passa a exercer. Então através do meu

conhecimento, através do recurso que a sala de AEE disponibiliza através do ambiente da sala de aula e o conteúdo do professor e a disponibilidade de outros setores da escola fazem um trabalho de crescimento e desenvolvimento do aluno e é muito bacana sim é muito válido (PSRM Maria Liberdade, Horizonte, abril de 2024-D3).

Para mim eu acho a parceria colaborativa um pouco complicado porque a gente parte como professora do AEE, da disponibilidade daquele professor precisa, da abertura que ele possa ter também com relação a inclusão porque nem todos ainda estão abertos então a gente vem tentando já de muito tempo quebrar essa barreira dentro da própria educação, digo nem da própria educação, mas do professor. principalmente dos professores dos anos finais (PSRM Mara Imensidão, Horizonte, março de 2024-D2).

Com certeza a prática colaborativa, ela vem de encontro a inclusão dos alunos com deficiência, sobretudo no seu processo de ensino-aprendizagem e nós podemos falar isso por experiência própria, por a gente já desenvolver esse trabalho e quando o trabalho colaborativo ele realmente consiste nas estratégias pedagógicas em que juntos tanto professor da sala de aula comum e o professor de AEE planejam junto de forma articulada, com certeza isso vai ter um efeito positivo e rápido assim de imediato na sala de aula do professor como também na sala do AEE em relação à autonomia desses alunos como também em relação à aprendizagem desse aluno, porque eu acredito que os procedimentos de ensino que são planejados colaborativamente e que são de fato colocados em prática fazem uma diferença enorme e o impacto é super. positivo de grande desenvolvimento, de saltos assim muito altos em relação ao desenvolvimento do aluno que está na sala de aula comum e atendidos no AEE Então a prática colaborativa ela realmente faz toda uma diferença e ela é necessária acontecer (PSRM Sonia Esplendor, Horizonte, março de 2024-D3).

Em um relato inspirador, Maria Liberdade descreve uma parceria frutífera entre educadores do ensino regular, técnicos especializados e ela própria. Juntos, conseguiram substancialmente melhorar a linguagem, as habilidades sociais e o bem-estar emocional de uma aluna autista. Ela também ilustra como a colaboração com o AEE enriquece o ensino regular ao trazer recursos que aprimoram a acessibilidade, transformando o ambiente de aprendizagem, como exemplificado no caso de um aluno com baixa visão.

No entanto, Maria Liberdade enfatiza os resultados positivos das práticas colaborativas sem, contudo, explorar explicitamente os potenciais problemas associados a esse método, como desentendimentos entre colaboradores, falta de recursos ou resistência institucional. O aspecto não mencionado refere-se a esses desafios não abordados e às estratégias para mitigá-los, refletindo, essencialmente, um discurso autorreflexivo.

Analisando a narrativa de Mara Imensidão, é possível inferir que seu discurso é controverso, pois ela confronta abertamente as realidades atuais, evidenciando resistências e obstáculos enfrentados por alguns educadores em relação à inclusão. Sua abordagem provocativa lança luz sobre as adversidades encontradas na implementação de colaboração genuína para a educação inclusiva, questionando a eficácia e a adequação das políticas

educacionais vigentes nesse campo.

Partindo dessa perspectiva, identificamos nas Diretrizes Curriculares e de Avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem do Município de Horizonte (2009) a ênfase na colaboração interprofissional como fundamental para o ensino e aprendizagem de alunos com deficiência. O documento oferece orientações para adaptações curriculares e sugestões de apoio que auxiliam os professores na sala de aula regular, visando melhorar a educação de alunos com deficiências visuais, auditivas, intelectuais, síndrome de Down, Transtornos Globais do Desenvolvimento e autismo, promovendo assim um desenvolvimento mais eficaz no processo educativo.

Diante do exposto, percebe-se um esforço normativo do município estudado em enfatizar a importância da colaboração interprofissional. O documento reconhece claramente a necessidade de integrar apoios específicos e adaptações curriculares para atender às diversas necessidades dos alunos com deficiência, estabelecendo um referencial teórico que busca promover uma educação mais inclusiva e eficiente.

De acordo com Capellini (2004), observamos um alinhamento significativo nos princípios que regem o trabalho colaborativo na educação. O autor destaca a importância do compromisso, apoio mútuo, respeito e flexibilidade entre os profissionais, enfatizando que o conhecimento compartilhado eleva o aprendizado de todos e, conseqüentemente, beneficia grandemente os alunos. Capellini também enfatiza que nenhum profissional deve se considerar superior a outro, promovendo a igualdade no ambiente educacional.

Por outro lado, na narrativa de Sonia Esplendor, percebemos um discurso mais assertivo, promovendo as práticas colaborativas como essenciais para a educação de alunos com deficiência. Com convicção, ela destaca os benefícios dessas práticas, evidenciando os impactos positivos no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Sua retórica visa persuadir o público sobre a importância dessas práticas, embora entre alguns educadores possa ser percebida como uma imposição em vez de uma iniciativa mútua e genuína.

Essas entrevistas destacam a complexidade das práticas colaborativas na educação inclusiva, expondo tanto seus potenciais benefícios quanto os desafios persistentes. Plesch (2014), Arauna (2018) e Dantas (2014) concordam que há uma série de desafios e oportunidades associados ao trabalho colaborativo na educação inclusiva. Segundo essas autoras, a colaboração efetiva entre profissionais da educação pode ser dificultada pela falta de recursos adequados e pelo suporte insuficiente da administração escolar. Elas destacam que, sem uma organização adequada de tempo e espaço, o trabalho colaborativo não pode ser sistematizado de maneira eficiente, comprometendo tanto a atuação dos professores quanto a

inclusão de estudantes com deficiência.

Portanto, a eficácia da colaboração na educação inclusiva depende não apenas da disposição para cooperar, mas também do apoio institucional que garanta as condições necessárias para essa cooperação. Superar resistências estruturais e individuais é crucial para que as práticas colaborativas não apenas existam, mas funcionem de maneira produtiva e benéfica para os alunos com deficiência.

Quadro 14 - Análise do discurso sobre Trajetória da Política de Inclusão do município de Horizonte - CE

(Continua...)

Categorias teóricas	Discurso (condições discursivas)	Formação discursiva (elementos do discurso)	Formação ideológica (visão e experiência da política pública – por dimensão da AP)
Políticas Públicas para a Educação Inclusiva - Brígida e Limeira, (2021), Booth e Ainscow (2011), Borges (2013), Bueno (1993), Cappellini <i>et al.</i> (2019), Glat e Nogueira (2003), Januzzi (1992), Lustosa (2009), Mainardi e Muhl (2022), Mantoan (1997), Mazzota (1996), Miranda (2008), Mendes (2005), Mendes (2020), Moreira <i>et al.</i> (2023), Pletsch (2009) e Xavier (2002).	Discurso Lúdico, polemico, mas com predominância autoritária.	a) Enfatiza a necessidade de paciência e o tempo necessário para perceber melhorias; b) Expressa sua incerteza quanto à origem temporal das políticas de inclusão e sua não participação no início delas. Ela reconhece a necessidade atual de ajustes e melhorias nas políticas de inclusão, indicando um esforço para adaptar-se às demandas emergentes.	a) Visão bem assistencialista; b) Reflete uma formação que valoriza a resposta ativa e corretiva às necessidades emergentes, mostrando uma disposição para adaptar e melhorar práticas institucionais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Orlandi (2009).

Quadro 14 - Análise do discurso sobre Trajetória da Política de Inclusão do município de Horizonte - CE

(Continua...)

Categorias teóricas	Discurso (condições discursivas)	Formação discursiva (elementos do discurso)	Formação ideológica (visão e experiência da política pública – por dimensão da AP)
<p>Ensino e Aprendizagem na Educação Inclusiva - Ainscow (2005), Araruna (2018), Baptista (2013), Bedaque (2014), Capelli (2004), Cardoso e Tartucci (2022), Carvalho (1999), Dantas (2014), Fabricio e Volpato (2020), Fullan e Hargreaves (2000), Gomez (2000), Lustosa e Figueiredo (2019), Mendes (2021), Miranda (2015), Montoan (2003), Nascimento e Silva (2021), Noronha (2016), Silva (2002), Pachevit <i>et al.</i> (2021), Pletsch (2010), Rodão (2007), Silva (2002), Gomes <i>et al.</i> (2016), Souza <i>et al.</i> (2015) e Vygotsky (1991,1994,2002,2007).</p>	<p>Discurso polemico com predominância autoritária.</p>	<p>a) Destacam uma abordagem holística e integrativa do ensino, focando na diversidade de estímulos como meio de facilitar o aprendizado de alunos com necessidades especiais; b) Avanço significativo nas crianças que frequentam a sala de AEE</p>	<p>a) Apoia fortemente a educação inclusiva através de métodos que engajam múltiplos sentidos, promovendo uma aprendizagem mais rica e acessível para todos os alunos; b) Visão favorável às práticas de educação especializada, vendo-as como cruciais para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos com necessidades especiais.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Orlandi (2009).

Quadro 14 - Análise do discurso sobre Trajetória da Política de Inclusão do município de Horizonte - CE

(Conclusão)

Categorias teóricas	Discurso (condições discursivas)	Formação discursiva (elementos do discurso)	Formação ideológica (visão e experiência da política pública – por dimensão da AP)
Salas de Recursos Multifuncionais - Anjos (2019), Baptista (2011, 2019), Delavanti (2012), Taniguti e Ferreira (2021), Jesus (2013), Mendonça (2021), Mendes <i>et al.</i> (2015), Moscardini e Oliveira (2017), Pansini (2008), Pereira (2020), Rafante (2015), Rebelo (2016), Silva <i>et al.</i> (2021), Sobral e Mesquita (2021), Sousa, Costa e Holanda (2015) e Zuqui (2013)	Discurso polemico com predominância autoritária.	a) Reconhecimento da evolução histórica das políticas de inclusão e de sua própria posição dentro desse processo, indicando um compromisso com a continuidade e evolução da educação inclusiva, mesmo que sua participação tenha sido limitada; b) os desafios e falhas do sistema educacional e da sociedade em geral no uso correto das terminologias e atitudes em relação à inclusão.	a) Sua visão reflete um compromisso com a continuidade educacional e a adaptação às circunstâncias locais, ressaltando a importância da proximidade e acessibilidade na educação inclusiva; b) Discurso expõe a tensão e a necessidade de mudança.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Orlandi (2009).

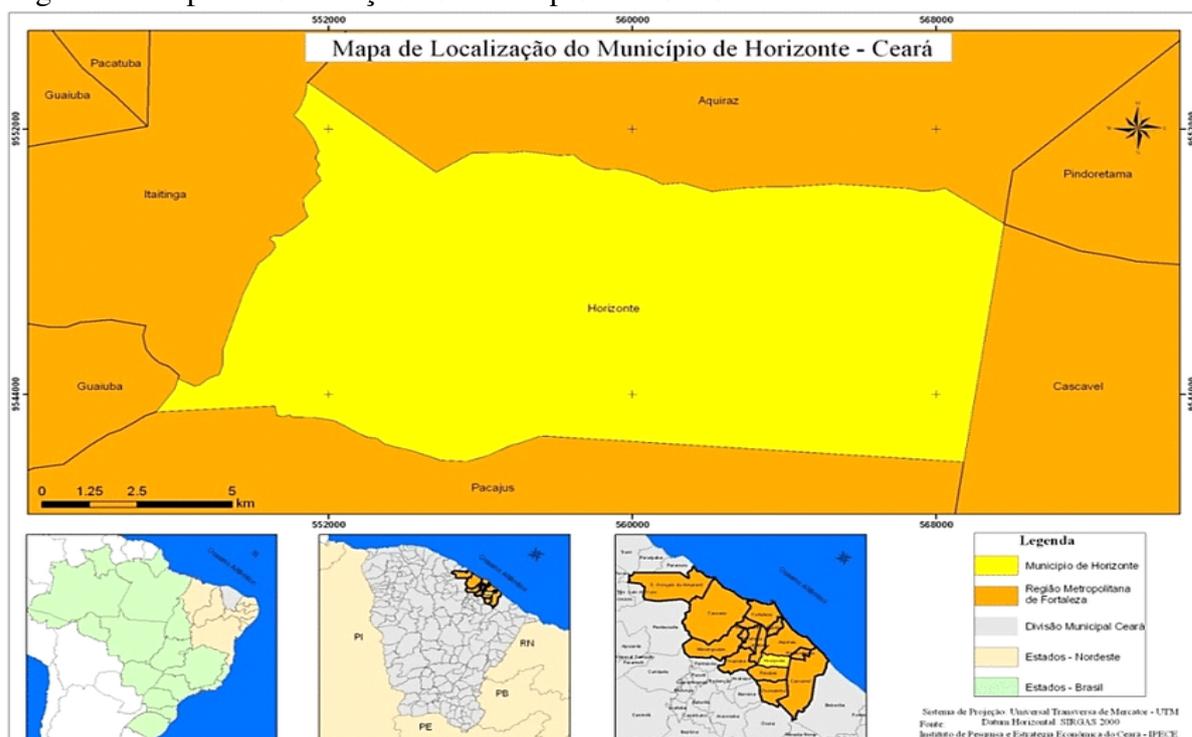
4.3 Avaliando o Atendimento Educacional Especializado sua temporalidade e territorialidade

No próximo segmento da nossa análise, investigaremos a inter-relação entre as dimensões temporais e territoriais na evolução da política de AEE, confrontando-a com as demandas locais. Abordaremos a absorção do conteúdo, o contexto de inserção e a trajetória institucional dessa política, com o intuito de compreender sua função no processo educacional dos alunos com deficiência, conforme discutido anteriormente.

Segundo Rodrigues (2008), a análise do "espectro temporal e territorial" enfatiza a importância de considerar a configuração histórica e geográfica do desenvolvimento da política em questão. Essa análise possibilita a comparação das diretrizes e dos objetivos

gerais da política com as particularidades locais e sua historicidade. Ao examinar a dimensão temporal, é essencial compreender a evolução da política ao longo do tempo e como suas metas e estratégias foram ajustadas ou modificadas para responder às demandas e desafios específicos de cada período. Isso implica em avaliar como a política se adaptou às transformações sociais, econômicas e políticas, considerando as diversas conjunturas e contextos históricos.

Figura 4 - Mapa de localização do Município de Horizonte



Fonte: Google Maps (2024).

De acordo com Facundo *et al.* (2021), no livro "Horizonte: cidade da gente - estudos regionais do ensino fundamental", Horizonte é uma localidade relativamente jovem, tendo sido estabelecida em 6 de março de 1987, quando se separou do município de Pacajus por meio da Lei nº 11.300, assinada pelo então governador do estado do Ceará, Gonzaga Mota.

Desde sua emancipação, Horizonte testemunhou um notável crescimento, tanto econômico quanto social, consolidando-se como um dos principais centros industriais da região. Este progresso foi acompanhado por um significativo influxo migratório motivado pelas perspectivas de oportunidades econômicas.

Segundo dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Horizonte é o décimo oitavo município mais populoso do Ceará. Notavelmente, dentre os

dezoito primeiros, Horizonte registrou o maior crescimento populacional, com um aumento de 35,36% na última década, comparando os dados de 2022 e 2010.

Um relatório recente do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) destaca o papel crucial da industrialização no posicionamento de Horizonte como um dos principais centros industriais do Brasil, resultando em um considerável impulso ao Produto Interno Bruto (PIB) regional. Em 2021, a cidade ocupou a nona posição entre os municípios cearenses com maior contribuição para o PIB, totalizando R\$ 1,09 bilhão.

