



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

SÍLVIA HELENA ROCHA BARROSO

**AVALIAR A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB O OLHAR DOS
DOCENTES NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIANÇA FELIZ EM
AQUIRAZ/CEARÁ**

**FORTALEZA
2025**

SÍLVIA HELENA ROCHA BARROSO

AVALIAR A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB O OLHAR DOS
DOCENTES NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIANÇA FELIZ EM
AQUIRAZ/CEARÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas Programa (MAPP) da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. David Moreno Montenegro.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Federal do Ceará

Sistema de Bibliotecas

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

B285a Barroso, Sílvia Helena Rocha.

Avaliar a política da educação inclusiva sob o olhar dos docentes no Centro de Educação Infantil criança feliz em Aquiraz/Ceará / Sílvia Helena Rocha Barroso. – 2025.

123 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Dr. David Moreno Montenegro.

1. Deficiências. . 2. Educação Inclusiva.. 3. Gestão. . 4. Políticas Públicas.. I. Título.

CDD 378

SÍLVIA HELENA ROCHA BARROSO

AVALIAR A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB O OLHAR DOS
DOCENTES NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIANÇA FELIZ EM
AQUIRAZ/CEARÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas Programa (MAPP) da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. David Moreno Montenegro

Aprovado em: 24 de abril de 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. David Moreno Montenegro (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

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

Prof. Dr. João César Abreu de Oliveira Filho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof. Dr. João Paulo Bandeira de Souza
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Dedico este trabalho à minha família, por seu apoio aos meus projetos pessoais e profissionais, aos amigos e demais pessoas que contribuíram para que essa elaboração fosse concretizada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por suas bênçãos em minha vida, sempre me dando forças para seguir em frente.

Aos meus pais, José Epitácio de Lima/ Maria José Rocha de Lima (*in memoriam*), que mediante a tantos desafios e dificuldades me proporcionou acesso aos estudos, inspirando-me a seguir em frente com coragem e determinação.

Aos meus queridos alunos e familiares, que ao longo dos anos me proporcionaram ao convívio escolar, destaco a eles minha mensagem de agradecimento por ter me ensinado, a entender as diferenças o valor da persistência e da sabedoria, e aos docentes companheiros fundamentais nessa trajetória.

As minhas filhas, Karyyna, Thayna e Lais que me encorajaram a continuar meus projetos e estudos na aquisição de novos conhecimentos e compartilha-los na arte do atendimento educacional no palco escolar.

Aos amigos e professores do Curso de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas Programa (MAPP), em especial, ao professor Prof. Dr. David Moreno Montenegro, por sua dedicação e orientação, que soube excelentemente encaminhar-me para elaboração dessa escrita.

Aos coordenadores do Curso e membros da banca examinadora e demais professores, minhas saudações.

À equipe docente e ao núcleo gestor da Creche Criança Feliz, pelas contribuições e parcerias nesse trabalho.

Às professoras que participaram desta pesquisa fornecendo dados relevantes para essa concretização.

Enfim, a todos que de maneira especial contribuíram para essa realização.

Canto das três raças

Ninguém ouviu
Um soluçar de dor
No canto do Brasil

Um lamento triste
Sempre ecoou
Desde que o índio guerreiro
Foi pro cativeiro
E de lá cantou

Negro entoou
Um canto de revolta pelos ares
No Quilombo dos Palmares
Onde se refugiou
Fora a luta dos Inconfidentes
Pela quebra das correntes
Nada adiantou

E de guerra em paz
De paz em guerra
Todo o povo dessa terra
Quando pode cantar
Canta de dor

Ô, ô, ô, ô, ô
Ô, ô, ô, ô, ô

E ecoa noite e dia
É ensurdecedor
Ai, mas que agonia
O canto do trabalhador
Esse canto que devia
Ser um canto de alegria
Soa apenas
Como um soluçar de dor

Ô, ô, ô, ô, ô
Ô, ô, ô, ô, ô

Clara Nunes

Composição: Mauro Duarte/Paulo César Pinheiro

RESUMO

Estudo desenvolvido com o objetivo de avaliar a política da educação inclusiva sob o olhar dos docentes no Centro de Educação Infantil Criança Feliz em Aquiraz/Ceará. Trata-se de um estudo de caso cuja relevância decorre do interesse de saber de que forma a política pública de Educação Especial é aplicada como necessidade de inclusão em uma escola de educação infantil. Como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem da criança com deficiência e as contribuições de setores relevantes envolvidos no processo educativo inclusivo, considerando, em especial, a participação docente e do núcleo gestor e seus interesses ligados à condição da melhoria educacional discente. Os percursos empregados nesta nova exposição para discussão do referido tema têm como suporte uma abordagem qualitativa, realizada a partir de uma revisão bibliográfica e documental complementada por uma pesquisa de campo. Para tanto, o tema encontra-se fundamentado em Arruda e colaboradores, Capellini (2005), Coelho e Soares (2019), Nascimento et. al. (2024), entre outros especialistas, bem como em documentos legais que explicitam o compromisso político das governanças brasileiras com a educação da pessoa com deficiência. Partindo dessa premissa, a pesquisa foi realizada com uma amostra de oito docentes e desenvolvida na Creche referenciada de Aquiraz, por meio de entrevistas semiestruturadas e observações assistemáticas da rotina escolar. Frente ao exposto, os resultados da pesquisa evidenciam que apesar dos gestores contribuírem com práticas inclusivas significativas, enfrentam muitos desafios que vão desde o quantitativo insuficiente de assistentes de inclusão, profissionais de apoio, falta de material pedagógico nas salas de recursos multifuncionais e falta de atividade com tendências assistivas para as famílias. As percepções sobre a política de inclusão demonstram que os gestores primam pela garantia de matrículas dos alunos com deficiência nas salas regulares de ensino, atendimento nas salas de recursos multifuncionais, formação continuada para todos os segmentos, porém muito ainda há para se fazer para que qualifiquem suas práticas, reafirmando a execução de uma política inclusiva de qualidade.

Palavras-chave: deficiências; educação inclusiva; gestão; políticas públicas.

ABSTRACT

This study aimed to evaluate the inclusive education policy from the perspective of teachers at the Criança Feliz Early Childhood Education Center in Aquiraz/Ceará. This is a case study whose relevance arises from the interest in knowing how the public policy of Special Education is applied as a need for inclusion in an early childhood education school. How the teaching-learning process of children with disabilities develops and the contributions of relevant sectors involved in the inclusive educational process, considering, in particular, the participation of teachers and the management team and their interests linked to the condition of improving students' educational performance. The paths used in this new presentation to discuss the aforementioned theme are supported by a qualitative approach, carried out from a bibliographic and documentary review complemented by field research. To this end, the theme is based on Arruda and collaborators, Capellini (2005), Coelho and Soares (2019), Nascimento et. al. (2024), among other experts, as well as on legal documents that explain the political commitment of Brazilian governments to the education of people with disabilities. Based on this premise, the research was conducted with a sample of eight teachers and developed at the Aquiraz referenced daycare center, through semi-structured interviews and unsystematic observations of the school routine. In view of the above, the results of the research showed that although the managers contribute with significant inclusive practices, they face many challenges, ranging from the insufficient number of inclusion assistants and support professionals, lack of teaching materials in the multifunctional resource rooms and lack of activities with assistive tendencies for families. The perceptions about the inclusion policy demonstrate that the managers prioritize the guarantee of enrollment of students with disabilities in regular teaching classrooms, assistance in the multifunctional resource rooms, and continued training for all segments, but there is still much to be done to qualify their practices, reaffirming the implementation of a quality inclusive policy.

Keywords: disabilities; inclusive education; management; public policies.

LISTA DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Ilustração dos paradigmas da Educação Especial.....	47
Figura 2 -	Ilustração dos problemas de uma sociedade exclusiva.....	49
Figura 3 -	Localização do Município de Aquiraz-Ceará.....	79
Figura 4 -	Divisão Político-Administrativo de Aquiraz.....	80
Figura 5 -	Centro de Educação Infantil Criança Feliz, Aquiraz-Ceará.....	83
Figura 6 -	Professoras e cuidadora em momentos de atividades de contação de histórias na sala de educação Infantil.....	84
Figura 7 -	Atividades desenvolvidas junto à s crianças e docentes participantes da pesquisa.....	92
Figura 8 -	Atividades desenvolvidas junto à s crianças para efetiva inclusão.....	96
Figura 9 -	Atividades pedagógicas desenvolvidas junto às crianças de forma lúdicas e de inclusão.....	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Conhecimento docente sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	93
Gráfico 2 -	Conhecimento docente sobre o público-alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	94
Gráfico 3 -	Sala de Recursos Multifuncional: existência e materiais disponíveis na escola em que atuam.....	98
Gráfico 4 -	Conhecimento docente sobre a Política do Plano Educacional Especializado (PEI).....	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos legais internacionais da Educação Inclusiva.....	30
Quadro 2 - Incumbências ao poder público e às instituições de ensino conforme artigo 28 da LBI nº 13.146/15.....	59
Quadro 3 - Matrícula do ano de 2024 das Escolas de Aquiraz/Ceará.....	82
Quadro 4 - Perfil profissional e acadêmico dos docentes participantes da pesquisa.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI -	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
ABBC -	Aprendizagem Baseada em Casos
ABP -	Aprendizagem Baseada em Problemas
ACR -	Aprendizagem Colaborativa em Rede
AEE -	Atendimento Educacional Especializado
APAES -	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CMEA-CE -	Conselho Municipal de Educação do Ceará
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP -	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno do Ministério da Educação
CENESP -	Centro Nacional de Educação Especial
CHD -	Classificação Hierárquica Descendente
CIEPDV -	Conselho Internacional de Educação da Pessoa com Deficiência Visual
CONADE -	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
DCNs -	DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
DMET -	Declaração Mundial sobre Educação para Todos
DIA -	Departamento de Inclusão de Aquiraz
DOAEE -	Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado
DS -	Declaração de Salamanca
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA -	Educação de Jovens e Adultos
FENAPAES	Federação Nacional das APAES
FUNDEB -	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IBC -	Instituto Benjamim Constant
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH -	Índice de Desenvolvimento Humano

INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES -	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LBI -	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -	Ministério da Educação
NAPE -	Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado
OMS -	Organização Mundial de Saúde
PAIC -	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PAEE -	Público-Alvo da Educação Especial
PEC -	Programa de Educação Continuada
PEI -	Plano Educacional Individualizado
PMA -	Prefeitura Municipal de Aquiraz
PNE -	Plano Nacional de Educação
PNEE -	Política Nacional da Educação Especial
PNEEPEI -	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP -	Projeto Político Pedagógico
SB -	Sistema Braille
SECADI -	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP/MEC	Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
SME -	Secretaria Municipal de Educação
SEM -	Salas de Recursos Multifuncionais
TEA -	Transtorno do Espectro Autista
TGD -	Transtorno Global do Desenvolvimento
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	FRAGMENTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DO ESTUDO.....	21
2.1	Educação Inclusiva e os desafios sociais enquanto políticas públicas asseguradas.....	21
2.2	Percepções sobre as deficiências e seus aspectos conceituais.....	33
2.3	Gestão democrática e inclusão social: instrumentos para melhoria do sistema educativo e os desafios pedagógicos inclusivos.....	41
2.4	Atendimento Educacional Especializado - AEE e a formação docente para a Educação Inclusiva.....	51
2.4.1	<i>Plano Educacional Especializado (PEI) como ferramenta de inclusão....</i>	58
2.5	Trajetória das Políticas Públicas e os avanços na perspectiva da educação inclusiva nas escolas da rede municipal de Aquiraz-Ceará.....	60
2.6	Perspectivas da Educação Especial e Inclusiva no Município de Aquiraz/Ceará quanto às orientações de atendimento a partir da Resolução CME nº 19/2017.....	64
2.6.1	<i>O contexto vivenciando na pandemia: isolamento e distanciamento social no município de Aquiraz-Ceará.....</i>	68
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	76
3.1	Delineamento da pesquisa.....	76
3.2	Especificidade do campo da pesquisa.....	78
3.3	Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.....	85
3.4	Instrumentos de coleta de dados.....	86
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	88
4.1	Caracterização do perfil dos participantes da pesquisa.....	89
4.2	Concepções Docentes do CEI Criança Feliz da rede municipal de Aquiraz sobre a Política da Educação Especial e Inclusiva.....	90

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
	REFERÊNCIAS.....	108
	APENDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....	119
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	122

1 INTRODUÇÃO

A abordagem desse estudo em avaliar a política da educação inclusiva sob o olhar dos docentes no Centro de Educação Infantil Criança Feliz em Aquiraz/Ceará, aponta como relevante o atendimento amplo e irrestrito das crianças com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino, de forma que a educação especial para essas pessoas não seja mais vista, nem praticada, como um sistema paralelo à educação regular.

Dessa maneira, no que se refere à escolarização do aluno com deficiência inserido em classes comuns, há a necessidade de que o conceito de escola inclusiva seja atrelado às ideias de escola para todos e de escola de qualidade, defendendo a educação desse público, acessível e agregadora.

A percepção da colaboração entre profissionais especializados e professores da educação em geral, demanda um sistema postural em que a qualidade da educação da criança com deficiência depende de um comprometimento e funcionalidade realizados com recursos educacionais e avaliação das políticas públicas implementadas.

Nesse sentido, a escolha do tema se justifica pelo fato de a autora do trabalho ter especial atenção ao processo de participação e de gestão democrática, partindo do pressuposto que todos tenham compromisso, comprometimento e, sobretudo, envolvimento para uma educação de qualidade no processo inclusivo. Para tanto, parte-se do princípio que todos são responsáveis nesse processo de ensino-aprendizagem.

A dinâmica inclusiva deve ter como pressuposto fundamental a constituição de uma sociedade que assegure os direitos de todos os cidadãos, sem realizar nenhum tipo de diferenciação com bases nas particularidades apresentadas por essas pessoas, assegurando a elas todos os recursos imprescindíveis para que participem ativamente do meio social em que pertencem.

Assim, na construção desse repertório, acontece a aprendizagem provocando o conhecimento socialmente construído da criança, no qual Freire citado por Oliveira (2022) defende que sejam quais forem os objetos dos conhecimentos nos processos de ensino-aprendizagens, as individualidades e as características das crianças devem ser consideradas, assim como suas potencialidades valorizadas e

suas limitações respeitadas, analisadas e avaliadas. O autor, assim, exemplifica sua posição:

[...] toda prática educativa que se orienta não no sentido da repetição do presente ou da volta ao passado, mas num sentido de transformação do presente para enfrentar o futuro, deve estar necessariamente preocupada em que educadores e educandos desenvolvam o ato do conhecimento do concreto, do real. (Freire, 1989, apud Oliveira, 2022, p. 55).

A esse respeito, no que diz respeito à escolarização do estudante com deficiência alocado em classes comuns, existe a necessidade de que a ideia de escola inclusiva seja ligada aos ideais de escola para todos e de escola de qualidade, defendendo a educação dessa clientela, acessível e agregadora.

Nessas considerações, pode-se ainda, acrescentar que o ambiente escolar é um espaço democrático de sapiência e de relativa convivência, onde acontecem as atividades escolares em que as crianças adquirem aprendizagens, desempenhos, habilidades e experimentos em muitos aspectos, sejam eles cognitivos, motores, afetivos, sociais, psíquicos e psicomotores, o qual acrescenta ainda Freire (2005),

A educação deve formar sujeitos críticos, participantes e atuantes, seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento" (Freire, 2005, p. 86).

Nessa premissa, como profissionais envolvidos numa educação de qualidade e suas especificidades, o conceito de inserção sociocultural das pessoas com deficiência não pode ser banalizado nem simplificado porque envolve mudanças qualitativas e quantitativas das condições e estratégias de superação de barreiras e prioridades.