Um artigo recente do jornal "O Povo", datado de 28 de março de 2024, enfatiza a estreita relação entre a história de Horizonte e a chegada de grandes corporações à região. A entrada da Vulcabrás no final da década de 1990 é destacada como um marco significativo nesse processo, impulsionando o crescimento econômico e demográfico local. Além da Vulcabrás, outras multinacionais como Grupo Edson Queiroz, Klabin, Santana Textiles, Brilux, Grupo Teles, Irmãos Almeida, Arcaplast, Mabel Imports e Concepción Group/BMG Foods também deixaram sua marca em Horizonte.

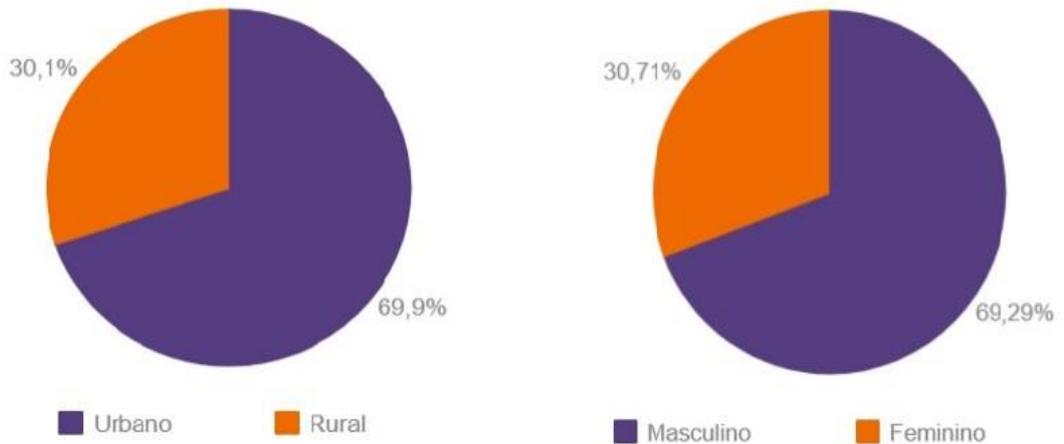
A instalação recente da unidade do Grupo J. Macêdo, conforme reportado pelo jornal, é um exemplo atual do desenvolvimento econômico e industrial de Horizonte. Esta nova infraestrutura, composta por uma Fábrica de Massas e um Centro de Distribuição, visa atender às demandas das regiões Norte e Nordeste do país, com previsão de iniciar suas operações até o final de 2025 e planos de expansão futuros.

Embora a chegada de empresas multinacionais possa trazer empregos e oportunidades econômicas para a população local, é essencial considerar os possíveis desafios associados, como a precarização do trabalho, desigualdades sociais e impactos ambientais negativos como poluição e degradação dos recursos naturais. É crucial garantir a participação democrática e o diálogo entre moradores locais, organizações da sociedade civil e o poder público para assegurar que o desenvolvimento econômico seja inclusivo e sustentável.

No âmbito das políticas públicas educacionais, a gestão municipal de Horizonte é responsável pelas etapas iniciais da educação básica, incluindo educação infantil, ensino fundamental, Educação de Jovens e Adultos, e Educação Especial. De acordo com o INEP, o município atualmente conta com 17.955 estudantes matriculados, dos quais 814 têm deficiência, representando 4,5% das matrículas na Educação Especial.

A distribuição dos estudantes com deficiência por localidade em Horizonte mostra que a maioria, 69,9%, está na zona urbana, enquanto 30,1% estão na zona rural. Em termos de gênero na educação especial, 69,29% são do sexo masculino e 30,71% são do sexo feminino, como ilustrado na Figura 5.

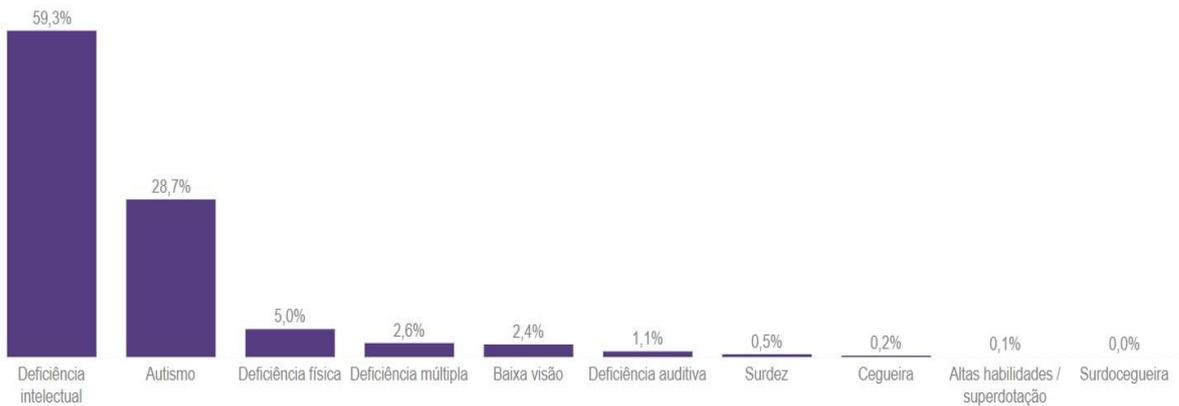
Figura 5 - Estudantes da Educação Especial por localidade e sexo no município de Horizonte
 Estudantes da Educação Especial por localidade Estudantes da Educação Especial por sexo



Fonte: Indicadores Educacionais – MEC/INEP (2024).

No que concerne ao número de estudantes da educação especial por tipo de deficiência no município de Horizonte, dados do INEP revelam a informação apresentada na Figura 6.

Figura 6 - Estudantes da Educação Especial por tipo de deficiência
 Estudantes da Educação Especial por tipo de deficiência



Fonte: Indicadores Educacionais – MEC/INEP (2024).

Com base nos dados fornecidos pelo INEP, é possível realizar uma análise da distribuição dos alunos com diferentes tipos de deficiência no município de Horizonte. Segundo os indicadores, os principais grupos com maior concentração de estudantes com deficiência são crianças com deficiência intelectual, autismo e deficiência física. Esses dados oferecem uma visão abrangente da distribuição das deficiências entre os estudantes do

município, sendo de grande importância para uma compreensão mais aprofundada do funcionamento da sistemática de atendimento ao público-alvo da Educação Inclusiva.

É crucial destacar que cada tipo de deficiência demanda estratégias específicas de ensino e atendimento. Portanto, é fundamental que as escolas estejam preparadas para fornecer suporte adequado a cada aluno, levando em conta suas necessidades individuais.

De acordo com o Plano Municipal (2010-2020), a Secretaria de Educação iniciou em 2010 uma iniciativa de fortalecimento da educação especial sob uma perspectiva inclusiva, implantando sete salas de AEE em quatro polos regionais, beneficiando um total de 190 alunos.

Nesta linha, a Secretaria Municipal de Educação de Horizonte adota em sua rede de ensino as diretrizes de educação especial de 2008 estabelecidas pelo Ministério da Educação, reconhecendo que elas orientam o caminho que as unidades de ensino devem seguir em direção a uma escola verdadeiramente inclusiva.

Conforme as Diretrizes Operacionais da rede municipal de Educação de Horizonte (2014), a modalidade da Educação Especial se organiza da seguinte forma:

- I. No âmbito da Secretaria municipal de educação conta-se com a Coordenadoria da educação especial que assume o papel de orientar e acompanhar a implementação e o desenvolvimento da proposta de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Horizonte;
- II. Nas instituições de ensino fundamental e Centro de educação infantil serão implementadas gradativamente as salas de atendimento educacional especializado em localizações que favoreçam o atendimento por região;
- III. O centro de atendimento clínico e educacional Maria de Nazaré Domingos disponibiliza seus serviços a todas as escolas de ensino fundamental e centros de educação infantil da rede municipal;
- IV. A Secretaria municipal de educação lançou em 2010 os documentos diretrizes da educação especial na perspectiva da educação inclusiva o qual conta com orientações à rede de ensino sobre Atendimento educacional especializado e atuação desse serviço na rede municipal o trabalho dos intérpretes de libras os atendimentos clínico educacional e dos serviços especializados ofertados pelo centro de atendimento clínico e educacional Maria de Nazaré Domingos (Horizonte, 2014, p. 31).

Diante deste contexto, pode-se verificar a existência da gestão na Secretaria Municipal de Educação de Horizonte (SMEH), especificamente a Coordenadoria de Educação Inclusiva, que desempenha um papel crucial na orientação e supervisão da implementação das políticas de educação inclusiva de forma consistente em todo o município. No entanto, a abordagem gradual adotada no inciso II dessas Diretrizes Operacionais visa assegurar a eficiência dos serviços, organizando o atendimento de modo a evitar uma sobrecarga imediata do sistema educacional.

Contudo, esse planejamento escalonado pode representar um obstáculo para alunos que necessitam de apoio urgente, resultando em atrasos no seu desenvolvimento acadêmico e social devido à espera por um ambiente educacional adequado. A seguir, no quadro abaixo, é apresentada a cronologia anual das aberturas das salas de Recursos Multifuncionais nas escolas municipais de Horizonte desde sua implantação até os dias atuais.

Quadro 15 - Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas de Horizonte - CE

Ano	Nº de SRM'S implantadas	Distritos de Horizonte
2010	7	Queimadas (1) Aningas (1) Sede (5)
2012	1	Sede
2014	1	Sede
2017	1	Dourado
2018	1	Sede
2024	1	Sede
Total	12	-

Fonte: Coordenadoria Municipal de Inclusão de Horizonte (2023).

Ao analisar a implementação das SRMs, observa-se que o processo teve início em 2010 com a inauguração de sete unidades, distribuídas nos distritos de Queimadas, Aningas e Sede. Nos anos subsequentes, houve a adição anual de uma nova SRM, com uma concentração significativa no distrito Sede. Uma exceção ocorreu em 2017, quando o distrito Dourado também recebeu uma unidade. Atualmente, o município abriga um total de 12 Polos de SRMs em sua área territorial.

Esta cronologia evidencia uma distribuição desigual das SRMs entre os distritos, com uma clara concentração no distrito Sede, destacando a necessidade de expandir a abertura de novas salas. Essa expansão é crucial para ampliar a cobertura da Política de Inclusão no município em estudo, assegurando uma distribuição mais equitativa e eficiente do acesso aos recursos educacionais especializados.

Diante do exposto, questionou-se à gestão municipal quantas salas de Recursos Multifuncionais foram implantadas desde o início da política até a presente data no município de Horizonte, bem como quais critérios foram utilizados para essa implantação. Em resposta a esse questionamento, obteve-se o seguinte posicionamento:

Atualmente o município conta com doze salas de Recurso Multifuncionais, sendo que uma dessas está sem profissional, mas há uma pretensão de contratar essa profissional. [...] eu não tenho como te afirmar quais foram os critérios utilizados anteriormente na coordenadoria da educação inclusiva para as escolhas das escolas , como falei anteriormente estou a 3 meses , a partir deste momento eu venho fazendo levantamento das escolas , buscando quantitativos , entendendo a distribuição territorial para que a gente possa implementar as novas salas , a partir desses critérios , de população, localização, então a todo esse cuidado, mais ainda não consigo te falar agora o critério utilizado , a gente ainda está nesse período de estudo e levantamento. dessas demandas. Nós também temos a pretensão de abrir mais quatro salas de recursos multifuncionais, com data prevista para abril de 2024, dessa primeira sala no Centro de Educação Infantil, também vai ser a primeira sala em um Centro de Educação infantil e as outras três, duas em escolas e outra também no centro de Educação infantil. Essa é a previsão para ampliação do serviço de Atendimento Especializado (Gestão Municipal Luan Progresso, Horizonte, janeiro de 2024-D2).

Diante do relato de Luan Progresso, destaca-se um momento crucial de transição e avaliação na gestão municipal, que pode representar tanto um desafio quanto uma oportunidade. A falta de detalhamento das políticas anteriores é comum em administrações públicas, especialmente devido à rotatividade nos cargos de gestão. No entanto, a iniciativa de Luan Progresso em revisar e compreender as bases das decisões passadas é louvável, pois demonstra um esforço não apenas para expandir os serviços, mas para fazê-lo de maneira que atenda efetivamente às necessidades da população.

Nessa perspectiva, a narrativa de Luan Progresso transita entre paráfrases e polissemia, reconhecendo as dificuldades e o processo contínuo de levantamento e planejamento. Sua fala sugere uma disputa de significados e a necessidade de justificar ações e intenções futuras, características típicas do discurso polêmico.

A partir dessas considerações, Luan oferece uma análise detalhada da situação atual e dos planos futuros para as SRMs em Horizonte. Segundo ele, atualmente há doze salas em operação, embora uma delas esteja temporariamente sem profissional devido à escassez de pessoal. Esta situação levanta preocupações, pois pode limitar o acesso ao suporte necessário para os alunos durante esse período. No entanto, a intenção de resolver essa questão demonstra responsabilidade e reconhecimento da importância do atendimento especializado contínuo.

Além disso, Luan Progresso revela planos significativos de expansão, com a previsão de abertura de quatro novas SRMs até abril de 2024. Notavelmente, uma dessas novas salas será inaugurada em um Centro de Educação Infantil, marcando a primeira implementação desse tipo em Horizonte. As outras três serão distribuídas entre escolas e outro centro de educação infantil. Essa expansão promissora aponta para avanços na inclusão educacional no município, especialmente na primeira infância.

Essa narrativa de Luan está alinhada ao Plano Municipal pela Primeira Infância (PMPI) de Horizonte (2022-2031), que destaca a implantação de Salas de AEE em Centros de Educação Infantil (CEIs). O plano visa garantir a implementação dessas salas em todo o território municipal, estabelecendo parcerias com os governos federal e estadual. Com a meta de implantar AEEs em 30% dos CEIs até 2029, o plano enfatiza a necessidade de cooperação entre áreas urbanas e rurais para assegurar a sustentabilidade e eficácia dessas medidas a longo prazo.

No entanto, a meta de implementação das salas em 30% dos CEIs até 2029 representa um desafio considerável, levantando questões cruciais sobre a sustentabilidade e eficácia dessas ações. É essencial que o plano receba suporte contínuo e revisões regulares para adaptar-se às mudanças nas necessidades educacionais e condições sociais.

Diante desse cenário, questionamos se a Política Pública de Inclusão, especialmente o AEE, realmente alcança todos os alunos com deficiência nas escolas do município, incluindo aqueles em diferentes distritos. As respostas obtidas foram as seguintes:

O município de Horizonte consegue ofertar um atendimento ao grande número de pessoas, divididos em todo os territórios a partir desses polos dos municípios. Cerca de 397 estudantes são atendidos por esse serviço (Gestão Municipal Luan Progresso, Horizonte, janeiro de 2024-D3).

Diante das entrevistas, observou-se que o entrevistado identificado como Luan Progresso indica que o município possui capacidade para atender um número significativo de estudantes, aproximadamente 397, através de polos distribuídos, o que sugere uma iniciativa de descentralização dos serviços. Nesse sentido, o entrevistado oferece uma perspectiva inicial positiva sobre os esforços para implementar a política de inclusão através do AEE.

No entanto, ao analisarmos a narrativa do entrevistado, revela-se que seu discurso é predominantemente autoritário, focando-se exclusivamente em números e direcionamento específico. Contudo, é crucial compreender que a eficácia da inclusão não pode ser avaliada apenas por indicadores quantitativos. Como Ferreira e Guimarães enfatizam, uma avaliação

baseada apenas em estatísticas pode distorcer a realidade. A verdadeira medida da inclusão deve refletir nas experiências diárias dos estudantes, assim como em sua capacidade de participar plenamente e de forma equitativa no contexto educacional.

Quanto às entrevistas dos Diretores Luiz Luta, Lara Força e Paulo Grandeza, estes proporcionam uma visão mais crítica e detalhada dos desafios enfrentados pela política pública de inclusão nas escolas do município.

Não atinge, a dificuldade de profissionais especializados, espaços físicos em todas as escolas e a distância entre a sede e as localidades em que as escolas se localizam (Diretor Luiz Luta, Horizonte, março de 2024-D2).

Não atinge, primeiro passo é a ampliação da sala de aula do AEE, e do profissional também porque só um profissional não está dando conta dos atendimentos. Isso daí é a primeira coisa que a gente tem que mobilizar urgente se for pra continuar aqui sendo polo, tem que providenciar mais outro profissional para dar conta de toda essa demanda. Ampliação também dos estagiários da inclusão. A gente precisa de mais pessoas para atender esse público, principalmente aquele aluno que não consegue ficar dentro da sala de aula nos horários e mesmo aquele que consegue que tem uma dificuldade maior, tem que ter uma pessoa pra dar suporte ao professor (Diretora Lara Força, Horizonte, abril de 2024-D2).

Não, a demanda é grande, porque aqui nesta escola a sala do AEE, é a única no distrito que atende várias escolas (Diretor Paulo Grandeza, Horizonte, abril de 2024-D2).

A implementação efetiva do AEE revela diversos desafios que limitam sua eficácia. Luiz Luta destaca a carência de profissionais especializados, a inadequação dos espaços físicos e a distância geográfica entre as escolas, fatores que comprometem diretamente a capacidade do programa de atender adequadamente todos os alunos com deficiência. Seu discurso é caracterizado por um equilíbrio entre paráfrase e polissemia, típico de um discurso polêmico.

Lara Força argumenta urgentemente a necessidade de mais profissionais e ampliação das salas de AEE para suprir a demanda crescente. Seu discurso também reflete uma natureza polêmica.

Paulo Grandeza observa que uma única sala de AEE atende várias escolas no distrito, resultando em alta concentração de demanda e possível sobrecarga, prejudicando a eficácia do atendimento. Seu discurso é igualmente polêmico.

Carneiro (2012) enfatiza a importância crítica do AEE nas políticas de inclusão, destacando que a inclusão é um processo contínuo que enfrenta desafios operacionais, conceituais e atitudinais. Ele sublinha que o AEE não é apenas uma prática necessária, mas

uma área de responsabilidade ampliada, exigindo monitoramento constante para garantir verdadeira inclusão para todos.

Os depoimentos dos entrevistados refletem um cenário alinhado à análise de Carneiro (2012), evidenciando preocupações significativas sobre a implementação do AEE nas escolas. Eles identificam desafios operacionais e estruturais que precisam ser urgentemente superados para assegurar a eficácia e inclusão genuína do AEE.

Nas entrevistas das coordenadoras Ana Beleza, Cris Cristalina e Rosa Florir são apresentadas mais evidências dos desafios enfrentados na implementação efetiva da política de inclusão através do AEE nas escolas do município.

Nem em todos os alunos do município que são PcDs são contemplados de forma efetiva, seja por falta da sala do AEE, seja pela falta de profissional de apoio em sala., por falta de vagas no CACE devido ter a fila de espera pois a demanda é muito grande enfim ainda precisa se avançar muito para que seja para que todos sejam contemplados de maneira que a legislação traduz (Coordenadora Ana Beleza, Horizonte, abril de 2014-D2).

No geral nem o município está conseguindo atender a demanda. A gente sabe que ainda tem algumas famílias que não conseguiram atendimento porque os especialistas são insuficientes. [...] Na escola a demanda é grande, porque o polo daqui atende também escolas adjacentes[...] a gente já solicitou aqui nesta localidade outra sala de AEE, pois a daqui não está comportando (Coordenadora Cris Cristalina, Horizonte, abril de 2024-D2).

Não contempla, pois, a demanda é muito grande, principalmente aqui na escola (Coordenadora Rosa Florir, Horizonte, março de 2024-D2).

Ana Beleza evidencia a carência de salas de AEE, a insuficiência de profissionais de apoio e as longas filas de espera no Centro de Atendimento à Comunidade Escolar (CACE), denotando uma demanda que excede consideravelmente a capacidade atual. De maneira cristalina, Cris também sublinha esta problemática ao revelar a escassez de especialistas para atender todas as famílias necessitadas e as limitações de espaço, com apenas uma sala de AEE insuficiente para abranger todos os alunos das escolas adjacentes. Por sua vez, Rosa destaca a alta demanda por serviços de AEE que a infraestrutura atual não consegue satisfazer, especialmente em sua escola. Portanto, os discursos das coordenadoras estão interligados em um viés discursivo controverso.

Analisando as narrativas das entrevistadas, verifica-se que as necessidades dos alunos com deficiência não estão plenamente atendidas devido a limitações estruturais e de recursos. A recorrência de problemas como falta de espaço, profissionais e longas esperas sugere que o sistema atual de AEE necessita de uma revisão e expansão significativas.

Conforme Mendes, Cabral e colaboradores (2015) afirmam, a implementação das SRMs como centros do AEE visa consolidar o atendimento, garantindo condições estruturais, organizacionais e recursos humanos adequados. Em suma, a adoção das SRMs busca assegurar um atendimento de qualidade aos alunos com deficiência, proporcionando um ambiente adequado e os recursos necessários para o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades.

As entrevistas com as professoras das SRMs destacam novos aspectos dos desafios enfrentados na efetiva implementação das políticas de inclusão educacional para alunos com deficiência. As respostas de Maria Liberdade, Mara Imensidão e Sonia Esplendor apontam problemas relacionados à capacidade e ao acesso ao AEE.

[...] não está contemplando. Precisaria abrir mais uma sala de AEE no caso num pica-pau no Francisco Gadelha. Seria viável uma sala de AEE. Por quê? Porque a demanda muito grande. Eu estou com uma um número muito grande de atendimento. [...]Porque a qualidade iria permanecer, não que a qualidade tenha caído, mas ficaria distribuído de forma bem homogenia, ficaria melhor porque atualmente a gente tem um número muito considerável de meninos da educação infantil de crianças diagnosticadas com autismo, com TDAH e outras e outras deficiências que tão inchando as nossas escalas, principalmente a minha bem cheinho, bem recheado. Contempla até onde não afeta a qualidade do serviço (PSRM Maria Liberdade, Horizonte, abril de 2024-D2).

Não abrange, o AEE toda a rede municipal todas as localidades, não é nem toda a rede municipal e todas as localidades, porque tem localidades ainda mais distantes, difícil acesso, tem o polo, mas às vezes, o caminho, a trajetória ainda não estão legal, então a prefeitura ainda está urbanizando essas localidades para poder ter esse acesso (PSRM Mara Imensidão, Horizonte, março de 2024-D2).

A política pública de inclusão de pessoas com deficiência, especificamente falando aqui da localidade que eu trabalho, ela não atinge efetivamente todos os alunos com deficiência das escolas que estão localizadas aqui. Então, os fatores que eu posso elencar aqui seriam poucas salas de recurso multifuncional, no caso, uma sala de recurso multifuncional para atender as cinco instituições. Então, os fatores que eu posso estar aqui relacionando, que impede que essa política seja mais eficaz, é a escassez de salas de recurso no município (PSRM Sonia Esplendor, Horizonte, março de 2024-D2).

Para Maria Liberdade, o elevado número de alunos por sala é uma preocupação, especialmente no que se refere à inclusão dos alunos com autismo. A professora argumenta a necessidade premente de estabelecer uma nova sala de AEE em outra instituição educacional, visando uma distribuição mais equitativa dos recursos disponíveis. Esta medida é proposta devido à carga excessiva atual, que potencialmente compromete a qualidade do ensino e do suporte oferecido, diminuindo a eficácia do atendimento e aumentando o risco de negligência das necessidades individuais dos alunos.

Por outro lado, Mara Imensidão observa que a cobertura do AEE não abrange todas as localidades da rede municipal, especialmente aquelas mais distantes ou de difícil acesso, devido a restrições geográficas significativas que impedem alguns alunos de receberem o suporte necessário.

Sonia Esplendor também destaca a escassez de salas de recursos multifuncionais para atender todas as instituições necessitadas. Ela menciona que uma única sala frequentemente é responsável por atender a cinco diferentes instituições. Nesse cenário, as opiniões das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais refletem um debate complexo.

Essas entrevistas evidenciam a urgência de ações para superar as limitações estruturais no sistema de educação inclusiva. A falta de recursos, tanto em infraestrutura física quanto em pessoal qualificado, claramente compromete a capacidade de fornecer um atendimento adequado e eficaz aos alunos com deficiência.

Conforme Baptista (2011), as Salas de Recursos Multifuncionais têm sido destacadas como uma das principais prioridades na oferta de serviços especializados dentro das escolas. Contudo, o autor inicia um amplo debate sobre diretrizes, organização do ensino, profissionais envolvidos, além de ações complementares e suplementares nas escolas. É essencial discutir essas questões para assegurar que as salas multifuncionais desempenhem um papel eficaz na promoção da inclusão e no atendimento aos alunos com deficiência.

Diante desse contexto, questionamos os entrevistados sobre os avanços na estrutura física e pedagógica das Salas de Recursos Multifuncionais desde sua implementação até os dias atuais, e obtivemos as seguintes respostas.

Houve sim, por exemplo na escola [...]eu vi uma reforma, uma mudança de local da sala de recursos e também a questão da acessibilidade que foi implantada na escola. Então hoje essas mudanças (Gestão Municipal Luan Progresso, Horizonte, janeiro de 2024-D3).

Não infelizmente, não houve avanço nem na estrutura física e nem na aquisição de jogos. Tem salas muito pequenas e a demanda muito grande. Tem salas consideráveis que dá pra fazer um atendimento bacana, mas em compensação os recursos, a maioria dos recursos são os próprios professores que bancam. Tem salas que precisam de ar condicionado, das tecnologias assistiva e não tem, no caso da minha eu estou sem as tecnologias assistiva. essa história de empréstimo de impressoras, de computadores para a gestão [...]vou dar um exemplo, vem o dinheiro para as compras da sala de AEE., então a gente faz a lista e nunca a gente é contemplado com o que é com o que realmente a gente precisa, a gente faz a lista. Mas a gestão vê o que é necessário para a escola. E se a gente pede um notebook de boa qualidade vem dois notebooks um vai para a gestão e o outro fica na escola e fica por isso mesmo. No meu caso eu estou com o computador de mesa estou com o note não muito bom, mas ele ainda está funcionando e a impressora pediram

emprestado e não devolveram, adquiriram uma nova impressora pra escola, mas não devolveram a do AEE. Foi preciso eu recorrer ao coordenador pra ver se ele resolve a situação. Enfim mudanças físicas precisam melhorar, reposição de recursos precisa melhorar, reposição de jogos precisa melhorar e acessibilidade dentro da escola. Piso tátil, sinalização também precisa melhorar. [...] ampliação de porta, rampa, e a própria sala de AEE os recursos precisos que a gente fica correndo atrás, fica pedindo, fica buzinando e fecha o ano, fecha cada semestre a gente não tem recebido nada, nem tem não tem um retorno de nada. A gente fala com a gestão, a gestão vai da secretaria, a secretaria não faz nada e aí aquele círculo vicioso. Precisa sim mudar, tanto físico como os recursos da sala do AEE (PSRM Maria Liberdade, Horizonte, abril de 2024-D2).

O professor que atende diretamente na sala dos recursos multifuncionais ele tem tido acesso a materiais devido as verbas que vem do governo federal e essa estrutura ela é renovada, tanto a estrutura física, a estrutura material da sala com uma estrutura para o professor trabalhar, isso já facilita muito tem tablet, impressora, a maioria das salas de recursos multifuncionais possui esses materiais (PSRM Mara Imensidão, Horizonte, março de 2024-D3).

Sim, houve muitos avanços tanto em relação à estrutura física como pedagógica da sala de recurso aqui da escola. Recentemente a gente passou por uma reforma no ano de 2023, onde nós tivemos uma nova sala estruturada na sala de recursos, que foi reformada com ampliação de banheiro, a alargamento de portas, que não se tinha para garantir de fato a acessibilidade desses alunos, como também nós tivemos alguns ganhos em relação ao material pedagógico, jogos, materiais didáticos, que também foi ampliado em nossa sala de recursos (PSRM Sonia Esplendor, Horizonte, março de 2024-D3).

Com base nas entrevistas realizadas, foi possível constatar que Luan Progresso reconhece melhorias palpáveis na infraestrutura das SRMs, indicando esforços para adaptar e aprimorar as condições físicas desses espaços. Isso sugere uma resposta positiva às demandas por uma inclusão mais efetiva. O discurso do entrevistado é categorizado como autoritário, pois ele apresenta informações de maneira factual e direta sobre as melhorias implementadas.

No entanto, é crucial notar que a resposta foca exclusivamente em mudanças físicas, sem mencionar avanços pedagógicos nas SRMs, essenciais para uma educação inclusiva genuína. As adaptações físicas, embora necessárias, precisam ser complementadas por estratégias pedagógicas adequadas que permitam o uso efetivo desses espaços no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Taniguti e Ferreira (2021), a criação das SRMs representa um passo significativo na implementação do AEE em ambientes dedicados, facilitando o acesso a materiais pedagógicos e a contratação de profissionais capacitados. Isso proporciona condições para que todos os alunos do público-alvo da educação inclusiva possam aprender de maneira mais eficaz e significativa.

Ao analisar as falas das professoras Maria Liberdade, Mara Imensidão e Sonia Esplendor sobre suas experiências nas SRMs em suas respectivas escolas, percebe-se uma

visão diversificada e reveladora da realidade desses espaços. Essas declarações refletem tanto os desafios quanto os avanços no contexto da educação inclusiva.

Maria Liberdade oferece um contraponto crítico, destacando a falta de avanços tanto na estrutura física quanto nos recursos pedagógicos das SRMs. Ela descreve um cenário de recursos insuficientes, onde necessidades básicas como tecnologia assistiva e climatização não são atendidas. Maria relata ainda que os materiais destinados às SRMs são desviados para outras finalidades pela gestão escolar, evidenciando problemas de priorização e gestão de recursos. Seu discurso desafia abertamente a administração escolar e os processos burocráticos que falham em fornecer o necessário para uma educação inclusiva verdadeira.

Por outro lado, Mara Imensidão adota uma perspectiva mais otimista, mencionando melhorias financiadas por verbas federais nas SRMs que conhece, além de uma renovação na estrutura física. Sua experiência sugere que, em certos contextos, os recursos são adequadamente gerenciados, facilitando a prática pedagógica e melhorando a experiência de ensino para os alunos com deficiência.

Sonia Esplendor compartilha pontos semelhantes aos de Mara Imensidão, destacando avanços substanciais tanto na estrutura física quanto nos recursos pedagógicos em sua escola. Ela detalha melhorias específicas como a ampliação de banheiros e a adaptação de portas, além do enriquecimento dos materiais didáticos disponíveis.

Entretanto, é perceptível que a narrativa das professoras tem nuances de um discurso autoritário, enfatizando melhorias físicas e materiais sem discutir desafios ou limitações que ainda possam existir após essas reformas. A ausência de detalhes pode incluir dificuldades operacionais ou financeiras enfrentadas durante o processo de reforma, assim como o impacto dessas melhorias nos resultados pedagógicos dos alunos.