Para tanto, as discussões acerca dessas condições estão caracterizadas em relevantes processos de Políticas Públicas, sendo uma delas a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (DMET), um dos marcos na história da deficiência no início da década de 1990, pois a sociedade se comprometeu em alavancar o processo de ensino e aprendizagem, e construir um novo olhar para os indivíduos diferentes, tão marcados por mitos, crenças, estigmas e segregação. Assim como a Declaração de Salamanca (DS) que ocorreu em 1994 na Espanha onde a temática central foi o comprometimento dos países em criarem políticas

públicas de atendimento às crianças especiais. E dois anos depois é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 com a classificação e direcionamento dos atendimentos inclusivos preferencialmente na rede pública de ensino.

Notadamente, que os debates das condições que identificam o atendimento das crianças com deficiência indicam uma inclusão escolar, afetiva, de qualidade e efetiva. Nessas perspectivas, a função do educador responsável por esse trabalho é exposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), tendo em vista as estratégias de ensino para esse aluno.

Essa busca contínua docente, por essa autonomia discente, torna-se um dos principais objetivos para favorecer a apropriação de outros conhecimentos que os ajudarão em diversas circunstâncias de comunicação. Nas escolas onde gestores e coordenadores pedagógicos se envolvem de forma efetiva, as chances de sucesso são muito maiores. A construção de projetos coletivos com vistas ao tratamento das diferenças cognitivas dos alunos, com atenção especial àqueles que apresentam algum tipo de deficiência, pode assegurar um melhor desenvolvimento da aprendizagem.

Nessa dimensão, a equipe ligada à gestão deve agregar diferentes tipos de conhecimentos e estratégias para conduzir o trabalho pedagógico, sendo de igualmente importância, a reflexão sobre a condução de ações específicas voltadas para garantir o aprendizado da turma sem excluir nenhum aluno, procedendo às reformulações sempre que for necessário, tornando-se, então, a prática de ensino viável e transparente para o docente.

É relevante também destacar, a situação vivenciada pelos brasileiros, no início da pandemia causada pela COVID-19, em meados de março do ano de 2020, cujo foco de discussões sobre a necessidade do distanciamento social como forma de conter o avanço da doença foram intensas. Nesse sentido, esse estudo visa discutir sobre os desafios da formação docente para cumprir carga horária e atendimento discente, sem contar ainda as relações interpessoais que se estabeleceram nesse tempo pandêmico, sobretudo as preocupações frente ao quadro de isolamento em que as desigualdades socioculturais, cada vez mais estavam acentuadas.

Ao relatar sobre o assunto, tem-se como pressuposto sua amplitude e relevância, visto que o ano de 2020 e possivelmente, 2021, ficaram marcados pelos

imensuráveis desafios colocados à humanidade, numa verdadeira escala global, pois esta pandemia afetou o mundo todo, causando principalmente o isolamento social das pessoas para a contenção do contágio. Diante dessa realidade, o interesse e motivação para o estudo partiu da necessidade de explorar e contribuir com novos conhecimentos, pois isso refletiu em toda a sociedade, especialmente nos processos de ensino das Instituições públicas e privadas.

Desse modo, cabe também destacar, que a organização do tempo, do espaço e a diversificação das atividades sejam permanentes. Igualmente importante é que exista uma articulação com as famílias por parte da gestão a fim de integrá-las à vida escolar, garantindo entre outras coisas, a frequência regular das crianças como também, o acompanhamento das atividades escolares. Nesse processo, a Educação Inclusiva é uma questão de direitos humanos, que historicamente tem avançado no intuito de criar uma sociedade inclusiva. É um tema importante e cada vez mais presente em debates e discussões atuais, com amparo em pressupostos legais.

Na perspectiva da educação inclusiva, os alunos com deficiência devem ser beneficiados pelo Atendimento Educacional Especializado, conforme estabelecida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e no Decreto 6.571/2008, levando-se igualmente em conta a articulação do professor desse atendimento na escola regular e de todos os profissionais capazes de dar suporte às necessidades específicas desses alunos.

Nesse entendimento, o município de Aquiraz cumpre a Lei de Política de Educação Especial (PNEEPEI) (Brasil, 2008), que assegura o direito de toda criança a frequentar a escola comum. No sentido de ampliar a aplicação da referida Lei, o Município editou a resolução Nº 19/2017 do Conselho Municipal de Educação (CMEA-CE) que defende e garante o direito da criança com deficiência na escola regular.

De modo geral, há uma preocupação de especialistas em diversas áreas de conhecimento em apontar caminhos que ajudem a uma maior adaptação dessas crianças, sobretudo, questionando-se: de que forma a política pública de Educação Especial é aplicada como necessidade de inclusão em uma escola de educação infantil? Como se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem da criança com deficiência e as contribuições de setores relevantes envolvidos no processo educativo inclusivo, considerando, em especial a participação docente e do núcleo

gestor e seus interesses ligados à condição da melhoria educacional discente? Como articular uma política de comprometimento docente e equipe gestora frente às práticas pedagógicas para o aluno com deficiência?

Portanto, temos como hipótese que a realidade da inclusão ainda encontra muitos obstáculos e barreiras para sua efetiva concretização no que se refere ao tema, porém as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Aquiraz, torna viável essa concretização de inclusão para esses alunos com deficiências, garantido assim seus direitos efetivos à educação.

Sabemos, portanto, que as respostas para estas indagações não estão prontas, sobretudo, quanto às dificuldades que permeiam o cenário educacional, mas o professor com sua prática cotidiana, aliado aos profissionais colaboradores da questão, buscam novos recursos, estratégias e caminhos mais adequados para cada aluno.

Nesse sentido, o objetivo geral do estudo decorre em avaliar a política da educação inclusiva sob o olhar dos docentes no Centro de Educação Infantil Criança Feliz em Aquiraz/Ceará. Os objetivos específicos consistem em caracterizar as políticas públicas de educação quanto à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, sua concepção e a implementação, no município de Aquiraz-Ceará; identificar os pontos críticos e dificuldades da implementação destas práticas de educação inclusiva e; apresentar as experiências do processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas turmas regulares da Escola *Iócus* do estudo.

Com o intuito de fundamentar a pesquisa em questão, tomou-se como base os estudos de Arruda e colaboradores (2021), Almeida (2010), Campelline (2005), Luce e Medeiros (2006), Miranda e Hashizume (2020), Oliveira (2022), Ramos, Primon e Cirino (2021), Silveira (2009), Tavares (2016), dentre outros especialistas. Fundamentou-se, ainda, em Leis, Decretos e Documentos como a Constituição Federal de 1988, a atual Lei de Diretrizes e Bases LDB nº 9394/96, o Decreto nº 6.571/2008, entre outros. O procedimento metodológico caracterizou-se por uma revisão bibliográfica complementada por uma pesquisa de campo desenvolvida na Creche de Educação Infantil Criança Feliz, localizada em Aquiraz/Ceará.

Portanto, após esta breve introdução realizada, seguem-se as seções de estudo apresentadas a seguir elencadas: a segunda seção trata revisão de literatura realizada, discorrendo sobre os fragmentos históricos e conceituais do estudo, com ênfase à Educação Inclusiva e os desafios sociais quanto políticas públicas asseguradas, das percepções sobre as deficiências e seus aspectos conceituais, bem como da gestão democrática e inclusão social como instrumentos para melhoria do sistema educativo. Discorre ainda sobre o Atendimento Educacional Especializado - AEE e a formação docente para a Educação Inclusiva, a Trajetória das Políticas Públicas e os avanços na perspectiva da educação inclusiva nas escolas de Aquiraz-Ceará e as Perspectivas da Educação Especial e Inclusiva no Município de Aquiraz/Ceará quanto às orientações de atendimento a partir da Resolução CME nº 19/2017, destacando ainda, o contexto vivenciado no período da pandemia (Covid-19), em relação aos ajustes educacionais por conta do isolamento e distanciamento social.

A terceira seção, absorve a Metodologia da pesquisa realizada, contextualizando os procedimentos metodológicos, no que concerne à caracterização do estudo, aos aspectos da instituição visitada, aos sujeitos participantes da pesquisa e aos instrumentos de coleta de dados.

Encerra-se essa produção com a quarta seção, apresentando os resultados e análise da investigação, com ênfase nas discussões dos dados obtidos, seguindo-se ainda das considerações finais, as referências bibliográficas utilizadas e os apêndices anexados.

2 FRAGMENTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DO ESTUDO

2.1 Educação Inclusiva e os desafios sociais enquanto políticas públicas asseguradas

A história das pessoas com deficiências, de maneira geral, tem sido apresentada por meio de conhecimento e da análise de documentos institucionais, legislação ou outras formas de registros escritos. Trabalhos como os de Jannuzzi (2004), Mazzotta (2003) dentre outros especialistas, trazem grandes contribuições para o entendimento da história da educação desse segmento populacional na sociedade brasileira.

No entanto, na maioria das vezes, os dados históricos a respeito da Educação Especial são acessados apenas pelos especialistas e estudiosos da área. A comunidade, em geral, ainda desconhece essa história de exclusão e suas consequências pessoais e sociais, o que dificulta ainda mais a quebra de preconceitos e mitos existentes no processo de escolarização dessa população (Mendes, Rodrigues & Capellini, 2003).

Para compreensão das propostas atuais da Educação Inclusiva no Brasil, deve-se contextualizar, em breve revisão histórica, como foi sendo construída essa inclusão ao longo do processo educativo. Assim, foram sendo elaboradas Leis, Decretos, Convenções e Documentos Legais como forma de lidar com a pessoa com deficiência, com base em percepções, crenças e valores, partilhados pelos membros da sociedade a cada período.

Carvalho (2021) indica que o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser estabelecido por meio de disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1961, Lei nº 4.024/61, que diz que o direito dos “excepcionais”, a educação, de preferência incluído no sistema geral de ensino. A Lei nº 5.692/71, que modifica a LDBEN de 1961, com relação à definição de tratamento especial, para os estudantes com deficiências físicas, mentais, onde estes se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, não proporciona a organização de um sistema de ensino capacitado para atender às necessidades educacionais especiais e acaba fortalecendo o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o Ministério da Educação lança o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que estando sob o amparo integracionista, fomentou ações educacionais direcionadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, contudo ainda caracterizadas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. Nesse período, não se concretiza uma política pública com um acesso universal à educação, mantendo a percepção de “políticas especiais” para lidar da educação de alunos com deficiência. No que diz respeito aos alunos com superdotação, o acesso ao ensino regular, não é ordenado um atendimento personalizado que leve em consideração as suas particularidades de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, p.10), traz como um dos seus objetivos fundamentais “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art.3º, inciso IV). Também define, nos artigos:

Art. 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Art. 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Art. 208, como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino(Brasil, 1988, p. 112).

Em outra percepção, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90 (Brasil, 1990, p. 23), no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “[...] os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino”. Também nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

A inclusão de maneira geral, não é um processo fácil, mas sim um desafio, segundo Glat (2011), a inclusão contempla o direito à educação, à igualdade de oportunidades e de participação. Porém, mais do que garantir o acesso das pessoas com deficiência às escolas ou demais espaços sociais é necessário viabilizar a sua permanência e aprendizagem através da construção de propostas pedagógicas que possam responder às necessidades específicas dos alunos e educá-los na e para a diversidade, e acrescenta:

“[...] Para termos uma sociedade, de fato, inclusiva, é necessário que haja uma mudança geral de atitude, a partir do entendimento de que a deficiência ou qualquer outra condição atípica, não resume toda a personalidade de uma pessoa, nem tão pouco pode ser determinante de suas oportunidades educacionais, sociais e existenciais (Glat, 2011, p. 17).

A educação inclusiva acolhe uma sugestão educacional que adota a garantia do direito de todos os alunos de compartilhar um mesmo espaço escolar, sem discriminações de qualquer natureza, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (versão preliminar) (BRASIL, 2007).

Colaborando com essas concepções, Stephen Ball e seus colaboradores (2016), propuseram um ciclo de políticas constituídos por três contextos principais: o contexto de influências, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Os contextos apresentados se relacionam e envolvem disputas de diferentes grupos de interesses.

Segundo Ball (2009), os três contextos podem ser compreendidos como os exemplificados abaixo:

Contexto de influência: este contexto é marcado por fatores políticos, econômicos e sociais e por uma relação de interesses variados. É normalmente neste contexto que as políticas são pensadas. No contexto da influência ainda se inserem as comissões e os grupos representativos do processo de formulação das políticas nacionais;

Contexto da produção de texto: se constitui pela sequência do contexto de influência citado anteriormente. É na produção de texto que se encontra a primeira relação e tradução do que é dito e do que é escrito. Torna-se possível perceber neste contexto, se o texto é mais prescritivo ou interpretativo, flexível ou rígido e o modo como norteará o contexto da prática.

Contexto da prática, se traduzem as políticas carregando limitações materiais e possibilidades. Esse é o contexto que reflete as práticas, as concepções e as experiências. Assim, este contexto, trata do modo como as políticas se concretizam na prática, nos espaços locais, nas experiências individuais e coletivas. Mainardes (2006).

Ampliando discussões sobre o contexto da prática, Ball e seus colaboradores vêm trabalhando com a teoria do *policy enactment* (promulgação de política), Ball, Maguire; Braun (2016); Ball (2018). Segundo os citados autores, a interpretação é apenas uma leitura inicial, com o objetivo de aproximar-se do sentido

da política. A tradução, por sua vez, vincula-se à compreensão do texto dentro dos limites da ação, nos quais ocorre um processo de re-representação, reordenação, que se processa por meio de várias práticas materiais e discursivas.

Para Ball et al. (2009), é no contexto da prática que a política produz efeitos e consequências que podem reproduzir mudanças e transformações na política original. No entanto, o processo que envolve as transformações no texto (escrito) para a prática (ação) é difícil e desafiador, pois abrange o “[...] processo de atuação ou encenação (*enactement*)” (Ball, 2009, p.305).

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 9), em sua obra “Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias” trazem que a premissa de encenação (*enactement*) consiste em “[...] erradicar o binarismo enganoso” e oferecem “[...] um relato fundamentado de como realmente se faz a política na prática”.

A Educação Inclusiva abrange a Educação Especial adentro da escola comum e transforma este em um lugar de ensino para todos, Alonso (2013) define Educação inclusiva em um espaço que todas as crianças possam aprender em um mesmo contexto escolar, sem negar as suas dificuldades diferenciadas dos outros estudantes. Com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade. “[...] É essa variedade, a partir da realidade social, que pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência a todas as crianças.” (Alonso, 2013, p.32).

A inclusão escolar é um apelo à descoberta das riquezas contidas no ser humano, respeitando suas singularidades e pluralidades. “Cada ser humano é essencialmente singular pelas suas diferenças. Tais dessemelhanças respondem pela nossa unicidade e nos tornam também especiais aos olhos dos outros na convivência” (Figueiredo, Bonetti e Poulin, 2010, p. 69).

Para discorrer acerca da educação inclusiva faz-se necessário a priori conhecer o que é inclusão na sociedade, para depois adentrar no ambiente escolar, uma extensão dos meios de convívio do ser do ser humano. Figueiredo, Bonetti Poulin (2010), apontam que “[...] é uma sociedade onde todas as pessoas que a compõem se sentem valorizadas, onde as suas diferenças são respeitadas e suas necessidades fundamentais são satisfeitas de tal maneira que possam viver” (p. 21).

A esse respeito, os citados autores recorrem a Scottish Human Services Trust (2005), que argumenta que uma sociedade inclusiva observa certos princípios fundamentais como:

[...] 1) todos os indivíduos tem que ser incluídos socialmente; 2) todo indivíduo pode aprender; 3) todo cidadão precisa de um suporte; 4) todo indivíduo pode se comunicar; 5) cada membro de uma sociedade pode contribuir no desenvolvimento dessa sociedade; 6) quando os indivíduos coordenam suas ações, são mais eficientes ((Figueiredo, Bonetti e Poulin, 2010, p. 21).