Além disso, as diferentes experiências relatadas pelas professoras sugerem uma falta de uniformidade na implementação e manutenção das SRMs. Enquanto algumas relatam melhorias significativas, outras apontam omissões e falta de recursos, indicando que o sistema ainda não conseguiu garantir intervenções equitativas e eficazes.

Portanto, é crucial estabelecer regulamentações mais rigorosas e um controle mais eficaz na alocação e utilização de recursos para a educação inclusiva. Isso assegurará que todas as SRMs, independentemente de sua localização geográfica, recebam o mesmo nível de apoio e recursos para seus alunos, promovendo uma verdadeira inclusão educacional.

Conforme Mendonça (2021), o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais desempenha um papel crucial no processo inclusivo de alunos com

deficiência, criando espaços específicos dentro das escolas equipados com recursos tecnológicos, jogos pedagógicos, materiais didáticos e estratégias de ensino diferenciadas.

Em entrevistas com os diretores Luiz Luta, Lara Força e Paulo Grandeza, bem como as coordenadoras Ana Beleza, Cris Cristalina e Rosa Florir, questionou-se sobre o conhecimento deles quanto ao papel do professor nas SRMs, especialmente no AEE, e os critérios utilizados para atender crianças com deficiência. As respostas coletadas foram as seguintes narrativas:

Sim, uma entrevista anamnese com os pais ou responsáveis da criança ou adolescente. Analise os laudos para identificar se é público da sala de AEE (Diretor Luiz Luta, Horizonte, março de 2024-D3).

Não, [...] eu nunca fiquei lá na sala dela assistindo-a trabalhar, e nessas formações e que fica os pontos de interrogações? porque não? é uma aula, e um atendimento na escola que eu tenho a obrigação de saber como funciona lá dentro. Agora nesse planejamento vai ter uma sala de AEE no auditório, onde a professora do AEE vai fazer um atendimento, ela vai trazer duas crianças para fazer atendimento para toda a escola assistir. [...] é nessas formações que vai fluindo as ideias (Diretora Lara força, Horizonte, abril de 2024-D2).

Ela já compartilhou comigo quem é público da sala de AEE. Mas se vocês perguntarem se eu sei eu não consigo falar agora. Eu só sei que tem uns casos que não são como TDH não é público da sala do AEE. Deficiência intelectual não é público do AEE estou certo? Deficiência intelectual? É público não. Eu sei que o autismo é, síndrome de Dawn, o que eu me lembro são só esses agora (Diretor Paulo Grandeza, Horizonte, abril de 2024-D2).

São atendidos alunos com diagnostico com deficiência como por exemplo, deficiência intelectual, física, após a identificação do público primeiramente é realizado uma conversa com a família para sensibilizar quanto a importância da participação da criança na sala de AEE. Realize-se também uma conversa com a criança e em seguida é agendado um horário no contraturno para a realização do acompanhamento na sala de AEE (Coordenadora Ana Beleza, Horizonte, abril de 2014-D3)

O trabalho dela... ela faz tipo uma triagem das crianças e vai colocando encaixando de acordo com os horários que ela tem. [...] ela chama a família, vê a criança e aí ela já encaixa no horário dessa criança (Coordenadora Cris Cristalina, Horizonte, abril de 2024-D3).

Ela falou uma vez só que eu não lembro, não lembro perdão [...] (Coordenadora Rosa Florir, Horizonte, março de 2024-D1).

A partir do exposto, as entrevistas com os diretores Luiz Luta, Lara Força, Paulo Grandeza e as coordenadoras Ana Beleza, Cris Cristalina e Rosa Florir revelam uma

diversidade de abordagens e níveis de compreensão em relação ao AEE e às Salas de Recursos Multifuncionais.

Luiz Luta demonstrou um conhecimento procedimental, concentrando-se nos processos de identificação e anamnese. Sua abordagem é sistemática, porém não reflete um engajamento profundo com as práticas cotidianas do AEE. Neste sentido, seu discurso possui características autoritárias ao estabelecer procedimentos claros e definidos para o atendimento das crianças na sala de AEE, sem espaço para interpretação ou debate sobre os critérios.

Por outro lado, Lara Força revelou uma falta de conhecimento prático sobre as dinâmicas internas das salas de AEE, apesar de possuir uma visão inovadora para promover a visibilidade dessas práticas. Sua narrativa expressa preocupação e reflexão crítica sobre a necessidade de compreender e participar mais ativamente das atividades do AEE, sugerindo uma abordagem de questionamento e mudança de práticas, com um viés polêmico.

Paulo Grandeza, ao contrário, demonstrou uma compreensão equivocada das definições de elegibilidade para o AEE, fazendo uma distinção imprecisa do público-alvo do programa e evidenciando um entendimento limitado das diretrizes do AEE. Seu discurso, nessa perspectiva, é considerado polêmico, refletindo uma lacuna significativa de conhecimento sobre um aspecto crucial da educação especial — quem exatamente é atendido pelo AEE. Essa falta de conhecimento pode indicar uma desconexão potencial entre os diretores e as metodologias de educação especial adotadas nas escolas, suscitando discussões sobre a competência da liderança na implementação de políticas para a educação inclusiva.

Além da gestão escolar, as coordenadoras Ana Beleza, Cris Cristalina e Rosa Florir ampliam a compreensão sobre o envolvimento no AEE. Ana Beleza descreve um processo detalhado centrado no aluno para a entrada na sala de AEE, iniciando com uma sensibilização junto à família e seguindo com uma interação direta com o aluno antes de agendar os encontros no contraturno. Seu discurso também possui características autoritárias e informativas, detalhando o processo passo a passo.

Cris Cristalina apresenta um método prático de organização e triagem para inserção dos alunos nas atividades do AEE, focando na logística de encaixe dos horários. Embora sua descrição seja mais sucinta em comparação com Ana Beleza, evidencia uma abordagem funcional que busca acomodar as necessidades dos alunos dentro das limitações de horário disponíveis, com um discurso que também é autoritário e informativo, enfatizando a necessidade de seguir um processo estruturado para o atendimento das crianças na sala de AEE.

Por outro lado, Rosa Florir apresenta uma resposta que sugere possível falta de engajamento ou esquecimento dos detalhes do AEE, indicando uma potencial desconexão com as rotinas diárias do programa ou sobrecarga de responsabilidades que limitam uma compreensão mais profunda dos processos. Sua comunicação é caracterizada por um estilo lúdico, com ênfase na transparência e honestidade ao reconhecer a falta de memória sobre um ponto importante, conferindo uma certa informalidade ao diálogo.

Neste contexto, observa-se uma variação significativa no nível de conhecimento e engajamento com o AEE entre diretores e coordenadores. Enquanto alguns demonstram profundo envolvimento e adotam práticas proativas, outros revelam lacunas no conhecimento dos procedimentos necessários e do público-alvo atendido, resultando em uma execução inconsistente das políticas de inclusão escolar.

Conforme Miranda (2015), é fundamental implementar uma política de formação inicial e continuada elaborada em conjunto com os agentes escolares para estimular reflexões sobre práticas voltadas para a inclusão escolar. A formação continuada deve ser vista como uma ferramenta essencial para aprimorar a prática profissional e desenvolver as habilidades necessárias para promover a inclusão escolar.

À luz desses aspectos, solicitamos aos entrevistados que compartilhassem suas expectativas futuras para a continuidade e fortalecimento dessas políticas e práticas relacionadas à educação inclusiva no município de Horizonte, resultando nos seguintes relatos.

Eu espero que com esse novo governo federal nós possamos avançar no que se diz a respeito ao financiamento dessa política Pública. Sem financiamento, é muito difícil fazer política pública. E há uma esperança, no que diz respeito a essa política e abrir novos espaços, de fomentar a capacitação desses profissionais então eu espero que a gente possa avançar nesse sentido com apoio dos projetos dos programas do governo federal é que a gente possa avançar (Gestão Municipal Luan Progresso, Horizonte, janeiro de 2024-D2).

Diante das considerações apresentadas, torna-se evidente que o entrevistado Luan enfatiza uma realidade incontestável na gestão de políticas públicas: sem financiamento adequado, o progresso é severamente limitado. Esta afirmação não apenas sublinha a dependência de recursos, mas também ressalta a importância crucial de uma política governamental coesa e sustentável que sustente de forma contínua a educação inclusiva. Nesta narrativa, percebe-se que suas observações ecoam o discurso crítico, ao criticar a escassez de recursos e expressar uma esperança condicionada de melhorias, sujeita às vontades políticas e econômicas do governo federal.

Nesse contexto dinâmico, as declarações do entrevistado ecoam a perspectiva de Borges (2013), que analisa como as políticas educacionais no Brasil, especialmente aquelas voltadas para a inclusão educacional, são moldadas por dinâmicas de organizações internacionais e pela distribuição de poder. Borges critica o modelo neoliberal por priorizar a redução de investimentos na educação pública, seguindo uma lógica de mercado que pode comprometer os princípios de equidade e inclusão.

Portanto, a educação inclusiva é inevitavelmente influenciada por essas forças econômicas e políticas, destacando a urgência de políticas eficazes que garantam verdadeira inclusão e justiça, protegendo os direitos das comunidades mais vulneráveis.

O entrevistado expressa em sua narrativa uma esperança cautelosa na capacidade do novo governo federal, liderado por Luís Inácio Lula da Silva desde 2023, de avançar nas políticas de educação inclusiva. Essa expectativa está diretamente relacionada à necessidade de maior apoio financeiro e à capacitação adequada dos profissionais da área.

Contraopondo-se ao retrocesso observado durante a administração de Jair Bolsonaro (2019-2022), marcada por cortes significativos nos recursos para a educação e pela promoção de uma agenda educacional considerada ultraconservadora e desalinhada com os valores de liberdade, democracia e direitos sociais, conforme destacado por Cavalcanti et al. (2020), há questões implícitas não abordadas.

Em relação às respostas dos diretores Luiz Lutam, Lara Força e Paulo Grandeza, há uma preocupação comum com a necessidade de expansão e melhoria dos recursos para o AEE. Cada um identifica diferentes aspectos da infraestrutura e do suporte pessoal como áreas críticas para o desenvolvimento futuro.

O aumento de profissionais especializados para ter maior aumento na matrícula na sala de AEE. Uma ampliação física da sala, uma reforma, uma reforma dos espaços físicos da escola, novos materiais, equipamentos para auxiliar o processo de ensino aprendizado dos estudantes (Diretor Luiz Luta, Horizonte, março de 2024-D3).

Primeiro é a ampliação da sala de aula de AEE, e do profissional também porque só um profissional não está dando conta dos atendimentos. Isso daí é a primeira coisa que a gente tem que mobilizar urgente se for pra continuar aqui sendo polo, tem que providenciar mais outro profissional para dar conta de toda essa demanda. Ampliação também dos estagiários da inclusão. A gente precisa de mais pessoas para atender esse público, principalmente aquele aluno que não consegue ficar dentro da sala de aula nos horários e mesmo aquele que consegue que tem uma dificuldade maior, tem que ter uma pessoa pra dar suporte ao professor (Diretora Lara força, Horizonte, abril de 2024-D3).

Pronto a minha perspectiva é que tenha mais salas de AEE nas mediações e que a professora da sala de AEE consiga dedicar mais tempo para os alunos que ela

atende, e ter condições de dar um suporte mais efetivo aos nossos alunos com deficiência da escola ou das escolas que ela irá atender, sabendo que a nossa demanda hoje está bem intensa. A sala de AEE aqui ela atende cinco instituições, é uma demanda bem intensa e a minha perspectiva é que tenha mais uma sala de AEE para dividir as demandas que chega para gente (Diretor Paulo Grandeza, Horizonte, abril de 2024-D3).

O diretor Luiz Luta enfatiza a necessidade de aumentar o número de profissionais especializados e de expandir e reformar as instalações físicas das salas de AEE. Sua abordagem sugere um discurso autoritário, destacando a infraestrutura como facilitadora da inclusão. No entanto, é crucial ressaltar que essa ênfase nos aspectos físicos não deve desconsiderar a importância de abordagens pedagógicas inovadoras e de uma capacitação mais profunda dos profissionais envolvidos.

Por outro lado, Lara Força expressa preocupação com a insuficiência de recursos humanos, especialmente a sobrecarga de um único profissional responsável pelos atendimentos de AEE. Ela também menciona a necessidade de mais estagiários para apoiar alunos com maior dificuldade de permanecer na sala de aula convencional.

Diante desse panorama, percebe-se que a narrativa de Lara é permeada por um discurso mais centrado nas pessoas, enfatizando o suporte ao corpo docente e aos assistentes como crucial para o sucesso da educação inclusiva. Contudo, essa visão ainda é limitada pelo foco na quantidade em detrimento de estratégias qualitativas para melhorar a formação e as metodologias de ensino.

O Diretor Paulo Grandeza relata uma alta demanda, com uma única sala de AEE atendendo cinco instituições, o que indica uma sobrecarga de recursos além do ideal. Ele propõe a criação de mais salas de AEE para melhor distribuição dessa carga. No entanto, sua narrativa revela nuances de um discurso autoritário ao enfatizar a necessidade de mais salas e maior dedicação por parte dos professores, sem abordar as potenciais barreiras financeiras ou administrativas que podem estar impedindo essas melhorias. Questões não abordadas incluem desafios relacionados à obtenção de financiamento, contratação de pessoal qualificado, e resistências internas no sistema escolar que podem impactar a implementação das mudanças sugeridas.

Em resumo, os diretores reconhecem a importância de mais recursos humanos e materiais para a educação inclusiva, mas todos parecem abordar a questão sob uma perspectiva que prioriza a expansão quantitativa de recursos em detrimento de uma análise mais profunda das práticas pedagógicas e da qualidade do suporte oferecido aos alunos e profissionais.

Seria benéfico, portanto, que, juntamente com as demandas por mais profissionais e infraestrutura, houvesse um foco equivalente no desenvolvimento profissional contínuo, na promoção de uma cultura inclusiva dentro das escolas, e na implementação de práticas pedagógicas adaptativas e inovadoras que verdadeiramente atendam às diversas necessidades dos alunos.

Além disso, Carneiro (2012) argumenta que o AEE desempenha um papel crucial na política de inclusão. É essencial considerar que a inclusão é um processo em constante evolução, com desafios operacionais, conceituais e atitudinais, o que torna a responsabilidade atribuída ao AEE ainda mais significativa. Devemos monitorar de perto como essas práticas são implementadas para garantir que a inclusão se torne uma realidade para todos.

Nas narrativas das coordenadoras Ana Beleza, Cris Cristalina e Rosa Florir são abordados diferentes aspectos e complexidades na análise das políticas de inclusão do Município de Horizonte, especialmente no que tange ao AEE em suas escolas.

Manter a acessibilidade física e didática pedagógica, promover momento de estudo e reflexões com toda a comunidade escolar sobre a importância de práticas inclusivas, incluindo todos os alunos nas diversas atividades realizadas na escola, seja momento de lazer, esportivo e de aprendizado. Garantir que todos os alunos que necessitam tenham o atendimento especializado e garantir que todos tenham profissionais de apoio em sala (Coordenadora Ana Beleza, Horizonte, abril de 2014-D3).

O que nós queremos agora exatamente é essa outra sala, de um outro profissional para que a gente continue dando esse atendimento adequado às famílias das crianças. Porque a gente está sentindo agora que não está mais comportando. Só da escola nós já temos quase quarenta crianças em atendimento só na escola. Então não está mais sendo suficiente. Essa é a nossa demanda agora junto à Secretaria de Educação para uma outra sala de AEE (Coordenadora Cris Cristalina, Horizonte, abril de 2024-D3).