Figueiredo, Bonetti e Poulin (2010), resumem esses princípios em conceitos como valorização, respeito, participação e contribuição como forma de inclusão social, ou seja, abordam os seguintes conceitos:

1. **valorização da diversidade:** reconhecimento e respeito pelas diferenças individuais dos alunos;
2. **acesso igualitário:** garantir que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades de aprendizado, independente de suas características;
3. **participação ativa:** incentivar a participação de todos os alunos nas atividades escolares e sociais;
4. **aprendizado centrado no aluno:** adaptação do ensino para atender às necessidades individuais de cada estudante;
5. **colaboração entre educadores:** trabalho em equipe entre professores, especialistas em educação inclusiva e outros profissionais para proporcionar um ambiente de apoio.

Confirmado o que já foi expresso, Glat (2011) pondera que o reconhecimento da educação inclusiva como diretriz educacional prioritária se consolidou, sobretudo nos anos de 1990 na maioria dos países. A autora acrescenta ainda, que a política da educação inclusiva admitia a obrigação dos governos e sistemas escolares de cada país em conceder a todas as crianças e jovens a qualidade no processo de ensino-aprendizagem escolar, reconhecendo as diferenças individuais.

Sendo assim, a educação inclusiva não apenas beneficia os alunos com necessidades especiais, mas também contribui para criar um ambiente mais enriquecedor e diversificado para todos os estudantes, promovendo uma cultura de respeito e aceitação das diferenças. Já, para Mantoan (2003), a inclusão é resultado das ações integrativas na escola que seja na aproximação do ensino especial ao regular, a inclusão é “incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática.

Todos os alunos, sem exceções, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”. a integração é inserir o educando que já foi excluído do ensino regular de forma parcial, segundo a autora o “sistema de ensino prevê serviços educacionais segregados” nesta visão “O objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foram

anteriormente excluídos e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar” Já, a inclusão são as mudanças de paradigmas (Mantoan, 2003, p. 15-16).

Com base nessas observações, o Decreto nº 3.956/2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência¹, assegura que as pessoas com deficiência possuem os mesmos direitos humanos e liberdades que as outras pessoas, entendendo como discriminação toda diferenciação, exclusão ou restrição com base na deficiência, como meio de impedir ou invalidar o reconhecimento ou exercício destes direitos.

Ainda, nessa perspectiva inclusiva, o Ministério Público Federal divulga no ano de 2004 o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes da Rede Regular”, com a finalidade de difundir os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, confirmado o direito e as melhorias da escolarização de educandos com e sem deficiência nas salas de aulas do ensino regular.

Nesse modelo educacional, a educação inclusiva busca garantir o acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas características, necessidades, habilidades ou diferenças. O objetivo principal é criar um ambiente educacional que acolha a diversidade e promova a igualdade de oportunidades para todos. Na prática, a educação inclusiva envolve a adaptação de práticas pedagógicas, estratégias de ensino, materiais didáticos e ambientes escolares para atender às necessidades individuais de cada aluno.

Enfim, numa breve contextualização histórica, pode-se destacar que a busca da universalização da educação deu origem à concepção de Escola Inclusiva na segunda metade no século XX, que tem como objetivo enfrentar o desafio da exclusão escolar de milhões de alunos. No entanto, a ideia de inclusão social proliferou-se após a conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia, em 1990 (Brasil, 1991).

¹ O Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), que altera dispositivos da Resolução nº 35, de 6 de julho de 2005, que dispõe sobre seu Regimento Interno: Art. 1º – Esta portaria dá publicidade às alterações promovidas pela Resolução nº 1, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE em seu Regimento Interno. Art. 2º – Atualiza a nomenclatura do Regimento Interno do CONADE, aprovado pela Resolução nº 35, de 6 de julho de 2005, nas seguintes hipóteses: I – Onde se lê “Pessoas Portadoras de Deficiência”, leia-se “Pessoas com Deficiência”; Fonte: <http://www.deficienteciente.com.br/2010/11/decreto-atualiza-nomenclatura-do-conade.html>. Acessado dia 25/05/2015.

Nesse encontro conferencial, o governo brasileiro assumiu compromisso de construir um sistema educacional que incluísse todos. Condizente com este compromisso o Brasil aprovou no mesmo ano a Lei 8.069 (Brasil, 1990) que dispunha sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que pela primeira vez colocou a criança e o adolescente como sujeitos de direito, assegurando a todos no Art. 53, dentre outros, o direito à “igualdade de condições para acesso e permanência na escola”, além de estabelecer como dever do estado no Art. 54 “o ensino fundamental obrigatório, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria” e “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990).

A partir da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), intensificaram-se as discussões em torno do tema “educação da criança com necessidades educacionais especiais”. Acredita-se que o processo inclusivo deva estar ligado a todos os segmentos da sociedade, porém, na área educacional, tal processo aconteceu de forma mais efetiva, por meio de leis, decretos e diretrizes nacionais, uma vez que à Educação é dada de maneira mais incisiva, a incumbência de provocar mudanças no comportamento da sociedade, em virtude da função formadora e socializadora do conhecimento.

Essas Declarações partem do pressuposto de que a forma como o sistema educacional tem atuado, levou grande parcela dos alunos à exclusão, principalmente das minorias, sejam elas sociais, sexuais, de grupos étnicos ou de pessoas com deficiências. Tais documentos não se propõem a ser cartas de intenções gerais para a educação mundial, mas, ao contrário, promovem a particularização do ensino em cada país, cidade ou município, para que estes desenvolvam sistemas educacionais de acordo com as necessidades específicas de seus cidadãos. Dessa forma, as principais diretrizes e os princípios orientadores da Educação Inclusiva, presentes na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), são:

- Toda criança tem direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.
- Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.
- Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, devendo aqueles com deficiência ter acesso à escola comum, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.

- Escolas comuns que possuem tal orientação inclusiva constituem-se os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos (Brasil, 1994, p. 41).

Para Capellini (2005), embora se tenha avançado, muito ainda há por fazer, caso se pretenda alcançar integralmente o objetivo de construção de uma escola inclusiva. A fim de que se mude essa realidade, a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), conclamou a todos os governantes para:

- Dar a mais alta prioridade política e orçamentária melhoria de seus sistemas educativos, para que possam abranger todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- Adotar, com força de lei ou como política o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário.
- Criar mecanismos, descentralizados e participativos, de planejamento, supervisão e avaliação do ensino de crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- Promover e facilitar a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência, no planejamento e no processo de tomada de decisões, para atender às crianças com necessidades educacionais especiais.
- Assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação inicial e permanente dos professores estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais nas escolas comuns (Capellini, 2005, p.45).

Nesse sentido, para Santos (2003), citado por Campellini (2005), em decorrência dos objetivos expostos, a clientela da Educação Especial ampliou-se para todo e qualquer aluno que apresente alguma deficiência. A retomada das discussões sobre diretrizes básicas para a (re)formulação de políticas dos sistemas educacionais, também é apontado pela autora como consequência da Declaração de Salamanca.

A despeito destas novas perspectivas, as unidades escolares têm como principal tarefa, a construção de espaços para a participação de todos os segmentos envolvidos, direta ou indiretamente nas atividades de ensino. Entre outras tarefas, tal participação deve garantir a elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico da escola em consonância com princípios e objetivos maiores da educação, previstos em legislação nacional.

Dessa forma, em uma ordem cronológica, destaca-se que no ano de 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou a Resolução n. 02, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O referido

documento regulamenta os artigos presentes na Lei n. 9.394/96 (LDB), ressaltando em seu artigo 1º, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica para a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

No Parágrafo Único desse artigo, ressalta-se que:

“Parágrafo Único: o atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado” (Brasil, 2001, p. 27).

No entanto, no Brasil, foi a partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) que o compromisso com a inclusão se tornou mais evidente, com a realização de investimentos em programas e projetos educacionais e sociais voltados para o público-alvo da Educação Especial. Na Convenção se estabeleceu que os Estados-Partes devem [...] assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Brasil, 2007, p. 5-6).

Em 2009, o Brasil promulgou a referida Convenção pelo Decreto n. 6.949/2009, considerando que os atos internacionais em apreço entrariam em vigor no país, no plano jurídico, em agosto de 2008, reconhecendo-se, assim, a existência dos contextos de um ciclo de políticas, sendo eles: contexto de influência e o contexto da produção de texto (Santos; Souza 2024).

Em resumo, quanto aos marcos legais das políticas públicas, houve uma ampliação do número de documentos internacionais que indicam a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, entre estes, os mais importantes estão, os apresentados no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Marcos legais internacionais da Educação Inclusiva.

Leis	Características
Declaração de Salamanca (1994)	Trata dos Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.
Convenção da Guatemala (2001)	Reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano.
Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001)	Afirma que as pessoas com deficiências intelectuais, assim como os demais seres humanos, têm direitos básicos e liberdades fundamentais que estão consagradas por diversas convenções, declarações e normas internacionais.
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007)	Estabelece que a fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do Braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Santos e Souza (2024).

Em decorrência da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2009, foi sancionada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) para “[...] acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (Brasil, 2008, p. 01). Ainda em 2008, temos o Decreto n. 6.571/2008 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Ainda em relação aos seus objetivos, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) evidenciava o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão es-

colar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p.14).

Na mesma direção, o Decreto n. 7611/2011 traz estratégias educacionais para o país universalizar o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns (Brasil, 2011).

Recapitulando, em 2015 foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Lei n. 13.146 de 2015, a qual tem por objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Em seu artigo 2º a Lei define a pessoa com deficiência “aquele que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação pela e efetiva na sociedade”.

Um avanço nesse conceito é notar que a deficiência não é apenas do sujeito, mas também da sociedade, ou seja, uma sociedade que impede a participação, de maneira igualitária em suas atividades, por motivos de barreiras, é uma sociedade que produz a deficiência. Assim, sendo as barreiras podem ser consideradas como qualquer tipo de obstáculo, atitude ou comportamento que impeça a pessoa de exercer seus direitos, podendo ser barreiras urbanísticas, barreiras arquitetônicas, barreiras nos transportes, barreiras na comunicação e na informação, barreiras atitudinais e barreiras tecnológicas (Brasil, 2015).

Frente a contextualização realizada, observa-se que as decisões adotadas nas conferências internacionais têm a intenção de serem transferidas para os sistemas educacionais nacionais, constituindo um processo de interferência definido por agências internacionais nas políticas educacionais dos Estados-nação.

Assim, considera-se que os documentos reproduzem as ideias estabelecidas pelas convenções internacionais. Ideias estabelecidas pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), Declaração de

Salamanca (1996) e Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), o que corrobora para dizer que as políticas de inclusão no Brasil sofrem influência de agências internacionais, o que evidencia que “[...] as políticas nacionais de educação são em sua essência versões e legitimação de valores e culturas de nível mundial” (Dale, 2004, p. 429).

A LBI é uma grande conquista na medida em que vai na contramão desse passado histórico, definindo a deficiência como atributo que não pode ser descolado do contexto, uma vez que se dá na interação de uma pessoa que possui uma ou mais características que divergem do padrão com barreiras. Em outras palavras, a deficiência – seja ela de que ordem for – só existe na relação com um mundo repleto de impedimentos para a plena inclusão da pessoa que a possui. As barreiras podem ser arquitetônicas (portas estreitas, banheiros não adaptados, por exemplo); urbanísticas (calçada desnivelada, falta de piso tátil e sinal sonoro em semáforos, entre outros); nos transportes (ausência de rampas e corrimão); na comunicação (ausência de libras, legendas, texto alternativo etc.); tecnológicas (que impedem o acesso à tecnologia); e/ou atitudinais.

É neste contexto de influência que as políticas são iniciadas e os discursos são construídos. É neste contexto que as redes de relações disputam para influenciar a definição das finalidades sociais das políticas. Cabe ressaltar que o contexto da produção do texto está interligado com o contexto de influência, pois “[...] o contexto de influência está, usualmente, ligado com determinados interesses e ideologias e o contexto da produção de texto está ligado com “a linguagem do interesse do público mais geral” (Mainardes, 2006, p. 52).

Assim, pode-se considerar que as políticas de inclusão sofrem influências em sua formulação, adequando-se às exigências externas, mostrando a influência que as discussões internacionais têm sobre as políticas educacionais brasileiras. Conforme Lustosa e Ferreira (2020), esse movimento mobilizou os sistemas educacionais a se comprometerem com a construção de uma escola inclusiva, que significa acolher todos os estudantes, respeitando e valorizando suas condições sociais, físicas intelectuais e sensoriais.

Nesse contexto, ao adentramos no âmbito da gestão democrática e inclusão social, como instrumentos para melhoria do sistema educacional, cabe, antecipadamente, detalhar as percepções das deficiências e seus aspectos conceituais, a seguir.

2.2 Percepções sobre as deficiências e seus aspectos conceituais

A inclusão de alunos com deficiências no sistema regular de ensino ainda é na realidade um fato de profundas discussões entre aqueles que conduzem o sistema educacional e um debate polêmico entre educadores e especialistas. Na concepção de alguns especialistas, este processo, em verdade, está gerando tensão na escola e na comunidade, incluindo aqui, os próprios alunos com deficiências e seus familiares. É uma nova visão que se apresenta, insistindo em arranjar justificativas para dizer que não o comporta.

Conforme Figueiredo, Bonetti e Poulin (2010), a inserção de pessoas com deficiências no ensino regular, exige uma alteração de paradigma² na educação que remete também a uma nova ideia do ato de lecionar e de aprender. No passado, pessoas com deficiências eram terrivelmente desconsideradas e submetidas ao abandono ou à morte no nascimento, segundo consta em registro histórico de sociedades como Esparta, Grécia antiga, Roma e algumas tribos nômades. Na Idade Média, indivíduos com deficiência mental eram queimadas vivas durante a existência da Inquisição católica. O tratamento era condicionado às ideias da época: vontade divina, força demoníaca, mentalmente doente, confundia-se deficiência mental com doença mental.

Discorrendo sobre esse período, temos nas concepções de Mazzotta (2003), que com o passar dos tempos, a sociedade foi conseguindo aceitar as diferenças e conviver com a diversidade, evoluindo quanto às ideias das capacidades e possibilidades humanas. No Brasil, o aprendizado do termo especial com referência às pessoas com deficiências, iniciou-se, de forma oficial no dia 12 de outubro de 1854, quando D. Pedro II formou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro. No decorrer dos anos, foram diversas tentativas para humanizar as interações sociais entre pessoas com deficiências com aqueles intitulados como normais. Criaram-se instituições de caráter filantrópico-assistenciais e apareceram muitas leis reivindicando os direitos humanos, principalmente os da criança e do adolescente.

² Considera-se paradigma o conjunto de crenças, técnicas, valores e opiniões utilizados pelos seres de uma determinada sociedade, em uma determinada época. “Um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham” (KUHN, 1992, p. 219 In: COSTA, Maíla Machado.; SILVA, Fábio Carlos da. Narrativas e cosmovisões: em busca de significado sobre o Desenvolvimento na sociedade contemporânea. Paper do NAEA 2023, volume 1, nº 1 (Edição 564) ISSN 15169111.

Colaborando com essas concepções, Cruickshank e Cunha (1975), apontam que instituições de caráter filantrópico-assistenciais na prestação de serviços educacionais, por um lado, deram início a uma política de segregação ou de inclusão, pois ao manter as crianças com deficiências fora das classes regulares, elas foram ignoradas e isoladas do cotidiano escolar e social, conforme relatam:

Essencialmente, uma criança excepcional é a que, do ponto de vista intelectual, físico, social ou emocional, está tão notavelmente desviada do que é considerado crescimento e desenvolvimento normal, que não pode se beneficiar ao máximo com um programa escolar comum e requer uma classe especial ou instrução e serviços complementares (Cruickshank; Cunha, 1975, p. 3).