Eu acho que para aprimorar a gente primeiro a gente tem que começar a dar de dentro interno o público interno a gente tem que conhecer, conhecer para aprender. A gente só pode estender isso daqui se a gente conseguir aprender dar conta daqui. Não adianta a gente querer expandir se a gente aqui dentro mesmo a gente não tem conhecimento (Coordenadora Rosa Florir, Horizonte, março de 2024-D2).

Ana Beleza adota uma postura autoritária em seu discurso ao enfatizar claramente suas expectativas para a implementação e melhoria das práticas inclusivas na educação. No entanto, ela negligencia mencionar quaisquer desafios ou obstáculos que possam comprometer a eficácia dessas políticas, como a falta de recursos, resistência da comunidade escolar ou dificuldades na capacitação de profissionais de apoio.

Por outro lado, Cris Cristalina destaca uma sobrecarga nas capacidades atuais de atendimento do AEE, adotando um discurso autoritário ao demandar de forma clara e

imperativa ação imediata da Secretaria de Educação. Ela explicita a necessidade urgente de outra sala e mais profissionais devido ao aumento da demanda, atualmente atendendo quase quarenta crianças, já encaminhando essa solicitação à secretaria municipal de Horizonte. O não dito por ela seriam as possíveis consequências de não atender a essa demanda, incluindo a redução na qualidade do atendimento, sobrecarga dos profissionais e insatisfação das famílias envolvidas.

Rosa Florir, por sua vez, aborda um ponto crucial frequentemente negligenciado nas discussões sobre a expansão de serviços: a capacidade e o conhecimento internos. Sua abordagem enfatiza que a qualidade do serviço de AEE depende significativamente do entendimento e da capacidade dos profissionais envolvidos. Ela contesta a ideia de expansão sem preparação adequada, destacando a necessidade de melhorar o conhecimento interno antes de qualquer expansão. Isso implica em um equilíbrio delicado entre paráfrase e polissemia, com argumentos que podem ser objeto de contestação.

No entanto, as visões dos coordenadores coincidem com os estudos de Mendes (2021), que enfatizam que a inclusão educacional é um processo complexo que demanda esforços contínuos e colaborativos de toda a comunidade escolar, incluindo educadores, alunos, pais e profissionais de apoio. Desafios como a falta de recursos, formação inadequada de professores e infraestrutura insuficiente são destacados como obstáculos enfrentados pelas escolas na busca pela inclusão educacional.

As entrevistas das Professoras das salas Multifuncionais Maria Liberdade, Mara Imensidão e Sonia Esplendor oferecem um panorama diversificado e profundo sobre as expectativas e realidades da educação inclusiva no município.

A minha expectativa são as melhores possíveis, mais respeito para com o professor do AEE, mais reconhecimento para esse profissional, porque que nós estamos na escola e fazemos a ponte entre professor e entre as famílias, ou desse nosso aluno, é. alcançar patamares de desenvolvimento, autonomia, independência, funcionalidade que vejam que a Secretaria de Educação na pessoa da secretária, na pessoa das coordenações e das demais secretarias vejam que o professor do AEE fez a diferença na vida desse e não somente o CACE e não somente o professor da sala de aula, mas o conjunto AEE, sala de aula e o CACE [...] nós professoras do AEE temos e devemos respeitar e fazer valer o nosso papel, porque antes de tudo nós somos especialistas dentro das deficiências, não somos somente professor, estamos nessa área porque a gente tem formação, a gente tem estudo, a gente se recicla e a gente procura fazer a diferença sim (PSRM Maria Liberdade, Horizonte, abril de 2024-D2)

Eu acredito que a política de inclusão apesar de ela ter crescido de dois mil e oito para cá ao longo dessa história dessa trajetória ela ainda vai crescer mais ainda. Porque tudo parte da questão do esclarecimento tudo parte da questão de eu saber, o saber, esclarecer, da consciência. Então quando eu sou conscientizado é... vai melhorando mais ainda a minha compreensão. E a geração futura ela só tende a

compreender melhor esse processo porque hoje está vivendo dentro desse processo. Então eu acredito num futuro bem melhor pra inclusão (PSRM Mara Imensidão, Horizonte, março de 2024-D2).

Bom, a minha perspectiva futura é que, de fato, todas essas políticas sejam efetivadas como está descrita na lei. Eu sei que são inúmeras as dificuldades encontradas, porém, nós seguimos nessa busca efetiva dessas práticas. A minha perspectiva de futuro é que, realmente, a gente possa alcançar um ensino de qualidade e de equidade para todos e, para isso, nós, sozinhos do AEE, a gente não vai dar conta desse ensino de qualidade e de equidade para todos, a gente precisa, de fato, que a política seja efetivada como tal dentro das instituições de ensino e que, assim, numa rede de apoio, escola, gestão, poder público, família, se unam e garantam um ensino de qualidade e de equidade para todos os nossos estudantes. (PSRM Sonia Esplendor, Horizonte, março de 2024-D2).

A Professora Maria Liberdade advoga por um maior reconhecimento dos profissionais de AEE, enfatizando o impacto substancial desses educadores no desenvolvimento de alunos com deficiência. Ela ressalta a necessidade de especialização e formação contínua desses profissionais, destacando seu papel crucial como especialistas que facilitam a integração entre alunos, famílias e o ambiente escolar regular. Este posicionamento da entrevistada pode ser interpretado como polêmico, evidenciando sua luta por reconhecimento e valorização.

Por outro lado, Mara Imensidão expressa uma visão mais otimista sobre o avanço das políticas de inclusão. Segundo ela, a crescente conscientização sobre a inclusão melhorará sua compreensão e prática. Mara Imensidão enfatiza o papel fundamental da educação como chave para o avanço da inclusão, enfatizando a importância do contínuo esclarecimento e aprofundamento dessas questões. Ela acredita que as gerações futuras, imersas desde cedo nesse contexto inclusivo, naturalmente desenvolverão uma compreensão mais integrada e profunda da inclusão.

Sonia Esplendor, por sua vez, destaca a lacuna entre a legislação inclusiva e sua implementação prática. Ela reconhece os desafios enfrentados no caminho para uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa, mas mantém uma visão esperançosa de que a colaboração entre todos os profissionais é essencial para a eficácia dessas políticas. Sonia Esplendor enfatiza a necessidade de uma rede de apoio que envolva escolas, gestão, poder público e famílias para garantir a implementação efetiva das políticas de inclusão, não se limitando apenas ao plano teórico.

Essas reflexões revelam um discurso polêmico entre as entrevistadas, centrado na busca por uma inclusão mais efetiva e na cooperação entre diversos agentes para promover equidade e melhorar a qualidade educacional. Conforme Pletsch (2009) destaca, os programas

de formação docente enfrentam o desafio crucial de preparar os futuros professores não apenas para compreender as complexidades do ensino, mas também para adotar atitudes que favoreçam uma educação responsável e adaptada à diversidade. Isso permitirá que esses profissionais desempenhem suas funções educativas de maneira eficaz em um ambiente educacional cada vez mais diversificado.

Quadro 16 - Análise do discurso sobre temporalidade e território da Política de Inclusão do município de Horizonte - CE

(Continua...)

Categorias teóricas	Discurso (condições discursivas)	Formação discursiva (elementos do discurso)	Formação ideológica (visão e experiência da política pública – por dimensão da AP)
Políticas Públicas para a Educação Inclusiva - Brígida e Limeira, (2021), Booth e Ainscow (2011), Borges (2013), Bueno (1993), Cappellini <i>et al.</i> (2019), Glat e Nogueira (2003), Januzzi (1992), Lustosa (2009), Mainardi e Muhl (2022), Mantoan (1997), Mazzota (1996), Miranda (2008), Mendes (2005), Mendes (2020), Moreira <i>et al.</i> (2023), Pletsch (2009) e Xavier (2002).	Discurso autoritário com predominância polêmica.	a) O discurso admite múltiplas perspectivas e a existência de processos em andamento, mas mantém um sentido central sobre a importância do planejamento e da expansão dos serviços de atendimento especializado; b) O discurso reconhece as dificuldades e desafios, mantendo um sentido central sobre a importância de enfrentá-los para melhorar a eficácia educacional.	a) Visão de valorização da organização e do planejamento baseado em critérios técnicos e de levantamento de dados; b) Visão ideológica valoriza a necessidade de esforços coordenados para superar essas barreiras.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 16 - Análise do discurso sobre temporalidade e território da Política de Inclusão do município de Horizonte - CE

(Continua...)

Categorias teóricas	Discurso (condições discursivas)	Formação discursiva (elementos do discurso)	Formação ideológica (visão e experiência da política pública – por dimensão da AP)
<p>Ensino e Aprendizagem na Educação Inclusiva - Ainscow (2005), Araruna (2018), Baptista (2013), Bedaque (2014), Capelli (2004), Cardoso e Tartucci (2022), Carvalho (1999), Dantas, (2014), Fabricio e Volpato (2020), Fullan e Hargreaves (2000), Gomez (2000), Lustosa e Figueiredo (2019), Mendes (2021), Miranda (2015), Montoan (2003), Nascimento e Silva (2021), Noronha(2016), Silva (2002), Pachevit <i>et al</i> (2021), Pletsch (2010), Rodão (2007), Silva (2002), Gomes <i>et al.</i> (2016), Souza <i>et al.</i> (2015) e Vygotsky (1991, 1994, 2002, 2007).</p>	<p>Predominância do discurso polêmico.</p>	<p>a) O discurso expressa uma preocupação e uma reflexão crítica sobre a necessidade de entender e participar mais ativamente nas atividades do AEE; b) Ênfase clara na necessidade de esclarecer e confirmar os critérios para determinar o público da sala de AEE. O discurso reflete uma tentativa de afirmar informações específicas, mas também revela uma falta de convicção e conhecimento completo sobre o assunto.</p>	<p>a) Visão expressa valoriza a transparência, a participação ativa e a colaboração entre os diferentes atores da escola no processo educacional; b) A visão que valoriza o conhecimento preciso e a clareza nos critérios para o AEE.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 16 - Análise do discurso sobre temporalidade e território da Política de Inclusão do município de Horizonte - CE

(Conclusão)

Categorias teóricas	Discurso (condições discursivas)	Formação discursiva (elementos do discurso)	Formação ideológica (visão e experiência da política pública – por dimensão da AP)
Salas de Recursos Multifuncionais - Anjos (2019), Baptista (2011, 2019), Delavanti, (2012), Taniguti e Ferreira (2021), Jesus (2013), Mendonça (2021), Mendes <i>et al.</i> (2015), Moscardini e Oliveira (2017), Pansini (2008), Pereira (2020), Rafante (2015), Rebelo (2016), Silva <i>et al.</i> (2021), Sobral e Mesquita (2021), Sousa, Costa e Holanda (2015) e Zuqui (2013).	Discurso polemico com predominância autoritária	a) O discurso destaca os problemas e desafios na infraestrutura e recursos disponíveis para o AEE. A fala reflete uma disputa de significados e uma necessidade urgente de resolver essas dificuldades; b) A fala incorpora e é sustentada por discursos educacionais e governamentais que promovem a importância de investimentos em infraestrutura e recursos materiais para a educação.	a) A visão expressa é a valorização da necessidade de melhorias significativas na infraestrutura e nos recursos disponíveis para as salas de AEE; b) Sua visão está relacionada à administração educacional e à valorização dos investimentos governamentais na infraestrutura e nos recursos materiais.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A valorização e reconhecimento dos profissionais de AEE, a educação continuada em inclusão e a efetiva implementação de políticas emergem como aspectos cruciais destacados nas entrevistas. Cada professora, baseando-se em sua experiência e perspectiva, contribui para uma compreensão mais aprofundada dos desafios e das possíveis soluções para promover avanços na prática da inclusão educacional.

5 CONSIDERAÇÕES QUE EMERGEM DA PESQUISA AVALIATIVA

5.1 Contribuições teóricas e empíricas e plano de divulgação em CT&I

Para promover uma escola inclusiva, é essencial reconhecer e valorizar as diferenças em todas as práticas educacionais. A inclusão transcende a simples integração de estudantes com deficiência; trata-se de criar um ambiente educacional que se adapte e respeite as diversas habilidades dos alunos.

Para alcançar um impacto significativo na educação, é necessário reformular concepções e práticas educativas, compreendendo os papéis de todos os envolvidos no ambiente escolar: escolas, professores, gestores, alunos e suas famílias. Tais mudanças devem ser sustentadas por políticas públicas robustas que promovam e consolidem essas novas práticas, sempre com foco no progresso e bem-estar dos estudantes.

Neste contexto, o principal objetivo desta pesquisa é avaliar a eficácia do AEE como política pública para promover a inclusão no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência nas escolas públicas municipais de Horizonte, CE. Seguindo as dimensões da avaliação em profundidade propostas por Rodrigues (2008) - conteúdo, contexto, trajetória, temporalidade e territorialidade - o estudo busca oferecer uma análise abrangente da política. Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa, exploratória e descritiva, empregando estratégia de estudo de caso (Gil, 2008; Yin, 2001).

Para a coleta de dados, foram utilizadas técnicas como pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas (Mynaio; Deslandy; Gomes, 2008). A análise dos dados coletados será conduzida através da análise documental e da análise de discurso (Rodrigues, 2008; Orlandi, 2009), permitindo uma análise abrangente das políticas de inclusão em Horizonte, focando no AEE e seu impacto no ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência no município.

Espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam substancialmente para a formulação de uma base robusta, com recomendações para aprimorar políticas e práticas educativas inclusivas no município estudado, visando desenvolver um sistema educacional cada vez mais inclusivo e adaptado às necessidades individuais dos alunos.

Além disso, espera-se que o estudo inspire reflexões e ações em prol de políticas públicas verdadeiramente inclusivas, tanto localmente em Horizonte quanto em nível nacional. Assim, é essencial que todos nós reflitamos sobre como contribuir para a educação inclusiva e garantir os direitos de todos, reconhecendo a educação como um meio fundamental para a

implementação da inclusão.

No cenário atual, é crucial promover um diálogo em torno das diferenças, reconhecendo que estas podem ser complementares em vez de mutuamente exclusivas. Devemos considerar a existência do "outro", que gradualmente se integra em nosso cotidiano - um "outro" com sua própria identidade, história e dimensões afetivo-emocionais distintas (Ferreira; Guimarães, 2003).

Ao longo desta investigação, à luz da avaliação em profundidade, exploramos percepções e desafios enfrentados na implementação das Salas de Recursos Multifuncionais e seu processo histórico no município estudado, bem como o impacto do AEE no ensino e aprendizagem de alunos com deficiência e suas parcerias intersetoriais.

Após estas análises, foram obtidos resultados seguindo os eixos propostos pela avaliação em profundidade. Em relação ao conteúdo e contexto da política, aplicamos um conjunto de perguntas detalhadas aos entrevistados, cuidadosamente elaboradas para explorar suas percepções e experiências sobre as políticas em questão. Isso nos permitiu coletar dados valiosos sobre a implementação e os efeitos das políticas educacionais inclusivas no município, proporcionando uma visão aprofundada de seu impacto no cenário educacional local.

Para compreender a eficácia da política de inclusão no município de Horizonte, em conformidade com as leis vigentes, descobrimos que o município atende à legislação delineada nos documentos oficiais. No entanto, as narrativas dos entrevistados revelam uma desconexão entre a legislação e a realidade prática observada nas escolas, indicando a necessidade de revisão das estratégias de implementação e de maior suporte operacional.

Neste contexto, Bedaque (2014) destaca que a implementação de políticas de inclusão vai além da mera conformidade formal com as leis, envolvendo também a abordagem das tensões e desafios práticos que surgem ao transformar esses ambientes para acolher todos os estudantes de maneira eficaz.

A partir deste contexto, os entrevistados foram questionados sobre o PPP e sua implementação no contexto da inclusão escolar. A análise das narrativas revelou inconsistências nos estágios de desenvolvimento do PPP, potencialmente resultando em disparidades na qualidade do AEE. Neste cenário, destaca-se a complexidade da implementação efetiva do PPP para alunos com deficiência, sublinhando a necessidade crucial de suporte eficiente da gestão municipal para renovar e executar os Projetos Político-Pedagógicos, superando deficiências na formação de gestores e na oferta de suporte pedagógico.

Conforme Rodrigues e Drago (2008), o PPP é fundamental para fomentar discussões sobre diversidade e revitalizar práticas educacionais visando uma transformação abrangente da escola, promovendo a democratização do conhecimento educacional. Vieira (1995) reitera que o PPP é uma construção contínua, vivenciada constantemente por todos os participantes do ambiente educacional, não se restringindo a um documento burocrático, mas sim uma diretriz dinâmica orientadora.

O estudo revelou, através das narrativas dos entrevistados, uma colaboração significativa com o CACE, destacando sua importância para a política de educação especial na rede municipal. Embora o CACE já possua um histórico consolidado no município, enfrenta desafios significativos devido à alta demanda, resultando em listas de espera extensas para serviços especializados.

Além disso, identificou-se um novo projeto denominado Girassol, focado no suporte às famílias de crianças com deficiência, fortalecendo a parceria entre escolas, Salas de AEE e famílias. No entanto, a eficácia dessas iniciativas depende da implementação prática e da capacidade de alcançar todos os estudantes que necessitam desses serviços, como salientado por Bichir e Canato (2019).

Quanto à trajetória das políticas municipais de inclusão, os entrevistados revelaram um conhecimento limitado sobre a implementação inicial dessas políticas e sua participação no processo. Esta falta de envolvimento inicial pode representar uma lacuna na formação de professores e gestores para lidar eficazmente com as políticas de inclusão.

Mantoan (2013) enfatiza a necessidade de ajustar as políticas educacionais às especificidades locais, envolvendo ativamente as comunidades e partes interessadas. É essencial monitorar como essas práticas são implementadas para garantir que a inclusão se torne uma realidade para todos (Carneiro, 2012).

Analisando as narrativas dos participantes, o estudo evidenciou a importância do AEE no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência nas Salas de Recursos Multifuncionais. O AEE não apenas influencia o desenvolvimento acadêmico, mas também pessoal e social desses alunos, destacando sua relevância na educação inclusiva e contribuindo significativamente para sua integração e progresso em diversas esferas da vida.

Sob esta perspectiva, Baptista (2013) argumenta que o AEE vai além de um espaço físico isolado ou focado na correção individual, defendendo sua diversificação em metas e abordagens. Vygotsky (2002) destaca que os processos de aprendizagem, tanto individuais quanto coletivos, desempenham um papel crucial no desenvolvimento humano, enfatizando como as interações sociais moldam a capacidade de adaptação e evolução dentro

do contexto social.

Aqui está o texto reescrito em linguagem acadêmica, incorporando correções gramaticais e ortográficas:

Dada a relevância do desenvolvimento profissional contínuo na educação, os entrevistados foram questionados sobre sua participação em programas de formação voltados para a educação inclusiva, bem como sobre as práticas colaborativas entre os profissionais da educação nesse contexto. Constatou-se que todos os profissionais entrevistados mencionaram avanços positivos em relação às formações continuadas voltadas para a educação inclusiva no município de Horizonte. No entanto, é crucial considerar a sustentabilidade e a profundidade dessas formações, visto que é essencial que não sejam eventos isolados, mas sim parte de uma estratégia contínua e abrangente.

Conforme Pletsch (2009) destaca, os programas de formação docente enfrentam o desafio crucial de equipar os futuros professores com conhecimentos que não apenas os preparem para compreender as complexidades inerentes ao ensino, mas também os incentivem a adotar atitudes que favoreçam uma educação responsável e adaptada à diversidade. Isso permitirá que desempenhem eficazmente suas funções educativas em um ambiente educacional diversificado. Quanto às práticas colaborativas, identificou-se que o município enfatiza a importância dessas práticas por meio de normativas. Os entrevistados compreendem e valorizam essa colaboração como essencial para a completa efetivação da inclusão. No entanto, suas narrativas revelam obstáculos que dificultam uma implementação mais aprofundada desse trabalho, como a resistência de alguns educadores à inclusão, limitações nos diálogos, resistência a adaptações curriculares, além de outras barreiras atitudinais e procedimentais.

Portanto, a eficácia da colaboração na educação inclusiva depende não apenas da disposição para cooperar, mas também do apoio institucional que garanta as condições necessárias para essa cooperação. Superar resistências estruturais e individuais é crucial para que as práticas colaborativas não apenas existam, mas funcionem de maneira produtiva e benéfica para os alunos com deficiência.

Nessa perspectiva, Pletsch (2010), Arauna (2018) e Dantas (2014) argumentam que há uma série de desafios e oportunidades associados ao trabalho colaborativo na educação inclusiva. Segundo essas autoras, a colaboração efetiva entre profissionais da educação pode ser dificultada pela falta de recursos adequados e pelo suporte insuficiente da administração escolar.

Ao analisar o aspecto temporal e territorial, indagamos aos participantes das

entrevistas se a Política Pública de Inclusão, especialmente o AEE, realmente alcança todos os alunos com deficiência distribuídos pelas escolas do município, incluindo aqueles localizados em diferentes distritos. Diante das narrativas unânimes dos entrevistados, identificou-se que as demandas dos alunos com deficiência não estão sendo plenamente atendidas devido a limitações estruturais e de recursos. A repetição de problemas como falta de espaço, profissionais e longas filas de espera sugere que o sistema atual de AEE necessita de uma revisão e ampliação significativas. Dentro desse contexto, Carneiro (2012) ressalta a relevância crítica do AEE dentro das políticas de inclusão, apontando que a inclusão é um "processo em constante construção" que enfrenta desafios "operacionais, conceituais e atitudinais".

Indagamos à gestão municipal e aos professores das SRMs se houve avanços na estrutura física e pedagógica dessas salas desde sua implantação até os dias atuais. Diante das narrativas das professoras e da gestão municipal, observou-se inconsistência na implementação e manutenção das SRMs. Embora algumas professoras tenham notado melhorias substanciais, a falta de recursos adequados e o desvio de materiais destinados às SRMs para outros fins pela gestão escolar evidenciam problemas de priorização e gestão de recursos.

Portanto, é crucial estabelecer regulamentações mais rigorosas e um controle mais eficaz sobre a alocação e utilização de recursos na educação inclusiva. Isso garantirá que todas as SRMs, independentemente de sua localização geográfica, tenham o mesmo nível de apoio e recursos para seus alunos, promovendo uma verdadeira inclusão educacional.

Conforme Mendonça (2021), o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais é de extrema importância para o processo inclusivo dos alunos com deficiência, visando criar espaços específicos dentro das escolas com ambientes adaptados, equipados com recursos tecnológicos, jogos pedagógicos, materiais didáticos e estratégias de ensino diferenciadas.

Outro aspecto relevante encontrado em nosso estudo refere-se às limitações de conhecimentos conceituais dos gestores e coordenadores educacionais sobre o trabalho realizado pelo profissional do AEE dentro do contexto escolar. Essa falta de conhecimento sobre a educação inclusiva pode refletir uma desconexão potencial entre os gestores educacionais e as metodologias adotadas nas escolas. Enquanto alguns demonstram envolvimento profundo e adotam práticas proativas, outros revelam lacunas de conhecimento sobre os procedimentos necessários e o público-alvo atendido, resultando em uma execução inconsistente das políticas de inclusão escolar.

Diante desse contexto, Miranda (2015) argumenta que é fundamental estabelecer uma política de formação inicial e continuada em colaboração com os agentes escolares. O objetivo é promover reflexões sobre práticas direcionadas à inclusão escolar. A autora enfatiza que a formação continuada é crucial para aprimorar a prática profissional e desenvolver habilidades essenciais para apoiar a inclusão escolar e implementar eficazmente o AEE.

Ao entrevistar os participantes sobre suas expectativas em relação à política de inclusão no município em análise, observou-se aspirações por maior investimento do governo federal em educação inclusiva. Além disso, destacaram a necessidade de expansão das Salas de Recursos Multifuncionais para atender toda a demanda dos distritos de Horizonte, aumento de recursos humanos e materiais, formação continuada mais robusta, adoção de práticas pedagógicas adaptativas e inovadoras, e maior reconhecimento dos profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais.

Os resultados deste estudo indicam que, apesar do reconhecimento da importância das políticas de inclusão e dos esforços em curso para melhorar a infraestrutura educacional inclusiva em Horizonte, existem desafios significativos. A falta de uniformidade na implementação e manutenção das SRMs, a resistência à inclusão por parte de alguns educadores e o uso ineficaz de recursos são obstáculos que comprometem a eficácia das políticas de inclusão. É crucial que futuras políticas e investimentos se concentrem em superar essas barreiras, garantindo uma alocação eficiente de recursos e práticas educacionais verdadeiramente inclusivas e adaptadas às diversas necessidades dos alunos.

Ampliar e valorizar as Salas de Recursos Multifuncionais, assim como promover a educação continuada dos educadores, são passos fundamentais para alcançar uma inclusão efetiva em Horizonte. Essas estratégias são essenciais não apenas para reconhecer o esforço dos profissionais envolvidos, mas também para promover avanços no ensino e aprendizado dos estudantes com deficiência.

A divulgação do projeto de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) em educação inclusiva, focado no AEE em Horizonte, é uma iniciativa crucial para promover uma mudança sistêmica na abordagem da educação para alunos com deficiência. Essa divulgação visa engajar gestores educacionais, educadores, famílias e a comunidade acadêmica, informando e mobilizando ações em prol de políticas públicas verdadeiramente inclusivas.

Este estudo será compartilhado em diversos meios, incluindo participação em eventos acadêmicos sobre inclusão na Universidade Federal do Ceará (UFC), seminários institucionais na prefeitura de Horizonte através de formações continuadas para professores do AEE e do ensino regular, e publicações acadêmicas em artigos científicos e periódicos,

umentando assim a visibilidade e impacto do estudo.

5.2 Limitações da pesquisa e sugestões para estudos futuros

Durante nossa investigação sobre a avaliação do AEE como política pública de inclusão no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência nas escolas do município de Horizonte, deparamo-nos com diversos desafios metodológicos e práticos. Estes desafios não apenas influenciaram o curso do estudo, mas também destacaram áreas críticas que exigem atenção em futuras pesquisas acadêmicas. Tais dificuldades são comuns em estudos que demandam análises detalhadas de políticas públicas e práticas educacionais em ambientes complexos e dinâmicos. A seguir, exploramos os principais obstáculos encontrados durante a pesquisa.

Uma das principais limitações foi o tempo restrito disponível para a pesquisa, o qual se revelou insuficiente para analisar todas as escolas propostas, limitando, assim, a abrangência territorial do estudo. Também enfrentamos significativas dificuldades em compilar um histórico completo das políticas de inclusão, devido à escassez de registros organizados e acessíveis. Além disso, foi desafiador estabelecer uma linha do tempo precisa para a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, dada a variação nas datas de implementação e a falta de documentação consistente. A avaliação do PPP das escolas também foi limitada, o que restringiu a análise aprofundada das políticas e práticas intencionais que orientam a inclusão nas instituições.

Os resultados desta pesquisa oferecem diversas direções promissoras para estudos futuros:

- a) Avaliar a eficácia dos programas de formação continuada para professores e outros profissionais da educação, visando melhorar as práticas de ensino inclusivo;
- b) Avaliar o Centro de Atendimento Educacional (CACE) e seus impactos na vida dos estudantes com deficiência em Horizonte;
- c) Avaliar a temporalidade do Projeto Girassol e seus impactos no contexto familiar e dos estudantes envolvidos;
- d) Conduzir estudos centrados nas percepções e experiências dos próprios alunos com deficiência, proporcionando uma visão ampliada de como eles percebem as políticas de inclusão e o suporte educacional recebido;
- e) Explorar as barreiras enfrentadas pelos educadores na implementação de práticas educacionais inclusivas, identificando estratégias para superá-las;

f) Investigar a satisfação dos pais em relação aos serviços de AEE e outras iniciativas de inclusão, avaliando como essa satisfação influencia o envolvimento parental na educação de seus filhos.

Essas propostas podem contribuir significativamente para ampliar a compreensão da educação inclusiva, estabelecendo um sólido fundamento para melhorias contínuas nas políticas e práticas de inclusão escolar.

5.3 Recomendações da Pesquisa avaliativa para a agenda pública

Após uma análise detalhada da avaliação do AEE como política pública de inclusão no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência em escolas do município de Horizonte, realizada nas Salas de Recursos Multifuncionais, identificamos diversas áreas que requerem melhorias. Com base nas interações e discussões ocorridas durante este estudo com os envolvidos desde a formulação até a execução da política de inclusão, propomos recomendações pertinentes para aprimorar as práticas inclusivas no município em análise.

1. Investir na formação continuada de professores e profissionais especializados para assegurar que possuam as competências necessárias para atender às diversas necessidades dos alunos;

2. É essencial investir na construção e manutenção de mais salas de AEE, especialmente em áreas com alta demanda e em localidades remotas. Isso inclui a adaptação de espaços existentes e a construção de novos ambientes dedicados;

3. Implementar políticas que garantam a manutenção de registros detalhados e acessíveis sobre o PPP e as atividades das Salas de Recursos Multifuncionais;

4. Estabelecer diretrizes claras para a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, incluindo cronogramas padronizados e critérios específicos que devem ser seguidos em todas as escolas, assegurando uniformidade e facilitando a avaliação de seu impacto;

5. Desenvolver um método sistemático para coletar e preservar a história das políticas de inclusão, garantindo que informações vitais sobre a implementação e evolução das práticas sejam facilmente acessíveis para análise futura;

6. Documentar e compartilhar boas práticas por meio de um repositório dedicado, permitindo que escolas de diferentes regiões aprendam umas com as outras;

7. Ampliar iniciativas para promover um diálogo construtivo sobre inclusão dentro das comunidades escolares, visando aumentar a compreensão e aceitação da diversidade;

8. Assegurar o provimento de recursos financeiros estáveis e suficientes para apoiar a eficaz implementação das políticas de inclusão, atendendo às necessidades expressas pelos participantes da pesquisa;

9. Aumentar a capacidade de instituições como o Centro de Atendimento Clínico e Educacional Maria de Nazaré Domingos, visando reduzir as longas filas de espera e melhorar o atendimento, conforme destacado pelos participantes;

10. Incentivar uma colaboração mais estreita entre escolas, famílias e salas de AEE, inspirando-se no sucesso do projeto Girassol mencionado pelos entrevistados;

11. Investir em tecnologia assistiva para promover a aprendizagem independente e eficaz dos alunos com deficiência, aspecto crucial mencionado pelos educadores;

12. Melhorar a gestão de recursos destinados às práticas inclusivas, evitando realocações inapropriadas mencionadas por alguns entrevistados;

13. Promover anualmente seminários voltados para a educação inclusiva, abrangendo toda a comunidade escolar e outros setores.