Referindo-se à transformação da escola, em relação ao aluno com deficiência e a construção de novos conhecimentos para os professores. Dunn (1971), assevera que a inclusão de alunos com deficiências nas classes regulares representa um avanço progressivo, relacionado ao movimento de integração que pressupunha algum tipo de preparo do deficiente para que participasse do processo educativo regular,

Alunos excepcionais são aqueles: 1) que diferem acentuadamente da média normal em características físicas e psicológicas; 2) que não se ajustam aos programas escolares elaborados para a maioria das crianças, de modo a obter progresso desejável; 3) e que necessitam, por conseguinte, de educação especial ou, em alguns casos, da colaboração de serviços especiais ou de ambos, para atingir um nível compatível com suas respectivas aptidões (Dunn, 1971, p. 2).

Conforme Gil (2003), há diversas formas de conceituar quem pode ser ordenado como deficiência; estas ideias mudaram, ao longo da história, assim com as palavras usadas para exprimi-los. Termos como: retardado, doentinho, aleijado, surdo-mudo, surdinho, mudinho, incomum, débil mental e outros já não são aceitos, presentemente, pois são cheios de preconceitos. Presentemente, os termos moderados são: pessoa com deficiência, cuja terminologia mostra que, em primeiro lugar, refere-se a uma pessoa que, dentre outros atributos e características, tem uma deficiência, mazela não é esta deficiência. O que importa, em primeiro lugar é o indivíduo.

Estes termos também trazem controvérsias; cada um possui defensores, com argumentos próprios. Entendemos que o principal é dirigir-se a estas pessoas ou debater com elas de maneira natural e respeitosa. De maneira geral, pode-se afirmar que “Pessoa com deficiência” é a que apresenta, em comparação com a maioria das pessoas, diversas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrentes de fatores inatos e/ou adquiridos, de caráter permanente e que acarretam obstáculos em sua interação com o meio físico e social. No Brasil, o Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, trata pessoa com deficiência a que se enquadra em uma das seguintes categorias:

Deficiência Física: conforme Decreto nº 5.296/2004, que estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade, em suas definições quanto às pessoas com deficiência física são: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comportamento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplexia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membros, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

A deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso. Dados do Ministério da Educação (Brasil, 2006), os tipos podem ser relacionados abaixo:

- Monoplegia/monoparesia - perda total ou parcial dos movimentos de um membro, braço ou perna; Paraplegia/paraparesia - perda total ou parcial dos movimentos das pernas;
- Tetraplegia/tetraparesia - perda total ou parcial dos movimentos dos dois braços e das duas pernas;
- Hemiplegia/hemiparesia - perda parcial das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo);
- Ostomia - pessoas que têm uma abertura feita através de cirurgia no organismo que liga um órgão interno com meio externo (ex. intestino ou bexiga) para eliminação de fezes ou urina, sendo necessária bolsa coletora;
- Amputação ou ausência de membro;
- Paralisia cerebral - lesão de uma ou mais áreas do sistema nervoso central, tendo como consequência alterações psicomotoras, podendo ou não causar deficiência mental;
- Nanismo;
- Membros com deformidade congênita ou adquirida (Brasil, 2006, p. 55).

As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grandes limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida. Dados do Ministério da Educação (Brasil, 2006), define quanto às suas características, a deficiência física pode ser:

- Temporária - quando tratada, permite que o indivíduo volte às suas condições anteriores.
- Recuperável - quando permite melhora diante do tratamento, ou suplência por outras áreas não atingidas.
- Definitiva - quando apesar do tratamento, o indivíduo não apresenta possibilidade de cura, substituição ou suplência.
- Compensável - é a que permite melhora por substituição de órgãos. Por exemplo, a amputação compensável pelo uso da prótese (Brasil, 2006, p. 55).

Para Campellini (2005), com diferentes condições motoras, acometem as pessoas comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou más formações congênitas ou adquiridas. Cerca de 1,3% da população brasileira possui algum tipo de deficiência física, ou seja, são quase 2,8 milhões de pessoas.

Surdez ou Deficiência Auditiva: perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando em graus e níveis que vão de 25 decibéis (surdez leve) à anacusia (surdez profunda). Esse tipo de deficiência se caracteriza pela perda parcial ou total da capacidade de detectar sons. Podendo ser causada por má formação (causa genética) até uma lesão na orelha. Há um entendimento que precisa ser compreendido, ou seja, a diferença entre surdez e deficiência auditiva, no qual Bisol, C. A. & Valentini (2013) relatam:

1. *Do ponto de vista orgânico*: são termos sinônimos utilizados para se referir a qualquer tipo de perda auditiva em grau leve, moderado, severo ou profundo, em um ou ambos os ouvidos: a) Perda de grau leve: a palavra é percebida pelo indivíduo apesar da perda de alguns fonemas; b) Perda moderada: a utilização de prótese auditiva e acompanhamento fonoaudiológico são necessários para suprir dificuldades de comunicação e aprendizagem; c) Perda severa ou profunda: não há compreensão da palavra sem fazer o uso da prótese auditiva ou, em alguns casos, do implante coclear.

2. *Do ponto de vista histórico e cultural*: a) os surdos: são pessoas que não se consideram deficientes, utilizam uma língua de sinais, valorizam sua história,

arte e literatura e propõem uma pedagogia própria para a educação das crianças surdas. O surdo que se identifica com a língua de sinais e a comunidade surda não gostam de ser chamados de deficientes auditivos. Assim, contrariamente ao que muitos podem supor, eles têm orgulho de ser surdos e não se consideram deficientes. Essa diferenciação permite compreender, por exemplo, que um surdo não passa despercebido em uma sala de aula ou em um local de trabalho, pois utiliza as mãos para se expressar em uma língua gestual-visual e poderá se utilizar da mediação de um intérprete de língua de sinais.

b) Os Deficientes Auditivos: são as pessoas que não se identificam com a cultura e a comunidade surda. A situação da pessoa que não se identifica com a comunidade surda tende a ser mais delicada: alguns se incomodam muito quando seu déficit auditivo é percebido, outros se reconhecem como deficientes auditivos (dependendo de sua história anterior, da etiologia da surdez, de suas condições atuais de vida etc.). A expressão “surdo-mudo” está em desuso para ambos os casos (Bisol, C. A. & Valentini, 2013).

O estudante com deficiência auditiva é identificado pelo uso de uma prótese auditiva ou quando se percebe alguma dificuldade de fala. O professor precisa saber que o uso de uma prótese auditiva, também conhecida como aparelho auditivo ou Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI), não resolve todas as dificuldades do estudante com deficiência auditiva, devendo ser entendida como um recurso a mais e não o único a ser utilizado para melhorar as condições para a comunicação (Bisol, C. A. & Valentini, 2013).

O benefício do uso do AASI depende do tipo de perda auditiva e do momento da vida do indivíduo em que ela ocorreu (antes, durante ou após a aquisição da fala), da qualidade do aparelho, da adequação da prótese ao tipo de perda e às características do indivíduo, da regulagem e manutenção, e do trabalho de adaptação ao uso da prótese que deve ser feito com fonoaudiólogos (reabilitação auditiva) (Bisol, C. A. & Valentini, 2013). A forma de comunicação mais apropriada para se usar com pessoas deficientes auditivas é a linguagem de sinais (Campellini, 2005).

Deficiência Visual: acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20 (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações. A definição sob um enfoque educacional do Conselho Internacional de Educação de Pessoas com Deficiência

Visual (CIEPDU) (Tailândia/1992), comprehende a cegueira e a baixa visão de modo prático conforme Decreto 5.626/2005 (MEC, 2005): a) Baixa Visão: estudantes que apresentam desde condições de indicar projeção de luz até o grau em que a redução de sua acuidade visual limite o seu desempenho. Abrangem dois grupos:

Grupo 1 - Aqueles que veem objetos a poucos centímetros (2 ou 3 cm), usando a visão para muitas atividades escolares, sendo que alguns a utilizam para ler e escrever, com ou sem auxílios ópticos, e outros precisam complementar essas atividades utilizando o Sistema Braille,

Grupo 2 - Aqueles que, em algum grau, estão limitados no uso da visão, mas a usam, predominantemente, no processo de ensino/aprendizagem, necessitando, muitas vezes, de iluminação especial, auxílios ópticos e outros recursos (MEC, 2005, p. 07).

b) Cegos: estudantes que apresentam ausência total de visão até a perda de projeção de luz. Utilizam o sistema Braille como principal veículo de comunicação escrita no processo de ensino/aprendizagem, não usando a visão para aquisição de conhecimentos, mesmo que a percepção de luz os auxilie na orientação e mobilidade.

Desse modo, comprehende-se como o comprometimento parcial (de 40% a 60%) ou total da visão. É hoje a deficiência mais comum no Brasil, sendo que cerca de 6,5 milhões de brasileiros possuem algum tipo de falta visual. Distúrbios como a miopia e o astigmatismo não são considerados deficiências visuais, por terem a possibilidade de correção por cirurgias ou lentes (Campellini, 2005).

Trata-se da perda ou redução significativa da capacidade visual, com caráter definitivo, não sendo possível correção com tratamento clínico ou cirúrgico. A deficiência visual comprehende a cegueira, a baixa visão e a visão monocular. A cegueira pode ser congênita ou adquirida. Nessa condição, não há percepção visual de luz ou forma. Ela pode ser causada por fatores fisiológicos ou neurológicos; na baixa visão ou visão subnormal, há uma perda da visão que não pode ser totalmente corrigida por óculos ou lentes. É causada por fatores oftalmológicos, como degeneração macular, glaucoma, retinopatia diabética, ou catarata.

Deficiência Mental: funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade. Aponta Fonseca (1995), deficiente mental são todas as pessoas que tenham um QI

abaixo de 70 e cujos sintomas tenham aparecido antes dos dezoito anos considera-se que têm deficiência mental. Segundo a vertente pedagógica, o deficiente mental será o indivíduo que tem uma maior ou menor dificuldade em seguir o processo regular de aprendizagem e que por isso tem necessidades educativas especiais, ou seja, necessita de apoios e adaptações curriculares que lhe permitam seguir o processo regular de ensino (Campellini, 2005).

Segundo Battistuzzo (2009), as funções cognitivas são estruturas que dão suporte às operações mentais internas, componentes da atividade intelectual mais complexa. São divididas em três fases: recepção, elaboração e produção ou resposta. As fases constituem um ato mental indissolúvel no qual cada uma tem relação com as demais, permite ao indivíduo processar, adaptar e responder à estimulação ambiental e de aprendizagem. Elas são descritas e definidas operacionalmente para permitir que o avaliador observe e intervenha de uma forma sistemática e centrada, contudo não podem ser vistas de forma estanque.

Deficiências Múltiplas: é a associação, no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimentos que acarretam consequências no seu desenvolvimento global e na capacidade adaptativa. Conforme a Federação Nacional das Apaes (FENAPAES) (2007), na gravidade da deficiência múltipla, os seguintes aspectos são considerados:

[...] número de deficiências associadas; abrangência das áreas comprometidas; idade de aquisição das deficiências; nível ou “grau” das deficiências associadas. São exemplos dessa condição: (a) deficiência física associada à deficiência intelectual; (b) deficiência física associada a transtorno mental. *Sensorial e Psíquica* (condição: (a) Deficiência auditiva ou surdez associada à deficiência intelectual; (b) Deficiência visual ou cegueira associada à deficiência intelectual; (c) Deficiência auditiva ou surdez associada a transtorno mental. *Sensorial e Física* (condição: (a) Deficiência auditiva ou surdez associada à deficiência física; (b) Deficiência visual ou cegueira associada à deficiência física. *Física, Psíquica e Sensorial* (são ilustrativas dessa condição: (a) Deficiência física associada à deficiência visual ou cegueira e à deficiência intelectual; (b) Deficiência física associada à deficiência auditiva ou surdez e à deficiência intelectual; (c) Deficiência física associada à deficiência visual ou cegueira e à deficiência auditiva ou surdez. A epidemiologia da DM é originada de fatores pré-natais, perinatais ou natais e pós-natais, além de situações ambientais tais como: acidentes e traumatismos crânicos, intoxicação química, irradiações, tumores e outras (FENAPAES, 2007, p.22).

Superdotadas ou com Altas Habilidades: pessoas que se caracterizam por um notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: alta capacidade geral; aptidão acadêmica

específica; o pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes; capacidade psicomotora. Muitas crianças com altas habilidades ou superdotadas são precoces, ou seja, apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em alguma área do conhecimento, como, por exemplo, na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura. São crianças que progredem mais rápido do que seus pares por demonstrarem maior facilidade em uma área do conhecimento (Campellini, 2005).

Condutas Típicas: estas podem ser definidas com presença de manifestações de comportamento típico de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requer atendimento educacional especializado. Segundo Menezes (2002), Termo definido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC) nas diretrizes curriculares do ensino especial como manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos. Não existe um padrão único de comportamento denominado conduta típica. É grande a variedade de comportamentos englobados nesse rótulo. Seus determinantes são variados, podendo ser de natureza biológica, psicológica, comportamental e/ou social.

Os indicadores que facilitam sua identificação e avaliação do grau de severidade são: a) distanciamento dos padrões de comportamento esperados de uma pessoa daquele sexo, faixa etária, naquele contexto; b) frequência muito menor ou maior do que o esperado; c) intensidade muito menor ou maior do que o esperado; d) duração prolongada no tempo. Seus efeitos, caso o problema não seja abordado, geralmente são destrutivos para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, bem como para seu desenvolvimento e integração social. Condutas típicas mais comumente encontradas nas salas de aula são: desatenção, dificuldade de concentração, hiperatividade, impulsividade, alheamento, agressividade física, agressividade verbal, desamparo entre outros. Está relacionado ao aluno especial que possui neuroses, psicoses, autismo, esquizofrenia entre outras manifestações de comportamento (FENAPAES, 2007, p.22).

Contemplando as muitas deficiências que permeia o âmbito educacional, pode-se falar que o método de inserção para essas pessoas que visa ao máximo à capacidade da sua presença na escola e na classe básica envolve dar o suporte de serviços da área de Educação Especial através dos seus profissionais. A inclusão é um método constante que precisa ser sempre revisto.

Assim, pode-se conceber que um aluno com deficiência tem seus direitos garantidos quando são proporcionados ao mesmo, meios de educar-se, socializar-se de forma capaz, pois sua incapacidade pode ser minimizada quando o meio lhe possibilita acesso. Diante da dificuldade que muitos educadores sentem de ajustar o ensino a heterogeneidades dos alunos.

A esse respeito, Fonseca (1995) alerta para o risco de atribuir aos alunos com mais dificuldade de aprendizagem, aquelas atividades menos desafiadoras. Essa é uma situação que merece atenção, porque demonstra que este aluno com mais dificuldade já avançou, diagnosticar o que já aprendeu a fim de não excluí-lo do momento, do processo de ensino-aprendizagem que sua turma está vivenciando.

Murta apud Aranha (2004), defende a ideia de que as escolas elejam algumas intenções educativas e um conjunto de diretrizes pedagógicas que possam se articular para orientar a organização e o desenvolvimento da sua prática educativa e assim possam analisar sua própria realidade e planejar mais coerentemente sua intervenção sobre ela.

A gestão do tempo e do espaço didático pede uma rotina em sala de aula que crie uma diversidade de caminhos e olhares, em que a experiência do aprender envolva todos os sentidos. É inevitável encontrarmos diferenças no nível de cognição estudantes. Isso porque as pessoas são únicas e trazem consigo diferentes conhecimentos. Historicamente, e oposta à essa visão, a escola foi formada em suas bases, com um padrão na forma de ensinar e aprender, que desrespeita as diferenças individuais bem como as experiências de vida. O compromisso com essa perspectiva escolar é uma conquista histórica, resultando uma visão de gestão com atenção às diferenças, evidenciado a seguir.