Essas sugestões não apenas visam superar os desafios identificados, mas também reforçar a eficácia do AEE e promover uma abordagem mais holística e sustentada para a educação inclusiva. Implementar essas medidas pode contribuir substancialmente para a integração e o progresso acadêmico, pessoal e social dos estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, M. **Processo de inclusão é um processo de aprendizagem**. 2005. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002. Acesso em: 20 maio 2023.
- ALVES, C. R. S. T; ANDRADE, M. P. F. A Sala de Recursos Multifuncional como um ingrediente essencial na inclusão de crianças especiais, na escola regular de ensino. **Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p.320- 326, 2015.
- ANJOS, Rita de Cássia Araújo Abrantes dos. **A articulação entre o atendimento educacional especializado e a comunidade escolar: um estudo de caso**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.
- ARARUNA, Maria Rejane. **Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: Um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza**. 2018. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- BACELAR, Tânia. **Ensaio sobre o Desenvolvimento Brasileiro: Heranças e urgências**. 1.ed. Rio de Janeiro: Revan, 2000.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 59-76, 2011.
- BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. e217423, 2019
- BAPTISTA, C. R; CAIADO, K. R. M. A (Org.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade de atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.
- BARBOSA, Alysson Vinicius Pacifico. **A política do Atendimento Educacional Especializado: concepções e práticas docentes na sala de aula de recursos multifuncionais em Rio Branco-Acre**. 2022. 141 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2022.
- BARBOSA, D. de S.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. dos S. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Atualidades Investigativas em Educação**, San Pedro de Montes de Oca, v. 18, n. 2, p. 598-618, 2018.
- BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Por Uma Prática Colaborativa No Aee: Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: Appris, 2014.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. Bristol: Centro de Estudos em Educação Inclusiva, 2011.
- BORGES, Maria Célia. **Formação de Professores: Desafios históricos, políticos e práticos**. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2013.

BRAGA, Glaura; PRADO, Rosana; CRUZ, Osilene. O atendimento educacional especializado e a organização da sala de recursos multifuncionais: que território é esse? **Revista Leph**, Niterói, v. 30, p. 91-120, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº4, de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil03/Constituição/Constituição.htm. Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien/Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado – AEE e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 2011.

BRASIL. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP, 2010a, p. 11-12.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Orientador Programa Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: Diretoria de Políticas em Educação Especial, 2010b.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRAUN, Patrícia; MARIN, Márcia. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, 2016.

BRÍGIDA, I. F. S.; LIMEIRA, C. S. Educação inclusiva: dos avanços à legalização do retrocesso. **Revista Diálogos e Diversidade**, Jacobina, v. 1, n. e12436, p. 01-12, 2021.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? *In*: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008. p. 43-63.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

CALDAS, Ricardo Wahrendorff (Coord.). **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: Sebrae, 2008.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 302 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica. **Revista Educação Especial**, Santa Maia, v. 25, n. 44, p. 513-529, 2012.

CARVALHO, Rosita Elder. O Direito de ter direito. *In: Salto para o futuro - Educação Especial: Tendências atuais*. Brasília: Ministério da Educação; SEEP, 1999.

CASTRO, J. A. de; OLIVEIRA, M. G. de. Políticas públicas e desenvolvimento. *In: MADEIRA, L. M. (Org.). Avaliação de Políticas Públicas*. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014.

CELLARD, André. A análise documental. *In: POUPART, Jean.; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H. (Org.). A pesquisa Qualitativa enfoques epistemológicos e metodológicos*, 2008. p. 295-314.

CORREIA, Ana Paula Santa de Oliveira. **Contributos do Projeto Educativo para o trabalho colaborativo e reflexivo entre professores**. 2007. 350 f. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógico) - Educação da Universidade Aberta, [s.l.], 2007.

COSTA, Daniel Marques; HATTGE, Morgana Domênica. Práticas discursivas da educação especial no Brasil. **Revista signos**, Lajeado, v. 42, n. 2, p. 110-123, 2021.

DANTAS, Liliane; GOMES, Adriana. A prática colaborativa entre o ensino regular e Educação Especial: Trajetórias possíveis no cotidiano de uma escola pública. **Revista de Educação, Ciências e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 1, p. 47-59, 2020.

DANTAS, Lillianne Moreira. **Do que se diz ao que se faz: práticas pedagógicas de professores que atuam junto a alunos com deficiência em escolas de Horizonte - CE**. 2014. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

DELAVANTI Aline de Castro. **AEE que atendimento é este?** As configurações do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da rede municipal de ensino de Gravataí - RS. 2012 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas públicas: princípio, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

FACUNDO, A. L.; FERREIRA, A. J. da S; GOMES, F. P; NAZARÉ, M. M. E. de. **Horizonte cidade da gente: estudos regionais ensino fundamental**. Fortaleza: Didático, 2021.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista brasileira de ciências sociais**, [s.l.], v. 18, p. 21-30, 2003.

FERREIRA, C. S.; SANTOS, E. N. Políticas públicas educacionais: apontamento sobre o direito social da qualidade na educação. **Revista Labor**, [s.l.], v. 1, n. 11, p. 146-159, 2014.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. Leitura da palavra...leitura do mundo. **O Correio da UNESCO**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 4-9, 1991.

FREITAS, Thayane Nascimento; ARAÚJO, Nádia Fernanda Martins de; SOUSA, Deborah Lauriane da Silva; MEDEIROS, Aline Mendes; ARAÚJO JUNIOR, Maurício Amorim de; SILVA, Izabel Rodrigues da; ARAÚJO, Tarcísio Welvis Gomes de; SILVA, Rafael Soares. Avaliação Escolar na Educação Especial: Um mapeamento na Revista Brasileira de Educação Especial no período de (2006-2020). **Research, Society and Development**, Curitiba, v. 10, n. 6, p. 1-28, 2021.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

GIRON, Graziela. Políticas Públicas, Educação e Neoliberalismo: O que tem a ver com cidadania? **Revista de Educação PUC**, Campinas, v. 24, p. 17-26, 2008.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, [s.l.], v. 24, n. 14, p. 22-27, 2003.

GÓMEZ, A. I. P. Ensino para compreensão. In: SACRISTÁN, Gómez, Pérez (org.). **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 66-97

GOMES, Roberia Vieira Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte ; FACCIOLI, Ana Maria. **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFC; Brasília: MC&C, 2016.

GONÇALVES, Alícia Ferreira. Políticas públicas, etnografia e a construção dos indicadores socioculturais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 1, p. 17-21, 2008.

GUSSI, Alcides Fernando. Apontamentos teórico-metodológicos para avaliação de programas de microcrédito. **Revista de Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 1, p. 29-37, 2008.

GUSSI, Alcides Fernando; OLIVEIRA, Breyner Ricardo de. Discutindo Paradigmas Contra Hegemônicos de Avaliação de Políticas Públicas. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA NO CAMPO DE PÚBLICAS*, 1., 2015, Brasília. **Anais [...]** Brasília: Universidade do Recôncavo da Bahia, 2015.

JANUZZI, G, S M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, Stela; SOUZA, Fernanda Dione Sales; COSTA, Glauber Barros Alves. A formação docente em geografia diante dos anseios da educação inclusiva na contemporaneidade. **Revista Extensão & Cidadania**, Vitória da Conquista, v. 1, n. 1, p. 85-104, 2013.

KASSAR, M. de C. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R., CAIADO, K. R. M. (org.). Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. 1. ed. Araraquara: [s.e.], 2011. p. 21-42.

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

LIMA, Francisco José de; SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. *In: SOUZA, Olga Solange Herval (Org.). Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas*. Porto Alegre: Editora AGE, 2008.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa**. 2009. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Cadernos CEDES**, [s.l.], v. 46, p. 93-107, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento**. São Paulo: Unicamp, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar o que é? Por que? E como fazer**. São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela; ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: ponto e contraponto**. São Paulo: Summus, 2006.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, [s.l.], v. 31, n. 63, p. 1009-1024, 2018.

MAZZOTA, M. J. S.; M. J. S. **História da Educação Especial no Brasil**. Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. 240 f. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENDES, Melina Thaís da Silva. **Formação para professores especializados planejamento e práticas pedagógicas para estudantes com deficiência intelectual**. 2021. 227f. Tese (Pós-Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

MENDES, Melina Thaís da Silva. **Formação para professores Especializados: Planejamento e Práticas Pedagógicas para estudantes com Deficiência intelectual**. 2021. 227 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2021.

MENDES, Rodrigo Hubner. **Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MENDONÇA, A. A. S. Formação de professores para o atendimento educacional especializado. **Studies publicações**, [s.l.], v. 2, n. 3, p. 205–217, 2021.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C.S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2016.

MINETTO, Maria de Fatima Joaquim; PICONI, Irene Carmem; FACION, Prestes José Raimundo; STIVAL, Márcia Maria. **Diversidade na aprendizagem de pessoas com necessidades especiais**. Curitiba: IESD BRASILS/A, 2015.

MIRANDA, A. A. B. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 7, p. 29-44, 2008.

MIRANDA, Teresinha Guimarães. Articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**, Belém, v. 1, p. 81-100, 2015.

MOREIRA, Ana Santana; SILVA, Emerson Pires da; SOUZA, Wárica Santos; ECHEVERRÍA, Agustina Rosa. O esvaziamento das Diretrizes Curriculares Nacionais na Base Nacional Comum Curricular. **Scielo Preeprints**, [s.l.], [s.v.], [s.p.], 2023.

MUHL, E.; MAINARDI, E. Segregar as diferenças e agregar as semelhanças: o debate acerca da inclusão na qualificação da aprendizagem e do convívio humano. **Revista Espaço Pedagógico**, [s.l.], v. 29, n. 1, p. 110-131, 29, 2022.

NASCIMENTO, Iris de Fátima Guedes do; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Espanhol para alunos cegos diálogos entre o ensinar e o aprender. *In*: Silva, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva diálogos entre teoria e prática**. (Org.). 1. ed. Natal: UFRN, 2021. p.76-108.

NORONHA, Gilberto César. Da forma à ação de professores para atuar em salas de recursos multifuncionais. **Revista Ciência em Extensão**, [s.l.], v. 14, n. 1, p. 97-115, 2018.

OLIVEIRA, Francélio Ângelo de; GOMES, Adriana Leite Limaverde. Profissionais de apoio em sala de aula comum: reflexões sobre concepções e práticas no contexto escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [s.l.], v. 17, n. 50, p. 396-420, 2020.

OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2016.
ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PACHEVITCH, S.; LIMA, E. A. de.; FAUSTO, I. R. de S.; ALMEIDA, E. F. N. Contribuições dos estudos de Vygotsky para o Atendimento Educacional Especializado: foco nas salas de recursos multifuncionais. **Conjecturas**, [s.l.], v. 22, n. 16, p. 104-117, 2022.

PADILHA, Caio. **Para uma escola de qualidade no século XXI á necessidade de uma nova política educacional**. *In*: MANTOAN, Maria Tereza Egler. Para uma escola do século XXI. Campinas: Unicamp; BCCL,2013. p. 8-18.

PANSINI, Flávia. **Salas de recursos multifuncionais no Brasil: para quê e para quem?** 2018. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Salas de recursos multifuncionais: Revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, [s.l.], v. 8, n. 3, p. 213–225, 2014.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Salas de recursos multifuncionais: Revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, [s.l.], v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014.

PATRICIO, Cintia Stringari; VOLPATO, Gildo. O atendimento educacional especializado (AEE): um estudo de caso em uma sala de recursos multifuncionais. **Revista Saberes Pedagógicos**, [s.l.], v. 4, n. 2, p. 149-171, 2020.

PEREIRA, Marcio. Sala de Recursos Multifuncionais: o trabalho pedagógico especializado com as limitações de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual. **Revista Encantar**, [s.l.], v. 2, p. 01-18, 2020.

PEREIRA, R. M. da R. **O trabalho colaborativo no contexto da escola Inclusiva**. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar:** diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Editoras NAU & EDUR, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há em Especial na Educação especial brasileira? **Revista momento: Diálogos em educação**, [s.l.], v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental:** diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PRIETO, Rosângela; ARANTES, Valéria. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

RAFANTE, Heulalia Charalo, **Política de Educação Especial no Brasil:** a relação entre o estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP. 2015. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-3916.pdf>. Acesso em: 04 maio 2023.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: Revista da educação especial**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-16, 2008.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Avaliação em profundidade e ecologia política: um diálogo possível. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 2, n. 16, p. 184-207, 2019.

RODRIGUES, Lea Carvalho. **Método experiencial e avaliação em profundidade: novas perspectivas em políticas públicas.** Desenvolvimento em Debate, v. 4, n. 1, p. 103-115, 2016.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Proposta para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 7-15, 2008.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F.; SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos. **Fundamentos históricos e conceituais da Educação Especial e inclusiva:** reflexões para o cotidiano escolar no contexto da diversidade. 2019. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155246/1/unesp-nead_reei1_ee_d01_s03_texto02.pdf. Acesso em: 04 maio 2024.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 34, p. 94-103, 2007.

SÁ-SILVA, J. R.; FERREIRA, A. P. A.; BESERRA DA SILVA, J. N.; PADILHA, M. dos S. O atendimento educacional especializado e a utilização das tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais. **Cadernos de Aplicação**, [s.l.], v. 34, n. 2, p. 329-344, 2021.

SAVIANI, Demerval. Política Educacional Brasileira, limites e perspectiva. **Revista de Educação**, Campinas, v. 24, p. 7-16, 2008.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva:** diálogos entre teoria e prática. Natal: EDUFRN, 2021.

SILVA, Rafael Soares. AEE para Salas de Recursos Multifuncionais: Aspectos Legais, Pedagógicos e Organizacional. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [s.l.], v. 11, n. 4, p. e51011426594-e51011426594, 2022.

SILVA, S.C; ARANHA, M.S.F. Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação. **Revista Brasileira de educação especial**, Marília, v. 11, n. 3, p. 373-394, 2005.

SOBRAL, Renata da Silva Sobral, MESQUITA, Amélia Maria Araújo: O atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais: Problematizações sobre o currículo. *In*: SHOITINOZU, Washington Cesar; SIEMS, Maria Edith Romano; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (Org.). **Políticas em Práticas em educação especial e inclusão**. Curitiba: Ítala, 2021. p. 91-120.

SOUSA, Elayne Oliveira; RIBEIRO, Helena Cristina Moura da Silva; SOARES, Zilma Cardoso Barros. As contribuições da sala de recurso no desenvolvimento cognitivo das crianças na perspectiva da Educação Inclusiva. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [s.l.], v. 11, n. 14, p. e06111435932-e06111435932, 2022.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

SOUZA, Renan Rodrigues; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares. **Caderno de orientações para gestores escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado**. 2022. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2022.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Madrid. Editora Popular, 1999.

TANIGUTI, Gustavo; FERREIRA, Karolyne. **Tecnologias digitais aplicadas à educação inclusiva: fortalecendo o desenho universal para a aprendizagem**. 1. ed. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2021.

TARTUCCI, Dulcéria; CARDOSO, Camila Rocha; FLORES, Maria Marta Lopes. **Salas de Recursos Multifuncionais em Góias: formação docente e organização do trabalho pedagógico. Inclusão Escolar e o Atendimento Educacional Especializado**. São Carlos: ABPEE, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, formação 1994

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

XAVIER, Alexandre Guedes Pereira. **Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2002.

ZUQUI, Franciele Sesana. **As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da Rede Municipal de Educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares.** 2013. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

APÊNDICE A – DOCUMENTOS ÉTICOS DA PESQUISA: AUTORIZAÇÕES PARA A PESQUISA E TCLE



Universidade Federal do Ceará
Programa de Pós-Graduação e Avaliação de Políticas Públicas

CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA PESQUISA E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Secretária municipal de Educação de Horizonte-SMEH)

Prezadas(os),

Eu Francisca Renata Chaves de Moraes matrícula: 517536, discente do Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC), estou desenvolvendo um projeto de dissertação sobre: Avaliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como Política Pública de Inclusão no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência em escolas do município de Horizonte -Ceará. Sendo assim, solicito a vossa contribuição com a realização do estudo, sua colaboração é de fundamental importância para o desenvolvimento e construção da pesquisa. O desenvolvimento do estudo será de responsabilidade da discente, sob orientação da Profa. Dra. Maria de Nazaré Moraes Soares. Agradecemos sua contribuição em participação como colaborador de pesquisa e solicitamos a sua autorização para pesquisa de informações para estudos acadêmicos, bem como publicações em eventos e revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, será referenciado o projeto em questão, mantendo-se o sigilo necessário quando tratar-se de nomes. Informamos que esta pesquisa não acarretará nenhum dano material ou pessoal para as partes (pesquisador e pesquisado).

Objetivo geral da pesquisa: avaliar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como Política Pública de Inclusão no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas do município de Horizonte (CE).

Os(as) pesquisadores(as) estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

<u>Profa. Dra. Maria de Nazaré Moraes Soares</u> Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (UFC) – Siapa 1685520	<u>Identificação e assinatura do aluno(a)</u> (517536I- 923.338.183.87)
--	--

Considerando, que fomos informados (as) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em autorizar a utilização dos dados em pesquisa científica. Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Fortaleza, 07 de agosto de 2023.

Identificação e assinatura do colaborador de pesquisa

**APÊNDICE B – INSTRUMENTOS DE COLETA: ROTEIRO PARA ENTREVISTA
SEMI-ESTRUTURADA (INSTITUIÇÃO PÚBLICA- COORDENADORIA DE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO MUNICÍPIO DE HORIZONTE)**

BLOCO	OBJETIVO	QUESTÃO
1	Identificação do colaborador da pesquisa	<p>A) Gênero: B) Idade: C) Escolaridade: D) Cargo/Função: E) Nome da Instituição:</p>
2	Identificar conteúdo e contexto da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	<p>A) Em que momento o município de Horizonte decidiu aderir a Política de Inclusão e como foi esse processo? Houve esforços ou ações anteriores nesse sentido? B) Quais os documentos que regulamentam a política de inclusão das pessoas com deficiências no município de Horizonte? C) Como está a articulação da Gestão municipal com as Escolas em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) em relação ao contexto inclusivo? D) Qual a sua percepção acerca do cumprimento das leis que estabelecem a política de inclusão de pessoas com deficiência, em especial aos estudantes que recebem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas públicas em Horizonte, e como isso impacta na efetividade do programa? E) Quais são os principais desafios enfrentados na implementação e manutenção das salas de recursos multifuncionais? F) Além do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas públicas de Horizonte, existe outras políticas e programas voltados a Educação inclusiva no município? Quais?</p>
3	Identificar trajetória da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	<p>A) Como ocorreu a colaboração entre as esferas Federal, Estadual e Municipal para assegurar a inclusão dos estudantes com deficiência no Atendimento Educacional Especializado nas escolas públicas municipais de Horizonte? B) Você sabe como e quando as políticas públicas de inclusão foram implementadas em Horizonte? E você teve algum papel nesse processo? Se sim, relate um pouco sobre como aconteceu esse processo de implantação C) Qual é o papel das instituições públicas no que diz respeito à política de inclusão de pessoas com deficiência, em especial aos estudantes com deficiência que recebem o Atendimento Educacional</p>

		<p>Especializado (AEE) em Horizonte?</p> <p>D) Na implantação da política de inclusão no município de Horizonte, qual foi o critério estabelecido pela Coordenadoria da Educação inclusiva para a escolha das escolas contempladas?</p> <p>E) Existe um planejamento via secretária de Educação Inclusiva, que contemple a formação de todos os profissionais da escola que trabalham com os alunos com deficiência? Se sim, Como ele foi pensado?</p> <p>F) Qual é o papel do profissional da sala de AEE no processo de criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo e quais são as medidas adotadas pela Secretaria de Educação Inclusiva de Horizonte para apoiar esse profissional nesse processo?</p> <p>G) Como isso é realizado, o acompanhamento e o suporte aos professores de AEE na sua prática cotidiana?</p> <p>H) Quais iniciativas que a Coordenadoria da Educação Inclusiva de Horizonte tem implementado para incentivar o diálogo e a colaboração entre os professores, especialmente quando se trata de educação inclusiva?</p>
4	<p>Identificar temporalidade e territorialidade da política relacionando com as categorias teóricas do estudo</p>	<p>A) Há quanto tempo você exerce a função de Coordenador Geral da Educação inclusiva do município de Horizonte?</p> <p>B) Você poderia detalhar o alcance da Política Pública de inclusão de pessoas com deficiência especialmente daquelas que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas escolas do município de Horizonte?</p> <p>C) A coordenadoria da educação inclusiva acredita que a Política de Inclusão, especificamente o Atendimento Educacional Especializado favorece o desenvolvimento do processo de construção de uma educação emancipatória dos alunos com deficiência?</p> <p>D) De que forma é avaliado o cumprimento das leis que definem a política de inclusão de pessoas com deficiência no município de Horizonte, especificamente no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado nas salas de multifuncionais?</p> <p>E) Quantas salas de recursos multifuncionais (SRMs) foram implementadas desde o início da política até os dias atuais, no município de Horizonte?</p> <p>F) Houve alguma mudança ou melhoria na estrutura física e pedagógica das escolas para apoiar a execução da implantação das Salas de Recursos</p>

		<p>Multifuncionais nas escolas do município de Horizonte desde a sua criação até aos dias de hoje? Se sim, quais foram essas mudanças?</p> <p>G) Já é possível constatar avanços na área da Educação Inclusiva relacionadas ao Atendimento Educacional Especializando nas salas de recursos multifuncionais nas escolas do município de Horizonte? Se sim, quais seriam esses avanços?</p> <p>H) Quais são as perspectivas futuras para a continuidade e valorização dessas políticas e territórios relacionados à Educação Inclusiva no município de Horizonte?</p>
--	--	--

**APÊNDICE C – INSTRUMENTOS DE COLETA: ROTEIRO PARA ENTREVISTA
SEMIESTRUTURADA DIRECIONADA Á GESTÃO ESCOLAR**

BLOCO	OBJETIVO	QUESTÃO
1	Identificação do colaborador da pesquisa	<p>A) Gênero: B) Idade: C) Escolaridade: D) Cargo/Função: E) Nome da Instituição:</p>
2	Identificar conteúdo e contexto da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	<p>A) Como você avalia a efetividade da política de inclusão de pessoas com deficiência, especialmente dos estudantes que recebem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Horizonte, em relação ao cumprimento das leis vigentes? B) Você sabe como e quando as políticas públicas de inclusão foram implementadas em Horizonte? E você teve algum papel nesse processo? Se sim, relate um pouco sobre como aconteceu esse processo de implantação. C) Como a escola garante que essas políticas sejam de fato inclusivas e não apenas uma "obrigação burocrática"? D) Como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da sua escola aborda a questão de alunos com deficiência? E) Quais são as principais dificuldades enfrentadas pela escola na implementação de políticas públicas inclusivas? F) Como você compreende o trabalho do professor do AEE? G) Existe alguma parceria além da sala de AEE com outras instituições para o fortalecimento do processo inclusivo na escola? H) Quais são suas perspectivas futuras em relação às Políticas Públicas de educação inclusiva no município Horizonte?</p>
3	Identificar trajetória da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	<p>A) Como a escola tem se preparado para receber alunos com deficiência? B) Você acredita que o trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais possa auxiliar no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos(as) que a frequentam? Porque? C) Você participa ou já participou de algum tipo de capacitação oferecidos pela SMEH voltados a perspectiva da educação inclusiva? Em caso afirmativo, que impacto teve esta formação no crescimento e desenvolvimento do processo inclusivo ao nível da escola?</p>

		<p>D) Você poderia, por favor, compartilhar como sua escola envolve pais, professores e a comunidade escolar como um todo na criação e promoção de praticas inclusivas dentro do contexto escolar? E como isso tem impactado positivamente na promoção de uma cultura de respeito e inclusão dos estudantes com deficiência na sua escola?</p> <p>E) Como você avalia a relação de parceria colaborativa entre a escola x professor da sala regular x professor do AEE?</p> <p>F) Na sua experiência, quais são alguns dos desafios enfrentados pelos Professores do ensino comum na adaptação do currículo para estudantes público alvo da educação inclusiva com deficiência e como são superados esses desafios?</p> <p>G) Quais são os maiores desafios que a gestão escolar enfrenta ao trabalhar com alunos com deficiência?</p> <p>H) Como a escola lida com a inclusão de alunos com deficiência que apresentam comportamentos desafiadores?</p>
4	<p>Identificar temporalidade e territorialidade da política relacionando com as categorias teóricas do estudo</p>	<p>A) Há quanto tempo você trabalha no grupo gestor desta escola no município de Horizonte?</p> <p>B) Você tem conhecimento da quantidade de Salas de Recursos Multifuncionais no qual trabalha com Atendimento Educacional Especializado na rede Pública Municipal de ensino no município de Horizonte para apoiar práticas de educação inclusiva? Se sim, você poderia especificar quantas salas seriam?</p> <p>C) Para você a oferta do Atendimento Educacional Especializado realizado na Sala de Recursos Multifuncionais impacta na redução das desigualdades educacionais e no aumento do tempo de permanência dos alunos com deficiência na escola? Porque?</p> <p>D) Na sua opinião, você acha que a atual Política Pública de inclusão de pessoas com deficiência, especialmente daquelas que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE), atinge efetivamente todos os alunos com deficiência das escolas localizadas no município de Horizonte em especial no distrito em que você atua? Se sim, quais os fatores que você considera relevantes para o sucesso desta politica? Se não, quais os fatores na sua opinião que impedem que esta política seja mais eficaz?</p> <p>E) Você conhece os critérios que o professor(a) da Sala de Recursos Multifuncional adota para atender o aluno(a) com deficiência na escola do qual você trabalha atualmente? se sim, exemplifique alguns</p>

		<p>desses critérios utilizados.</p> <p>F) Como a escola lida com casos em que as famílias dos alunos com deficiência têm dificuldades em acessar ou compreender os serviços oferecidos na sala de AEE, e quais são as medidas tomadas para garantir a inclusão e participação dessas famílias no processo?</p> <p>G) Quais são as perspectivas futuras da escola para aprimorar ainda mais as políticas públicas inclusivas?</p>
--	--	--

**APÊNDICE D – INSTRUMENTOS DE COLETA: ROTEIRO PARA ENTREVISTA
SEMIESTRUTURADA DIRECIONADA AO PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS DO MUNICÍPIO DE HORIZONTE**

BLOCO	OBJETIVO	QUESTÃO
1	Identificação do colaborador da pesquisa	A) Gênero: B) Idade: C) Escolaridade: D) Cargo/Função: E) Nome da Instituição:
2	Identificar conteúdo e contexto da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	A) Como você avalia a efetividade da política de inclusão de pessoas com deficiência, especialmente dos estudantes que recebem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Horizonte, em relação ao cumprimento das leis vigentes? B) Você sabe como e quando as políticas públicas de inclusão foram implementadas em Horizonte? E você teve algum papel nesse processo? Se sim, relate um pouco sobre como aconteceu esse processo de implantação C) Como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da sua escola aborda a questão de alunos com deficiência? D) O AEE é integrado com outras iniciativas de inclusão ou programas educacionais inclusivos no município de Horizonte? Se sim, como acontece essa integração. E) Como você percebe a relação entre a legislação de inclusão de alunos com deficiência e as Políticas Públicas de educação inclusiva implementadas no seu município e como isso se reflete no seu trabalho?
3	Identificar trajetória da política relacionando com as categorias teóricas do estudo	A) Como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem impactado de forma positiva o processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência? Quais são os resultados mais significativos que você observou? B) Quais são as principais mudanças que você acredita que ocorrem no trabalho do professor da sala comum quando um aluno(a) é encaminhado para a Sala de Recursos Multifuncionais? C) Na sua experiência, quais são alguns dos desafios enfrentados pelos Professores do ensino comum na adaptação do currículo para estudantes público alvo da educação inclusiva com deficiência e como são superados esses desafios? D) Qual a importância da formação continuada para os professores que atuam na sala de AEE do município de Horizonte? E) Considera a proposta e a metodologia das

		<p>formações adequadas para desenvolver no professor do AEE a capacidade reflexiva em relação à sua prática?</p> <p>F) Há interação da coordenadoria da educação inclusiva do município de Horizonte na execução e acompanhamento do programa na escola para além das formações pedagógicas? Se sim, como essa interação acontece?</p> <p>G) Você acredita que a prática colaborativa com outros profissionais da escola pode ajudar a garantir a inclusão dos alunos com deficiência no seu processo de ensino e aprendizagem bem como a construção de sua autonomia? Justifique sua resposta.</p> <p>H) Como você avalia a relação de parceria colaborativa entre a escola x professor da sala regular x professor do AEE?</p> <p>I) Quais são os maiores desafios que você enfrenta ao trabalhar com alunos com deficiência em sua sala de AEE?</p>
4	<p>Identificar temporalidade e territorialidade da política relacionando com as categorias teóricas do estudo</p>	<p>A) Há quanto tempo você trabalha com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala de Recursos Multifuncional no município de Horizonte?</p> <p>B) Atualmente quantas escolas são contempladas com o AEE no Polo em qual você atua?</p> <p>C) Você tem conhecimento da quantidade de salas de Atendimento Educacional Especializado disponíveis no município de Horizonte para apoiar práticas de educação inclusiva? Além disso, você poderia fornecer informações sobre a quantidade de salas de AEE presentes no Distrito onde seu trabalho está centrado?</p> <p>D) Na sua perspectiva, você acha que a atual Política Pública de inclusão de pessoas com deficiência, especialmente daquelas que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE), atinge efetivamente todos os alunos com deficiência das escolas localizadas no município de Horizonte, em especial no distrito em que você atua? Se sim, quais os fatores que você considera relevantes para o sucesso desta política? Se não, quais os fatores que impedem que esta política seja mais eficaz?</p> <p>E) Na sua visão, quais são as principais barreiras que os alunos com deficiência enfrentam em relação à educação no município de Horizonte?</p> <p>F) Na sua opinião como professor(a) que atua diretamente na sala de Recursos Multifuncionais com Atendimento Educacional Especializado, houve avanços na estrutura física e pedagógica das salas de Recursos Multifuncionais desde a sua</p>

		<p>implantação até os dias atuais? Em caso afirmativo, quais são alguns exemplos desses avanços? Em caso negativo, na sua opinião o que está faltando para que de fato essa política seja ampliada?</p> <p>G) As famílias dos alunos que participa do Atendimento Educacional Especializado (AEE) são presentes e comprometidas no acompanhamento desses educandos? Se sim, qual a importância deste acompanhamento? E Se não, quais as estratégias têm sido utilizadas para incentivar o maior envolvimento e compromisso dessa família para com esse educando no contexto escolar?</p> <p>H) Como profissional que trabalha diretamente com a inclusão, quais são suas perspectivas futuras em relação às Políticas Públicas de educação inclusiva no município Horizonte?</p>
--	--	--