2.3 Gestão democrática e inclusão social: instrumentos para melhoria do sistema educativo e os desafios pedagógicos inclusivos

Do ponto de vista teórico, a análise do estudo em questão orientou-se pelo conceito de inclusão social de Mantoan (2015), compreendido como uma ação ou política que objetiva a inserção de sujeitos excluídos, preparando as futuras gerações para o convívio com a diversidade, compreendendo a realidade de todos, deixando de lado a perspectiva de que a inclusão é para os que possuem necessidades especiais.

A inclusão é para todo aquele que, de alguma forma, foi excluído (Mantoan, 2015, p.57). Rattner (2020) afirma que a inclusão não pode restringir-se apenas à entrada no mercado de trabalho, mas deve considerar também as formas de manter tal inserção. Para este autor,

A inclusão torna-se viável somente quando, através da participação em ações coletivas, os excluídos são capazes de recuperar sua dignidade e conseguem - além de emprego e renda - acesso à moradia decente, facilidades culturais e serviços sociais, como educação e saúde (Rattner, 2020, p. 11).

Compreende-se, assim, que os discursos no campo do trabalho relacionados à educação devem pautar-se pela dinâmica de uma formação ampla que permita ao sujeito não apenas sair de uma determinada situação excludente de forma imediata. Na verdade, a formação profissional com vistas à inclusão social visa à construção de uma autonomia que permita ao aprendiz, futuro trabalhador, permanecer inserido na realidade social mais ampla (Rattner, 2020).

Conceitualmente, inclusão não é o mesmo que integração. Inclusão é mobilização social. A sociedade se prepara para acolher os sujeitos. Diferentemente, integração é mobilização pessoal para se ajustar a uma sociedade. Para Ferreira, integração é a “[...] ação ou política que visa integrar em um grupo minorias sociais” (Ferreira, 2001, p. 54).

Nesse contexto, criar escolas inclusivas que tenham um caráter mais personalizado e sensível ao diferente é um desafio que remete a um olhar vigilante à diversidade. Para tanto, podemos destacar oito objetivos descritos para o ensino a partir de uma perspectiva multicultural, segundo Ramsey (1987) apud Stainback e Stainback (1999, p. 289), e todos são aplicáveis ao conceito de inclusão, os quais estão relacionados da seguinte maneira:

1. Ajudar as crianças a desenvolverem identidades positivas de gênero, de raça, de cultura, de classe e individuais, e reconhecer e aceitar sua participação como membro de muitos grupos diferentes.
2. Capacitar as crianças a enxergarem-se como parte de uma sociedade mais ampla; identificarem-se, empatizarem e se relacionarem com indivíduos de outros grupos.
3. Estimular o respeito e a apreciação pelos diversos modos de viver das pessoas.
4. Encorajar, nos primeiros relacionamentos sociais das crianças pequenas, uma abertura e um interesse pelos outros, uma disposição para incluí-los e um desejo de cooperar.
5. Promover o desenvolvimento de uma consciência realista da sociedade contemporânea, um sentido de responsabilidade social e um interesse ativo

que se estenda para além da família ou do grupo da própria pessoa.

6. Capacitar as crianças para se tornarem analistas e ativistas autônomas e críticas em seu ambiente social.

7. Apoiar o desenvolvimento de habilidades educacionais e sociais necessárias para as crianças se tornarem participantes plenas da sociedade, de maneira mais adequada aos estilos, às orientações culturais e à origem linguística individual.

8. Promover relacionamentos eficazes e recíprocos entre escolas e famílias.

Nessa visão, podemos ainda acrescentar, educação multicultural envolve não apenas respeitar as diferentes faces da diversidade, significa transformar em atitudes os referenciais aprendidos para não reproduzir, perpetuar as desigualdades presentes hoje em nossa sociedade. Esse deve ser o grande objetivo do projeto de inclusão. As salas de aula são um espaço de excelência para que se inicie com os alunos essa mudança, combatendo essa realidade discriminatória. É importante que as crianças se sintam agentes dessa mudança e construam como turma uma identidade de inclusão (Stainback e Stainback, 1999).

A inclusão é um direito das crianças e as instituições de Educação Infantil precisam estar preparadas para desenvolver planos significativos para essa modalidade. Trabalhar a inclusão na Educação Infantil é muito importante para que a criança se adapte ao ambiente escolar e possa dar sequência aos seus estudos no Ensino Fundamental sem maiores dificuldades. Para isso, gestores e toda equipe pedagógica precisam estar engajados e preparados para oferecer todo o suporte e atenção que as crianças necessitam. O esforço é do indivíduo que se adapta para integrar um grupo. Saliba (2004) afirma que integração é uma conquista individual para se adaptar ao social. Mantoan (2004) afirma que um curso, por exemplo, não é considerado inclusivo quando o currículo é adaptado para que alunos com maiores dificuldades aprendam.

Para Santos (2005), o novo conceito de atendimento provoca uma mudança subjetiva na consciência da população, em virtude do processo socioeducacional que recebe inserido no tratamento digno. Em função deste, desenvolve-se um rico trabalho de valorização humana e inclusão social, despertando no cidadão a capacidade de apreender e demandar a excelência na qualidade do atendimento, que envolve respeito, eficiência e conclusão nos serviços prestados.

Para tanto, as transformações culturais e sociais na população, livres de instrumentos legais, possuem plenitude na sua força de ação, exigindo que o poder público acompanhe as demandas da sociedade. Um processo crescente onde a qualidade oferecida pelo governo se converte em qualidade exigida pela população, dá lugar a transformações, evoluções e inovações nos agentes públicos e, nos valores e condutas da população.

Diz Santos (2005), que a permanente exigência imposta pelo cidadão reflete em revisão, transformação e aprimoramento das ações governamentais. A legitimidade e acessibilidade das ações públicas proporcionam um efeito “feedback”, estabelecendo um ciclo permanente e contínuo de conhecimento mútuo entre sociedade e poder público, que permeia novas diretrizes para qualificação e inovação das políticas sociais. Assim, as diversas visões sobre como uma organização escolar deve se estruturar para atingir seus objetivos institucionais representará operacionalizações diferentes para os principais instrumentos de gestão escolar conforme destacados a seguir por Vieira (2003):

- Planejamento dos objetivos e metas da instituição (ou Projeto Político-Pedagógico); organização das pessoas e dos recursos (pessoal, financeiro, instalações, comunicação etc.) para viabilizar os objetivos pretendidos;
- Qualidade, filosofia e entropia na execução propriamente ditam dos trabalhos planejados com base nos recursos disponibilizados;
- Avaliação de todos os processos e avaliação de todos os processos a atividades desenvolvidas, priorizando-se, caso necessário, os mais importantes de acordo com os objetivos pretendidos;
- Comunicação para o coletivo da escola sobre as atividades e resultados obtidos (algumas informações deverão ser públicas e muitas encaminhadas diretamente ao interessado); e
- Formação continuada da equipe de funcionários da escola, levando-os ao aprimoramento profissional (Vieira, 2003, p. 48).

Assim exposto, a capacidade de trabalhar, planejar e decidir em grupo se forma cotidianamente através de um modelo de ensino-aprendizagem autônomo e cooperativo. Numa gestão participativa, saber associar-se, saber trabalhar e produzir em equipe, saber coordenar, são saberes estratégicos para a produtividade e fundamentais para a democracia.

Nesse sentido, o significado de gerir a escola vai muito além da mobilização dos sujeitos, pois implica intencionalidade, definição das metas educacionais e posicionamento frente aos objetivos educacionais, sociais e políticos, em uma sociedade complexa. O aspecto pedagógico do ato educativo consiste,

portanto, em formular objetivos sociopolíticos e educativos e implantar modos de organização metodológica, para direcionar de forma consciente e planejada o processo educacional. Portanto, o processo educativo inclui o conceito de direção.

Vieira (2001), ressalta que tal peculiaridade destaca a ação significativa do diretor da escola na gestão do trabalho educativo: elementos como a participação, o diálogo coletivo, a autonomia, a eleição direta do diretor da escola, são práticas que pressupõem uma gestão democrática e, consequentemente, uma escola administrada, de forma coerente, planejada.

O gestor é um articulador, cuja finalidade é concretizar a função da escola, a promoção da cidadania, o desenvolvimento pleno e o sucesso dos alunos, organizando o trabalho escolar e sua prática pedagógica. Buscando a construção de escola, estabelecendo seu direcionamento e o comprometimento dos sujeitos da comunidade escolar, sendo que a construção do projeto político pedagógico da escola é uma intervenção de forma democrática e participativa, que são encontradas para os fundamentos onde os princípios políticos, filosóficos e pedagógicos, são desenvolvidos nas várias pedagogias de Paulo Freire, tem como responsabilidade de construir uma escola nova, com um jeito novo de aprender e ensinar, transformando sua comunidade escolar, em verdadeiros receptores e informadores das mudanças sociais (Vieira, 2001).

A escola, sempre depositária de mudanças que ocorrem fora de suas fronteiras, deve pelo menos tomar consciência da defasagem entre o que ensina e o que se precisa fora de suas fronteiras, levando em conta as considerações acima, aliada à perspectiva democratizadora que já consideramos, cabe ao gestor repensar a necessidade da escola, a respeito da sua organização, sua maneira de definir os tempos, os espaços, os meios e as formas e o jeito de fazer escola, a partir da essência e sua função social que prepara os indivíduos para exercer sua cidadania e o trabalho no contexto da sociedade abrangente.

Nesse exposto, cabe ressaltar, que as mudanças ocorridas e vivenciadas em nível mundial, nos termos econômicos, sociais e culturais, segundo Mantoan e Lanutti (2022), através das novas tecnologias da comunicação, entre outros fatores, provocaram uma nova atuação dos Estados na organização das políticas públicas, por meio de um movimento de repasse de poderes e responsabilidades dos governos centrais para as comunidades locais.

Dessa maneira, conforme Oliveira (2010), a educação sofreu os efeitos diretos dessas mudanças, tendo como um primeiro movimento de transformação a descentralização da gestão escolar, hoje percebido como uma das mais importantes tendências das reformas educacionais em nível mundial e um tema importante na formação continuada dos docentes e nos debates educacionais com toda a sociedade. Assim, a visão que se tinha de uma escola sem participação de seus componentes, deixando o poder na mão de poucos, abre espaço para que se discutam todas as atividades escolares e que sua comunidade, de maneira geral, faça parte dessa tomada de decisão.

Nesse contexto, Oliveira (2010), destaca que as transformações ocorridas no campo educacional dizem respeito, a inclusão escolar impõe uma instituição em que todos os alunos estejam inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo educativo, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os excluirá das suas turmas.

Então, como garantir o direito à diferença nas escolas que ainda entendem que as diferenças estão apenas em alguns alunos, naqueles que são negativamente compreendidos e diagnosticados como problemas, doentes, indesejáveis e a maioria sem volta? Essa indagação permeia os espaços educativos, envolvendo todo um processo de mudanças e reestruturação do cenário escolar Oliveira (2010).

Nesse sentido, no paradigma da integração, que representou uma ascensão social, ainda havia muitas barreiras que dificultavam a convivência e as oportunidades sociais e educativas para as pessoas com deficiência, que se viam obrigadas a se adaptarem aos padrões sociais estabelecidos, com destaque para os padrões estabelecidos no contexto educativo, relacionados ao alcance dos indicadores de êxito e promoção escolar (ritmo de aprendizagem, perfil comportamental, nível intelectual entre outros).

Já, o paradigma da inclusão convoca a sociedade a mudar os padrões estabelecidos e a eliminar as barreiras que dificultam o desenvolvimento das pessoas com deficiência, promovendo uma perspectiva de coletividade, mas respeito às diferenças, para ensejar oportunidades igualitárias; e garantindo o acesso, a permanência e atuação nas escolas sem discriminação (Brasil, 2008, 2015).

No entanto, esses paradigmas sociais ainda não foram completamente superados, e ainda enfrentamos situações de exclusão, segregação e integração. Na Figura 1, a seguir, segundo Santos e Souza (2024), é possível visualizar a coexistência dos paradigmas nas zonas de intersecção entre eles, sinalizando que, apesar das mudanças e avanços gerados pela inclusão, os outros paradigmas estão presentes, de alguma forma, nas práticas sociais e educacionais.

Figura 1 - Ilustração dos paradigmas da Educação Especial



Fonte: Adaptado pela pesquisadora com base em Santos e Souza (2024, p. 9).

Para Santos e Souza (2024), a imagem ilustra as formas como a sociedade tem compreendido e respondido, ao longo do tempo, à presença das pessoas com deficiência no convívio social, assim como demonstra as mudanças que vêm ocorrendo na direção do reconhecimento e da garantia dos seus direitos sociais. Os momentos retratados na imagem estão profundamente marcados pelos movimentos das pessoas com deficiência e de segmentos da sociedade engajados na luta para assegurar seus direitos sociais, incluindo o direito à educação, que, recentemente, tem avançado para ser efetivado em escolas comuns a todos os estudantes.

As barreiras atitudinais são um conjunto de preconceitos e predisposições contrárias à presença e inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. Imaginar que uma criança com deficiência atrapalha o processo de ensino e aprendizagem de outros estudantes é um dos exemplos mais contundentes e comuns dessa discriminação.

De acordo com Ropoli (2010), os encaminhamentos dos alunos às classes e escolas especiais, os currículos adaptados, o ensino diferenciado, a terminalidade específica dos níveis de ensino e outras soluções precisavam ser investigados em suas razões de adoção, interrogados em seus benefícios, discutidos em seus fins, e eliminados por completo e com urgência.

Portanto, são essas medidas excludentes que criam a necessidade de existirem escolas para atender aos alunos que se igualam por uma falsa normalidade - as escolas comuns - e que instituem as escolas para os alunos que não cabem nesse grupo - as escolas especiais. Ambas são escolas dos diferentes, que não se alinham aos propósitos de uma escola para todos.

Quando se entende esses processos de diferenciação pela deficiência ou por outras características que eleitas para excluir, são percebidas as discrepâncias que faziam defender as escolas dos diferentes como solução privilegiada para atender às necessidades dos alunos. Desperta-se, então, para o sentido includente das escolas das diferenças.

Assim, como bem coloca Ropoli (2010), essas escolas reúnem, em seus espaços educacionais, os alunos tais quais eles são: únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem umas das outras, que não se consegue conter em conjuntos definidos por um único atributo, o qual elegemos para diferenciá-las.

A esse respeito, segundo Santos e Souza (2024), o modelo social da deficiência pode ser representado na Figura 2, a seguir, pois nela estão indicados os problemas geradores da exclusão pela sociedade ante uma pessoa com deficiência, denunciando que são as condições inadequadas e injustas que geram limitações e dificuldades a essas pessoas e, não, a deficiência em si. Assim, é possível associar o modelo social de compreensão da deficiência com a perspectiva inclusiva de educação e sociedade.

Figura 2 - Ilustração dos problemas de uma sociedade exclusiva



Fonte: Adaptado pela pesquisadora com base em Santos e Souza (2024, p. 13).

Conforme Santos e Souza (2024), a imagem mostra que a exclusão não é causada por um único fator, mas por uma combinação de diversos elementos que estão interligados, como a pobreza, dependência econômica, desemprego, educação inadequada, serviços inadequados como saúde e outros, prédios inacessíveis, transporte inacessível e deficitário, entre outros demais que agravam essa política de perspectiva inclusiva, tão desafiadora e almejada por todos.

A esse respeito, Luce e Medeiros (2006), ressaltam que a democratização da gestão, nessa perspectiva, passa pelo estabelecimento de uma participação circunscrita à efetivação desse modelo, ou seja, planejamento, execução e avaliação conforme os padrões de produtividade aplicados à educação.

A escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva, e sua pedagogia tem como mote questionar, colocar em dúvida, contrapor-se, discutir e reconstruir as práticas que, até então, têm mantido a exclusão por instituírem uma organização dos processos de ensino e de aprendizagem incontestáveis, impostos e firmados sobre a possibilidade de exclusão dos diferentes, à medida que estes são direcionados para ambientes educacionais à parte (Luce; Medeiros, 2006).

O processo formal da educação consiste em repassar conceitos à criança sem levá-las a uma vivência, e este é o ponto falho, pois para internalizar uma informação não basta decorar, mas sim participar da construção destes. A criança tem que ser vista de forma global e educá-la não é apenas trabalhar a mente e sim

todo o seu universo. O atendimento adequado à heterogeneidade em salas de aula, pressupõe a necessidade de ressignificação dos espaços escolares e o redimensionamento do tempo pedagógico, ou seja, aquele tempo em que o professor procura dar atenção a quem tem necessidades específicas, não mais tratando como iguais os diferentes (Luce; Medeiros, 2006).

Existe ainda, o predomínio de atividades padronizadas, realizadas ao mesmo tempo, com todos os alunos, isso acontece também, por conta do número muitas vezes excessivo de alunos, cabendo ao professor ter um olhar diferenciado para cada aluno na avaliação dessas atividades e descobrir quais os que precisam ser atendidos em suas urgentes necessidades. A grande dificuldade de desenvolver atividades que se ajustem aos diferentes níveis dos alunos, dar-se à ausência de um planejamento inclusivo, ou seja, um planejamento e prática agregadora (Luce; Medeiros, 2006).

Logicamente, caso haja no contexto da sala de aula, alunos que, por ventura, apresentem graves dificuldades, provavelmente, impostas por alguma deficiência física ou mental, não poderão aprender da mesma forma e pelas mesmas vias dos alunos sem deficiência. Essa questão transcende a questão da heterogeneidade própria de todos os alunos. A proposta docente seria avaliar os conhecimentos que os alunos já possuem, para diagnosticar suas dificuldades e organizar boas situações didáticas.

Em se tratando da preparação dos indivíduos para exercício de sua cidadania, as unidades escolares têm como principal tarefa, a construção de espaços para a participação de todos os segmentos envolvidos, direta ou indiretamente nas atividades de ensino.

Dessa maneira, uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), um serviço da educação especial que "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (SEESP/MEC, 2008, p. 17), o qual será abordado em suas características na seção a seguir.

2.4 Atendimento Educacional Especializado – AEE e a formação docente para a Educação Inclusiva

De acordo com Goffredo (1999), uma das condições de funcionamento da escola é o professor, embora se saiba que a própria instituição escolar terá de buscar novos posicionamentos diante dos processos de ensino e de aprendizagem, orientada por concepções e práticas pedagógicas que atendam à diversidade humana.

Assinala Mantoan (1997, apud Goffredo, 1999, p. 68): “[...] O princípio democrático de educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais em todos os alunos e não apenas em um deles”. Por conseguinte, este novo momento passa a exigir dos professores outros conhecimentos além daqueles que receberam nos seus cursos de formação para o magistério. Da mesma forma, também os cursos de nível médio e superior de formação de professores necessitarão de grandes mudanças em sua estrutura curricular.

É indispensável uma reforma na formação dos professores, que precisam aprender a identificar e atender as necessidades especiais de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos com ou não deficiência. Isso será possível como políticas públicas que priorizem a educação e os docentes. Tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, a meta principal é satisfazer as necessidades específicas de aprendizagem de cada criança, incentivando a criança a aprender e desenvolver seu potencial, a partir de sua realidade particular. Isso requer, por parte dos professores, maior sensibilidade e pensamento crítico a respeito de sua prática pedagógica.

Para atuar na Educação Inclusiva o professor deve ter formação específica para este exercício, com vistas a atender aos objetivos decorrentes. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos.

Segundo Ropoli (2010, p. 38), “[...] a formação de professores consiste em um dos objetivos do Projeto Político Pedagógico”. Para tanto, um dos seus aspectos fundamentais é a preocupação com a aprendizagem permanente de professores, demais profissionais que atuam na escola e também dos pais e da comunidade onde a escola se insere. Neste documento, apresentam-se as ações de

formação, incluindo os aspectos ligados ao estudo das necessidades específicas dos alunos com deficiência.

Este estudo perpassa o cotidiano da escola e não é exclusivo dos professores que atuam nas salas de AEE. Nesse entendimento, à gestão escolar compete implementar ações que garantam a formação das pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, nas unidades de ensino. Ela pode se dar por meio de palestras informativas e formações em nível de aperfeiçoamento e especialização para os professores que atuam ou atuarão nesse atendimento.

Para a formação em nível de aperfeiçoamento e especialização, a proposta é que sejam realizadas ações de formação fundamentadas em metodologias ativas de aprendizagem³, tais como Estudos de Casos, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou *Problem Based Learning* (PBL), Aprendizagem Baseada em Casos (ABC), Trabalhos com Projetos, Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR), entre outras (Ropoli, 2010).

Portanto, pode-se dizer que há uma diversidade de estratégias metodológicas utilizadas por professores em diferentes contextos históricos e geográficos, usadas muitas vezes de maneira criteriosa e intencional, mas, por vezes, aleatórias e entrelaçadas de visões.

- Estudos de casos: são métodos de pesquisas amplas sobre um assunto específico, permitindo aprofundar o conhecimento sobre ele e, assim, oferecer subsídios para novas investigações sobre a mesma temática;
- Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): conhecida na língua inglesa por *Problem-Based Learning* (PBL), é um método de ensino e aprendizagem que nasceu em 1965 na escola de medicina de *McMaster*, na cidade de Hamilton, província de Ontário, no Canadá. O objetivo era ampliar o conhecimento e o desenvolvimento das habilidades médicas dos alunos em trabalho coletivo, cooperativo e colaborativo, partindo de situações-problema hipotéticas e próximas daquilo que os futuros médicos encontrariam em suas vidas profissionais;
- Aprendizagem Baseada em Casos (ABC): é uma estratégia fundamentada na capacidade de o estudante relacionar teoria e prática com autonomia e tomada de decisão;
- Trabalhos com Projetos: é uma forma de facilitar a atividade, a ação e a participação do aluno no seu processo de produzir fatos sociais, de trocar informações, enfim, de construir conhecimento.
- Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR) ou (RCA): O principal objetivo da RCA é promover um ambiente de aprendizagem colaborativa que promove o desenvolvimento de competências diversas para constituição de saberes profissionais e a convergência de modalidades educacionais (ROPILI, 2010, p.1)

³As metodologias ativas são compreendidas como as “grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem, que se concretizam em estratégias, abordagens, técnicas concretas, específicas e diferenciadas” (Bacich; Moran, 2018, p.4).

Baseado nos relatos da citada orientadora, essas metodologias trazem novas formas de produção e organização do conhecimento e colocam o aprendiz no centro do processo educativo, dando-lhe autonomia e responsabilidade pela sua aprendizagem por meio da identificação e análise dos problemas e da capacidade para formular questões e buscar informações para responder a estas questões, ampliando conhecimentos.

Tradicionalmente os cursos de formação continuada são centrados nos conteúdos, classificados de acordo com o critério de pertencimento a uma especificidade, tendo sua organização curricular pautada num perfil ideal de aluno que se deseja formar. Defende Zabala (1995) uma perspectiva de organização curricular globalizadora, na qual os conteúdos de aprendizagem e as unidades temáticas do currículo são relevantes em função de sua capacidade de compreender uma realidade global.

Já, para Hernández (1998), o conceito de conhecimento global e relacional permite superar o sentido da mera acumulação de saberes em torno de um tema. Ele propõe estabelecer um processo no qual o tema ou problema abordado seja o ponto de referência para onde confluem os conhecimentos. Do ponto de vista inclusivo, a metodologia deve ser integrada e interdisciplinar. Estimulando o aprendiz a desenvolver os trabalhos em equipe, ouvir outras opiniões, a considerar o contexto ao elaborar as propostas das soluções, tornando-o consciente do que ele sabe e do que precisa aprender. Motiva-o a buscar as informações relevantes, considerando que cada problema é um problema e que não existem *receitas* para solucioná-los.

Entre as diversas metodologias, a Aprendizagem Colaborativa em Redes (ACR), construída a partir da metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas, foi desenvolvida para um programa de formação continuada a distância de professores de AEE. Seu foco é a aprendizagem colaborativa, o trabalho em equipe, contextualizado na realidade do aprendiz. A proposta de formação ACR prepara o professor para perceber a singularidade de cada caso e atuar frente a eles. Nesse sentido, a formação não termina com o curso, visto que a atuação do professor requer estudo e reflexões diante de cada novo desafio.

Conforme Ropoli (2010), ao final da formação, é importante que os professores constituam redes sociais para dar continuidade aos estudos, estudar casos, dirimir dúvidas e socializar os conhecimentos adquiridos a partir da prática

cotidiana. Para contribuir com estas ações, a *internet* disponibiliza várias ferramentas de livre acesso que podem ser utilizadas pelos professores.

A partir do movimento de inclusão, o professor precisa ter capacidade de conviver com os diferentes, superando os preconceitos em relação às minorias. Tem de estar sempre preparado para adaptar-se às novas situações que surgirão no interior da sala de aula. O atendimento em salas de AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola. São atendidos, nas Salas de Recursos Multifuncionais, alunos público-alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto Nº.6.571/2008.

O Decreto nº. 6.571/08, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), destina recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) o AEE de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular, admitindo o cômputo duplo da matrícula desses alunos em classes comuns de ensino regular público e no AEE, concomitantemente, conforme registro no Censo Escolar (Brasil, 2008).

Conforme diretriz desse Decreto possibilita-se às redes de ensino o investimento na formação continuada de professores, na acessibilidade do espaço físico e do mobiliário escolar, na aquisição de novos recursos de tecnologia assistiva, entre outras ações previstas na manutenção e desenvolvimento do ensino para a organização e oferta do AEE, nas salas de recursos multifuncionais.

Do mesmo modo, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (DOAEE) (Brasil, 2011) reiteram que, no caso de oferta do AEE ser realizada fora da escola comum, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado para essa finalidade, a oferta conste também do Projeto Político Pedagógico (PPP) do referido Centro.

Eles devem seguir as normativas estabelecidas pelo Conselho de Educação do respectivo sistema de ensino para autorização de funcionamento e seguir as orientações preconizadas nestas Diretrizes, como ocorre com o AEE nas

escolas comuns. Como destaca Ropoli (2010, p. 22), as Diretrizes, para o financiamento do AEE são exigidas as seguintes condições:

- a) matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional da mesma escola pública; b) matrícula na classe comum e na sala de recursos multifuncional de outra escola pública; c) matrícula na classe comum e em centro de atendimento educacional especializado público; d) matrícula na classe comum e no centro de atendimento educacional especializado privado sem fins lucrativos.

A organização do Atendimento Educacional Especializado considera as peculiaridades de cada aluno. Alunos com a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos diferenciados. Por isso, para planejar o atendimento não é só saber as causas, diagnósticos, prognóstico da suposta deficiência do aluno, pois antes vem o aluno/pessoa, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças. Há alunos que frequentarão o AEE mais vezes na semana e outros, menos. Não existe um roteiro, um guia, uma fórmula de atendimento previamente indicada e, assim sendo, cada aluno terá um tipo de recurso a ser utilizado, uma duração de atendimento, um plano de ação que garanta sua participação e aprendizagem nas atividades escolares.

Na organização do AEE, é possível atender aos alunos em pequenos grupos, se suas necessidades forem comuns a todos. Assim, os cursos de formação de professores devem ter como finalidade, no que se refere à criação de uma consciência crítica sobre a realidade que eles vão trabalhar é o oferecimento de uma fundamentação teórica que lhes possibilite uma ação pedagógica eficaz.

É preciso, então investir com seriedade na formação inicial e continuada dos profissionais da educação e, de forma mais específica, na formação do magistério para todos os níveis e modalidades educacionais. Esta formação, em todas as instâncias, precisa concordar com a política educacional brasileira vigente que prevê a inclusão/integração dos alunos com necessidades especiais no ensino regular e, também, com a oferta de serviços de Educação Especial para atender as necessidades educativas especiais.

Frente ao exposto, apontam-se alguns conhecimentos que devem ser construídos pelos professores durante o Curso de Formação, para a Educação Inclusiva/Integradora (Brasil, 1998), conforme os documentos do MEC para a Educação Especial:

- mecanismos funcionais de cognição das pessoas com deficiência;
- consciência das suas próprias condições, conhecimentos pedagógicos e metacognitivos;
- desenvolvimento da capacidade de autorregular e de tornar consciência das etapas do processo de ensino-aprendizagem;
- coerência entre sua maneira de ser e ensinar, entre teoria e prática;
- capacidade de ministrar aulas sobre um mesmo conteúdo curricular a alunos que tem níveis diferentes de compreensão e de desempenho acadêmico;
- respeito ao ritmo de aprendizagem e cada aluno;
- utilização flexível dos instrumentos de avaliação de desempenho escolar, adequando-os às necessidades dos alunos (Brasil, 1998, p. 28).

Ainda, considerando a formação do professor para a educação inclusiva, devem fazer parte da grade curricular conteúdos referentes à conceitualização, isto é, à tipologia das deficiências. É muito importante, também, que os futuros professores se apropriem de conhecimentos didáticos e práticas de ensino que levem em consideração a diversidades dos alunos, dando-lhes condições de adaptar atividades conteúdos e propostas curriculares.

É importante ressaltar, no entanto, que a formação de profissionais da educação deverá estar de acordo com os fundamentos previstos no capítulo VI da Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando. Esta mesma lei prevê, no capítulo V (Da Educação Especial), que os alunos com necessidades especiais devem ser atendidos por professores com especialização adequada, de nível médio ou superior, para o atendimento especializado bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

É preciso, também, resgatar o que exigiu o pleno cumprimento da Portaria nº 1.793/94 do Ministério da Educação (MEC). A referida Portaria recomendou a inclusão da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais” da normalização e integração da pessoa com deficiência, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia, em todas as Licenciaturas. Recomenda, ainda, a inclusão de conteúdos relativos à disciplina acima citada nos cursos de Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional e Serviço Social. (Goffredo, 1999).

Nessa perspectiva, os planos de AEE resultam das escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que possam

eliminar as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, segundo suas capacidades. Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e a outros. É importante salientar que esse atendimento não se confunde com reforço escolar.

O professor da sala de AEE acompanha a trajetória acadêmica de seus alunos, no ensino regular, para atuar com autonomia na escola e em outros espaços de sua vida social. Para tanto, é imprescindível uma articulação entre esse professor e os do ensino comum. Na perspectiva da inclusão escolar, o professor da Educação Especial não é mais um especialista em uma área específica, suas atividades desenvolvem-se, preferencialmente, nas escolas comuns, cabendo-lhes, no atendimento educacional especializado aos alunos, público-alvo da educação especial, as seguintes atribuições (Brasil, 2011):

- a) identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade;
- e estrategias, considerando as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação para eliminá-las;
- b) Reconhecer as necessidades e habilidades do aluno. Ao identificar certas necessidades do aluno, o professor de AEE reconhece também as suas habilidades e, a partir de ambas, traça o seu plano de atendimento. Se ele identifica necessidade de comunicação alternativa para o aluno, indica recursos como a prancha de comunicação, por exemplo; se observa que o aluno movimenta a cabeça, consegue apontar com o dedo, pisca, essas habilidades são consideradas por ele para a seleção e organização de recursos educacionais e de acessibilidade;
- c) Produzir materiais tais como textos transcritos, materiais didático-pedagógicos adequados, textos ampliados, gravados, como, também, poderá indicar a utilização de softwares e outros recursos tecnológicos disponíveis;
- d) Elaborar e executar o plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade.
- e) Organizar o tipo e o número de atendimentos. O professor seleciona o tipo do atendimento, organizando, quando necessários, materiais e recursos de modo que o aluno possa aprender a utilizá-los segundo suas habilidades e funcionalidades. O número de atendimentos semanais/mensais varia de caso para caso. O professor vai prolongar o tempo ou antecipar o desligamento do aluno do AEE, conforme a evolução do aluno.
- f) 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 (MEC/SEESP, 2011, p.10).

Com base nesses dados, assevera Ropoli (2010), que o professor elabora o plano de AEE, definindo o tipo de atendimento para o aluno, os materiais que

deverão ser produzidos, a frequência do aluno ao atendimento, entre outros elementos constituintes desse plano. Outros dados poderão ser coletados pelo professor em articulação com outros.

Na execução do plano de atendimento, o professor terá condições de saber se o recurso de acessibilidade proposto promove participação do aluno nas atividades escolares. Portanto, segundo Ropoli (2010), este Plano deverá ser constantemente revisado e atualizado, buscando-se sempre o melhor para o aluno e considerando que cada um deve ser atendido em suas particularidades. O professor da sala de AEE observa a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos na sala de aula, as distorções, a pertinência, os limites desses recursos nesse e em outros ambientes escolares, orientando, também, as famílias e os colegas de turma quanto ao uso dos recursos.

2.4.1 Plano Educacional Especializado (PEI) como ferramenta de inclusão

Segundo Soares (2021), a LBI, elenca a educação como direito da pessoa com deficiência, devendo ser assegurado um sistema educacional inclusivo que perpassa todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, buscando alcançar o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Assim, diante da legislação supracitada, a construção de uma escola inclusiva é um processo imprescindível para o desenvolvimento de uma sociedade empenhada e aberta ao acolhimento à diversidade humana, aceitando as diferenças e valorizando os esforços de cada indivíduo para a equiparação de oportunidades com qualidade na educação, na busca desta perspectiva se evidenciam estudos teóricos, técnicos, políticos, operacionais, e para que isso seja alcançado deve-se considerar a utilização de estratégias e ferramentas, como por exemplo, o Plano Educacional Individualizado (PEI).

Nesse entendimento, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) é uma ferramenta essencial para garantir a inclusão e o desenvolvimento pleno de estudantes com deficiência nas instituições de ensino, como bem coloca Menjon (2024), que tem sua obrigatoriedade de elaboração, as escolas públicas e privadas, fundamentada em diversas normativas legais que visam assegurar um ambiente educacional inclusivo e adaptado às necessidades individuais dos alunos.

Para tanto, acrescenta ainda Menjon (2024), a principal base legal que obriga as escolas a elaborar o PEI é o artigo 28 da LBI, cujo artigo citado estabelece que o poder público deve assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, promovendo o aprendizado ao longo de toda a vida e eliminando barreiras que dificultem a inclusão plena.

Sendo assim, no quadro 2, abaixo, estão especificadas as seguintes incumbências ao poder público, que também são aplicáveis às instituições de ensino, conforme estabelecidas do artigo 28 da LBI, vejamos:

Quadro 2 - Incumbências ao poder público e às instituições de ensino conforme artigo 28 da LBI nº 13.146/15

Ação	Atividade de execução
Sistema Educacional Inclusivo:	Criação e desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo que abranja todos os níveis e modalidades de ensino.
Aprimoramento e Acessibilidade:	Garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem através de serviços e recursos de acessibilidade.
Projeto Pedagógico Inclusivo:	Institucionalização do atendimento educacional especializado, adaptações razoáveis e acesso pleno ao currículo.
Educação Bilíngue:	Oferta de educação bilíngue em Libras e português escrito.
Medidas Individualizadas:	Adoção de medidas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência.
Pesquisas e Inovações Pedagógicas:	Desenvolvimento de novos métodos, técnicas pedagógicas, materiais didáticos e recursos de tecnologia assistiva.
Plano de Atendimento Educacional Especializado:	Planejamento de estudo de caso, organização de recursos e serviços de acessibilidade.
Participação Familiar e Escolar:	Inclusão dos estudantes com deficiência e suas famílias nas atividades escolares.
Formação e Disponibilização de Profissionais:	Formação continuada de professores para o atendimento especializado e oferta de profissionais de apoio.
Ensino de Libras e Braille:	Promoção da autonomia dos estudantes através do ensino de Libras, Sistema Braille e uso de tecnologia assistiva.
Educação Superior e Profissional:	Garantia de acesso igualitário à educação superior e profissional.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Menjon (2024).

Discorrem alguns especialistas, entre estes Glat e Pletsch (2013), que apesar da notória relevância do uso do PEI, o planejamento individualizado que pode ser tanto escolar, quando se dá o foco maior às demandas escolares, como educacional, que abrange uma maior abrangência que considera metas de curto, médio e longo prazo, no cenário brasileiro, ainda se mostra uma prática embrionária, consistindo em iniciativas escassas e isoladas. Entretanto, de modo geral, o PEI é

um documento que descreve um programa educacional específico para o estudante, um registro das diferenciações individualizadas, um documento norteador da prática educacional, um instrumento que trata das habilidades específicas do aluno e seu progresso, além de auxiliar na prestação de informação aos agentes que têm responsabilidade para que os objetivos educacionais sejam cumpridos

Então, o cumprimento das normativas legais referentes ao PEI é fundamental para garantir um ambiente educacional inclusivo e adaptado às necessidades de todos os estudantes. As escolas têm a responsabilidade de elaborar e implementar o PEI, assegurando que cada aluno receba a atenção e os recursos necessários para seu pleno desenvolvimento acadêmico e social. A consultoria especializada pode auxiliar as instituições de ensino a cumprir essas exigências, promovendo uma educação de qualidade e inclusiva.

A esse respeito, com o advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), Aquiraz acolheu uma demanda já existente da Educação Especial no novo contexto educacional, incluindo todas as crianças com deficiência na rede municipal de ensino comum, foco da próxima seção a seguir.

2.5 Trajetória das Políticas Públicas e os avanços na perspectiva da educação inclusiva nas escolas da rede municipal de Aquiraz-Ceará

A oferta da Educação Especial e Inclusiva vem ocorrendo de maneira expansiva, como aponta o Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2020, demonstrando assim, o crescente número de matrículas na educação especial e inclusiva confirmando uma elevação de 79,8% no período entre 2008 a 2019, crescendo de 696 mil em 2008, para mais de 1,25 milhões em 2019, no Brasil.

Para contextualizar esse crescimento, cabe delinear, uma breve reflexão de alguns fatos históricos ocorridos anteriormente, tendo em vista, as políticas públicas de inclusão implementadas por Leis e Decretos, que permearam o cenário educacional brasileiro. Arruda et al., (2021), apontam que a escola inclusiva é resultante de uma escola democrática e transgressora, mas em processo de construção social e coletiva, que merece um olhar sensível e comprometido para o desenvolvimento do indivíduo.

A esse respeito, Lanna Junior (2011), complementa que para esse atendimento acontecer foi preciso redirecionar algumas políticas quer até então eram praticadas de forma discriminatória na inserção de alunos com deficiência e que foram acontecendo ao longo do processo histórico.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (Lanna Júnior, 2011, p. 23).

Entre importantes legislações promulgadas, pode-se destacar ainda, que em 2008 no Brasil a Educação Especial ganhou novos contornos com a implantação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), isso decorrente de muitas lutas e inquietações sociais em busca inclusão. O Decreto 6.571/2008 evidencia como essa evolução se apresentou de forma apropriável pela pessoa com deficiência no interior de milhares das escolas públicas do território nacional (Brasil, 2008).

Com a Lei de Inclusão (LBI) em 2015, são consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Lei Nº13.146, 2015).

Desta forma, a lei assegura a garantia de inserção desses alunos nos espaços escolares, porém, verifica-se que as suas necessidades muitas vezes não são supridas nestes espaços e para isto é necessário um atendimento especializado. Desta forma defende em seu artigo: VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (Lei Nº13.146, 2015).

Dante dos desafios propostos, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vêm confirmar e garantir os direitos de uma Educação Inclusiva, sobretudo, para aqueles que necessitam de um atendimento especializado, como função identificar, elaborar e organizar

recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.

Notadamente, essa proposta encontra-se fundamentada na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no que se refere ao Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020), cujo objetivos estão representados no Art. 4º visando uma Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida: I - garantir os direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; entre outros.

A promoção do desenvolvimento do sujeito com deficiência, está amparada em documentos legais as quais integram-se as propostas pedagógicas das escolas, tomando como base seus artigos e parágrafos, dentre elas a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida, revisada pelo Decreto N° 10.502, de 30 de setembro de 2020, com o objetivo de promover programas, projetos e ações voltadas para o acesso a viabilização das pessoas com deficiência à educação e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2020).

A política em questão enfatiza que os processos educacionais devem garantir uma aprendizagem efetiva e de qualidade contando com o apoio dos entes federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios -, (re)definição dos mecanismos de cooperação técnica e de financiamento redistributivo de caráter supletivo, como aponta o art. 211 da Constituição Federal de 1988.

A educação especial tem sua definição fundamentada na LDB. Entre outros aspectos, institui os serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial e prescreve que o atendimento educacional seja feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos e, não for possível a sua inclusão nas classes comuns de ensino regular. Desde 2018, por meio da Lei nº 13.632, de 2018, foi estabelecido que a oferta de educação especial tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, conforme o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 (Brasil, 1988, p. 12).

Nessas perspectivas, tendo em vista a efetivação de políticas pública voltadas ao atendimento da pessoa com deficiência, ou seja, a efetivação da Educação Especial e Inclusiva no Município de Aquiraz-Ceará, remete-nos a reflexão

do teor legal-normativo, que permeia esse processo, em todo território nacional nos anos 2000, enquanto no referido município, ocorreu no ano de 2015, ou mais especificamente, a partir de 2017, com a extensiva promulgação de Leis, dentre elas a Resolução N° 19/2017, do Conselho Municipal de Educação, após inúmeras ações requeridas e práticas pedagógicas concretizadas para esse fim.

Diante disso, renasce uma luz no fim do túnel e encontramos na Resolução CMEA N° 19/2017, a fixação de normas para a aplicação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e AH/S, nas etapas e demais modalidades da educação básica, escolas públicas e privadas.

A Resolução, inicialmente, sinaliza a definição de Educação Especial, o AEE, o Instituto Polo na área da Surdez e a Educação Inclusiva e, com isso, apresentando a diferenciação para melhor compreensão para a viabilização do acesso à educação no município. Assim, comprehende-se como Educação Especial,

[...] é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado definido por uma proposta pedagógica que assegura recursos e serviços para apoiar e orientar o processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil; 2021, p. 2).

A perspectiva da Educação Inclusiva referenciada na Resolução N° 19/2017, enfatiza, basicamente, uma concepção de ensino que busca inserir todos aqueles que possuam algum tipo de deficiência, TGD e AH/S em todos os espaços escolares de ensino regular, objetivando promover a equidade entre os estudantes, levando em consideração suas individualidades (PMA, 2017).

Considerando, ainda, que o Plano Municipal de Educação de Aquiraz, Lei 1.119 de 18 de junho de 2015, estabeleceu na Meta 4, o compromisso de:

Universalizar até o ano de 2024, o atendimento da população de 4(quatro a 17 (dezessete) anos, com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na educação básica, oferecendo-lhes atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas, ou serviços especializados, públicos ou conveniados (PMA, 2017, p. 1).

Nessas perspectivas, o gestor escolar pode contribuir com o estabelecimento da cooperação, no espaço disponibilizado, com o aperfeiçoamento do contato e da interlocução entre os professores e demais funcionários. Pode-se destacar que o gestor escolar nesse processo, foi um relevante articulador responsável para que a inclusão acontecesse na escola, abrindo chances de trocas de experiências, desenvolvendo uma gestão democrática e participativa, favorecendo a formação e a consolidação de equipes de trabalho.

Nesse sentido, segundo Carvalho (2004, p. 29) alguns dos caminhos para a construção da escola inclusiva: que um desses seria “valorização profissional dos professores, aperfeiçoamento das escolas e do pessoal docente, utilização dos professores das classes especiais, trabalho em equipe, adaptações curriculares”.

Contribuindo para essa realização, nas palavras de Oliveira (2004), as salas de recursos eram vistas como o local, que por um tempo determinado do seu dia, a criança com aprendizagem lenta recebia aulas especiais de um professor especializado para esse atendimento. Dessa forma, o aluno permanecia na sala de aula comum, participando das atividades diárias com seus companheiros sem deficiências específicas, recebendo, porém, assistência especializada.

2.6 Perspectivas da Educação Especial e Inclusiva no Município de Aquiraz/Ceará quanto às orientações de atendimento a partir da Resolução CME nº 19/2017

A perspectiva da Educação Inclusiva referenciada na Resolução N° 19/2017, enfatiza, basicamente, uma concepção de ensino que busca inserir todos aqueles que possuam algum tipo de deficiência, TGD e AH/S em todos os espaços escolar de ensino regular, objetivando promover a equidade entre os estudantes, levando em consideração suas individualidades.

A oferta da Educação Especial e Inclusiva, instituída no município de Aquiraz/CE, deverá ser promover uma educação equitativa e de qualidade para todos, em que o Ensino Regular deverá ser oferecido em um ambiente físico pautado na acessibilidade, humanidade, empatia e no fortalecimento pedagógico. As Salas de Recursos Multifuncionais deverão ser oferecidas dentro dessa realidade, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, respeitadas as exigências pedagógicas recomendadas.

Nesse sentido, na perspectiva de instituir melhores respostas quanto aos Programas de atendimento e permanência do educando na escola, a Lei Nº 1.310/2019, de 11 de junho de 2019, autoriza a instituir o programa educando e cuidando nas escolas da rede municipal de ensino e dá outras providências, nos artigos que se seguem:

No Art. 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Programa Educando e Cuidando, nas escolas da Rede de Ensino Municipal, como forma de assegurar o direito de permanência na escola e aprendizagem às crianças e adolescentes matriculados e melhorar as condições sociais de crianças em situação de risco. Parágrafo Único: Para fins de implantação do Programa Educando e Cuidando nas Escolas da Rede Municipal de Ensino, serão selecionados voluntários, conforme critérios estabelecidos por Decreto do Chefe do Poder Executivo.

No Art. 2º - Fica instituída a Bolsa a título de ajuda de custo, segundo valores constantes do Anexo Único desta Lei, para atendimento aos objetivos previstos no Programa instituído pelo artigo acima, que será concedida pela Secretaria de Educação a voluntários colaboradores no ato do educar/cuidar das crianças e adolescentes selecionados para este fim.

No Art. 3º - Os voluntários colaboradores atuarão nas Unidades Escolares de acordo com as necessidades do referido Programa. Tendo como Parágrafo Único: Serão contemplados com bolsas, a título de ajuda de custo, instituídas no art. 2º desta Lei, os voluntários colaboradores com atividades: I - no acompanhamento de crianças e adolescentes em sala de aula; II - no apoio e na organização dos diversos espaços de aprendizagem dentro e fora da escola, assim como nas aulas de campo, laboratórios de informática, recepção e controle de alunos; III - no reforço à aprendizagem de alunos; IV - nas atividades esportivas e culturais de projetos específico.

No Art. 4º- A bolsa a título de ajuda de custo não gera nenhum vínculo empregatício entre o Município e o voluntário colaborador.

Art. 5º - As bolsas a título de ajuda de custo, na forma da presente Lei, poderão ser concedidas a qualquer época do ano para assegurar o fluxo contínuo das atividades pedagógicas e dos projetos e ações implementadas pelo Programa. Parágrafo Único - A bolsa poderá ser concedida pelo prazo máximo de 36 (trinta e seis) meses, e poderá ser suspensa em qualquer tempo a interesse da Secretaria de Educação ou do bolsista.

Art. 6º - As despesas com a execução da presente Lei correrão por conta das dotações orçamentárias da Secretaria de Educação Básica, que serão suplementadas se forem ineficientes.

Dessa forma, o processo de inclusão, requer uma escola preparada e estruturada para receber e ensinar todos os estudantes, proporcionando a estes, o direito de aprender com qualidade. Para a promoção de uma educação inclusiva, a escola precisa estar calcada na equidade das oportunidades de ensino aos alunos Públco-Alvo da Educação Especial (PAEE), através de ações positivas que visem um trabalho docente focado na ruptura de uma educação segregadora. Assim, a perspectiva inclusiva rejeita qualquer proposta de currículo diferenciado, recortado e empobrecido, resgata uma proposta de recriação da própria escola ao garantir uma educação de qualidade que reconhece as diferenças e valoriza a diversidade.

Para Mercado e Fumes (2017), a Educação Especial, como modalidade de educação básica, compartilha os mesmos pressupostos teóricos e metodológicos das diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino. O desafio está na prática da flexibilização curricular, na adequação de objetivos propostos, na adoção de metodologias alternativas de ensino, no uso de recursos e materiais específicos, no redimensionamento do tempo e espaço escolar, entre outros. Aspectos necessários para que estudantes com deficiências exerçam o direito de aprender em igualdade de oportunidades e condições.

Dessa forma, segundo ainda, Mercado e Fumes (2017), nos dias atuais, o debate sobre o currículo na Educação Especial convive com as determinações legais de elaboração de uma Base nacional Comum Curricular (BNCC) que aponta os direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes e orienta a produção de currículos nos sistemas de ensino e nas escolas.

De forma, explícita ou não, a ideia de uma BNCC está presente desde a Constituição Federal (Brasil, 1988, p. 35), que prevê no artigo 210 a fixação de “[...] conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Na Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a necessidade de uma base nacional comum é apontada em referência à educação básica:

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (Mercado; Fumes, 2017, p. 6).

No entanto, para Ferreira (2016), apesar de todos os direcionamentos para o processo inclusivo, a BNCC, apesar de mencionar o caráter de transversalidade da Educação Especial, não realiza grandes avanços nessa perspectiva. As lacunas e os equívocos existentes reforçam a ideia de que Educação Especial é um apêndice da Educação Básica. Assentada numa ideologia de Educação Inclusiva que promete garantir a inclusão social para estudantes com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação.

O discurso de uma Educação Especial Inclusiva revela uma fantasia de Inclusão Escolar que, uma vez mais, se viabiliza por meio de sucessivas exclusões. Os fragmentos de discursos que restringem essa modalidade de ensino à um serviço ou recurso, preenche o sentido de educação que não garante a aprendizagem do estudante com deficiência a, na medida em que a visão de currículo proposta não pode ser para todos, a vinculação entre educação especial e regular envolve a construção de uma outra escola, currículo e avaliação. Para tanto, Macedo (2014), defende a necessidade de superar a dicotomia entre produção e texto curricular e sua implementação, entendendo que a análise integrada desses processos se revela como atividade política.

Dessa forma, tendo em vista a necessidade imperativa de aprimoramento dos contextos educacionais, indispensáveis ao desenvolvimento e à promoção educacional que atenda às necessidades do indivíduo, busca-se uma educação que preconiza a valorização e os respeitos às diferenças em conformidade com as orientações municipais vigentes (PMA, 2019).

Para viabilizar as condições favoráveis à efetiva inclusão escolar e assegurar o desenvolvimento de práticas educacionais que garantam a igualdade de acesso, a permanência na escola e a aprendizagem de todos os estudantes, a SME estabelece orientações para organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelas unidades escolares da rede municipal de ensino de Aquiraz, conforme determinam instrumentos legais como a Constituição da República do Brasil (Brasil, 1988) e a Lei n. 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da

Pessoa com deficiência). Desse modo, além da garantia da matrícula nas salas comuns do ensino regular, a esses estudantes é assegurado o Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando oferecer respostas às necessidades educacionais específicas dos mesmos.

Nesse entendimento, portanto, faz-se, por demais relevante delinear, algumas considerações acerca de isolamento e distanciamento social causado pela Covid-19, que assolou todo cenário mundial, que em situações de contingência por isolamento social, também afetou nosso município, agravando os desafios cotidianos docentes e discentes.

Na próxima seção, adentramos em uma questão, considerada de extrema relevância, dada suas características, conceitos e desafios docentes nestes tempos de pandemia.

2.6.1 O contexto vivenciado na pandemia: isolamento e distanciamento social no município de Aquiraz-Ceará

Segundo Matos e Costa (2020), as estruturas de saúde, os sistemas de suporte social e os pilares econômicos, bem como os sistemas educacionais foram postos à prova quando todos, além dos professores e alunos precisaram se reinventar para reorganizar seu cotidiano para alocar suas funções dentro do mesmo horário, enfrentando inúmeros outros desafios como o isolamento e distanciamento social, no desempenho de suas atividades.

De acordo com dados do Ministério da Saúde, Portaria nº 356, de 11 de março de 2020 (Brasil, 2020), por distanciamento social entende-se:

[...] a diminuição de interação entre as pessoas de uma comunidade para diminuir a velocidade de transmissão do vírus. É uma estratégia importante quando há indivíduos já infectados, mas ainda assintomáticos ou oligossintomáticos, que não se sabem portadores da doença e não estão em isolamento (Brasil, 2020, p. 1).

Dessa forma, esta medida deve ser aplicada especialmente em locais onde existe transmissão comunitária, como é o caso do Brasil, quando a ligação entre os casos já não pode ser rastreada e o isolamento das pessoas expostas é insuficiente para frear a transmissão. São exemplos de distanciamento social ampliado: o fechamento de escolas e mercados públicos, o cancelamento de

eventos e de trabalho em escritórios e o estímulo ao teletrabalho, a fim de evitar aglomerações de pessoas. Serviços essenciais devem ser mantidos (Brasil, 2020).

Por isolamento, segundo dados do Ministério da Saúde, mesma Portaria (Brasil, 2020), entende-se as medidas:

[...] que visam separar as pessoas doentes (sintomáticos respiratórios, casos suspeitos ou confirmados de infecção por coronavírus) das não doentes, para evitar a propagação do vírus. O isolamento pode ocorrer em domicílio ou em ambiente hospitalar, conforme o estado clínico da pessoa (Brasil, 2020, p,2).

Por conseguinte, essa ação pode ser prescrita por médico ou agente de vigilância epidemiológica e tem prazo mínimo de 10 dias do início dos sintomas e 24 horas de recuperação da doença (ausência de febre sem uso de antitérmicos e melhora dos demais sintomas), ou, para casos graves ou em pessoas gravemente imunocomprometidas, esse período pode chegar a 20 dias. Na prescrição do isolamento o paciente devia assinar um termo de consentimento livre e esclarecido (acesso no link) e seguir as orientações para evitar o contágio de seus contatos próximos e domiciliares (Brasil, 2020).

Cabe ressaltar, que o descumprimento das medidas previstas, acarretaria responsabilização nos termos previstos em lei. Caberá ao médico ou ao agente de vigilância epidemiológica informar à autoridade policial e ao Ministério Público sobre o descumprimento da medida (Brasil, 2020). É fundamental ressaltar que essas medidas devem ser implantadas em diferentes momentos e em diferentes locais, de acordo com nível de risco medido localmente.

Sendo assim, o ano letivo 2020 iniciou com a iminência de um cenário atípico para a educação brasileira e mundial. Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o surto da doença causada por SARS – CoV-2, novo coronavírus (COVID-19), constituía uma emergência de saúde pública de importância internacional e um estado de pandemia em todo mundo. Nesse contexto, a COVID-19 afetou os sistemas educacionais em todo o mundo, levando ao fechamento generalizado de escolas, faculdades e universidades.

A covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na

cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos (Brasil, 2020).

No Estado do Ceará, o governador declarou suspensão das aulas presenciais no dia 19 de março de 2020, inicialmente por quinze dias, por força do Decreto No 33.510, de 16 de março de 2020 (Ceará, 2020). Essa suspensão foi prorrogada por uma série de outros decretos perdurando por todo o ano de 2020. Nesse período, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou parecer CNE/CP No 5/2020 de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020b), dando orientações sobre a reorganização do calendário escolar e sobre a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19.

Houve também a publicação do parecer CNE/CP No 11/2020, em 7 de julho de 2020 (Brasil, 2020a), trazendo orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Essas orientações tiveram como base a Portaria Nº 343 de 17 de março de 2020 do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2020a), que se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da 91 COVID-19, para instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino.

Entretanto, essa Portaria só evidenciou a substituição das aulas presenciais por meios digitais nas instituições do ensino superior, o CNE buscou elucidar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, que porventura tenham necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas ou de aprendizagem em face da suspensão das atividades escolares por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19.

Diante esse cenário de emergência nacional, a rede municipal de ensino de Aquiraz Ceará seguindo as diretrizes nacionais e estaduais, suspendeu no dia 17 de março de 2020 as suas aulas presenciais, sendo decretado no mês de abril o período de férias letivas no município. Possibilitando, assim, a adaptação da rede de ensino para implantação de atividades remotas segundo as orientações do CNE. O calendário letivo do município de Aquiraz-Ceará foi reelaborado buscando se adequar a essa nova realidade.

Nesta reelaboração, houve a necessidade de realização de uma nova jornada pedagógica, que aconteceu de forma virtual nos dias 11 a 15 de maio de 2020, para (re)planejamento das ações pedagógicas buscando seguir uma nova proposta de ensino, pautada na realização de atividades remotas. No anexo C deste trabalho, podemos observar o calendário letivo adotado pelo município em decorrência do período de quarentena.

É importante destacar que além das implicações na organização do calendário letivo, essa pandemia apresentou um enorme abalo no setor educacional como um todo, não apenas em Aquiraz-Ceará, mas no Brasil e até mundialmente. Em poucos dias, secretários, gestores, coordenações pedagógicas e professores tiveram que adotar práticas virtuais, adotando métodos de ensino remoto, buscando a adoção de estratégias com a utilização das tecnologias para não prejudicar o aprendizado dos alunos. Muitos docentes sentiram um grande choque tanto na vida pessoal, emocional, quanto na vida profissional e no processo de ensino e aprendizagem, modificando de forma drástica as relações de trabalho presencial para o ensino remoto.

O ensino remoto não se configura como a simples transposição de modelos educativos presenciais para espaços virtuais, pois requer adaptações de planejamentos didáticos, estratégias, metodologias, recursos educacionais, no sentido de apoiar os estudantes na construção de percursos ativos de aprendizagem (Oliveira et al., 2020).

Arruda (2020) postula que o ensino remoto, envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial, podem ser combinadas para momentos híbridos ao longo da crise, em situações de retorno parcial das aulas e quantitativo de alunos e possuem duração delimitada pelo tempo em que a crise se mantiver.

A educação remota emergencial pode ser apresentada em tempo semelhante à educação presencial, como a transmissão em horários específicos das aulas dos professores, nos formatos de lives (Arruda, 2020, p. 9-10). O ensino remoto é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos sendo adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas. Foi uma maneira encontrada para que a educação continuasse mesmo diante de tantas perdas (Oliveira et al., 2020).

A adoção do ensino remoto pelas instituições de ensino ocasionou um (re)planejamento curricular da educação presencial para o formato remoto, viabilizado pelas tecnologias digitais, mantendo-se o distanciamento físico entre docentes e discentes, com a adoção de ações pedagógicas síncronas e/ou assíncronas, tais como envio de atividades e tarefas domiciliares por meio de rede sociais ou através de encontros virtuais com os alunos.

Oliveira et al. (2020, p. 11) nos ajudam a compreender o conceito de atividades virtuais síncronas, enfatizando que são aquelas “realizadas com acesso simultâneo às tecnologias digitais, propiciando que os participantes estejam conectados em tempo real, de forma simultânea”, como por exemplo: as salas de chats e bate-papos virtuais, as webconferências, as audioconferências ou as videoconferências.

E sobre as atividades virtuais assíncronas, as autoras elucidam que são aquelas que “não requerem simultaneidade no processo de interação entre os participantes, permitindo maior flexibilidade temporal e espacial”. São exemplos deste tipo de atividade, os fóruns virtuais, os blogs e as videoaulas gravadas. Em virtude dos fatos elencados, a rede municipal de Aquiraz-Ceará, de acordo com o novo calendário letivo de 2020 (ver anexo C), a partir do dia 18 de maio de 2020, reiniciou as aulas seguindo as orientações da Portaria Nº 343 do MEC (BRASIL, 2020a) e as recomendações do CNE (Brasil, 2020b, 2020c).

Com isso, o modelo de educação presencial deu lugar ao modelo de educação remota, mesmo sem saber ao certo como proceder frente a esse novo modelo de educação, pois apesar de todos os esforços adotados, nem gestores, nem professores, nem alunos e nem familiares estavam preparados para vivenciar esse momento.

Diante do cenário apresentado, os docentes, de uma hora para outra, tiveram que adotar novas metodologias e começar a ensinar e aprender de outras formas. Acostumados à sala de aula presencial, os docentes tiveram que se reinventar, sendo que a grande maioria não estava preparada e nem formada para isso. Vale salientar que os professores se sentiram perdidos, pois não tinham conhecimentos em mídias e repentinamente tiveram que incorporar o chão da sala de aula a uma sala virtual.

Nas escolas, a sala de aula passou a existir em ambientes virtuais e distantes, tais como as salas de conferências do *google meet*⁴ e os grupos de *whatsapp*.⁵ Mesmo com a adoção das atividades remotas, muitos estudantes da rede municipal de Aquiraz-Ceará, por dificuldades de acesso às ferramentas tecnológicas, acabaram não sendo atendidos por essas medidas emergenciais, pois com o fechamento das escolas os alunos passaram a estudar em casa e os pais, mães e responsáveis, neste momento, depararam-se com a necessidade de prestar ainda mais atenção e apoio ao aprendizado de seus filhos.

Apesar do trabalho desempenhado pelas escolas e do apoio dos pais, mães e responsáveis, as dificuldades de acesso à tecnologia e o quadro de ansiedade e instabilidade emocional ocasionado por casos de doenças com familiares e pessoas conhecidas, inevitavelmente levaram a uma queda na participação dos alunos e, consequentemente, da qualidade da aprendizagem.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO),

[...] a natural queda na aprendizagem poderá alastrar-se por mais de uma década se não forem criadas políticas públicas que invistam em melhorias de infraestrutura, tecnologias, formação, metodologias e salários, além do reforço da merenda, melhor aproveitamento do tempo, tutoria fora do horário usual das aulas e material adicional, quando possível (Unesco, 2020, p. 04).

Maia e Dias (2020) destacam que além disso, os Secretários de Educação e os gestores das escolas precisaram pensar na saúde mental de todos, até porque, os professores também estavam fragilizados. “Se os educadores ficarem exaustos mentalmente, e aproximarem-se de um esgotamento físico e mental, não poderão ajudar a si ou aos alunos” (p. 05). Não podemos esquecer que saúde física e saúde mental andam juntas.

A duração prolongada do confinamento, a falta de contato pessoal com os colegas de classe, o medo de ser infectado, a falta de espaço em casa – torna o estudante menos ativo fisicamente do que se estivesse na escola –, e a falta de merenda para os alunos menos privilegiados são fatores de estresse que atingem a

⁴ O Google Meet é uma ferramenta de videoconferência que permite realizar chamadas de áudio e vídeo com outras pessoas. É possível usar o Google Meet no computador ou em dispositivos móveis.

⁵ O nome WhatsApp é um trocadilho com a expressão em inglês "What's up?", que significa "E aí?" ou "O que está rolando?". A palavra "app" foi usada para soar similar a "up" (para cima) e é a abreviação de "application program" (aplicativo).

saúde mental de boa parte dos estudantes da Educação Básica e das suas famílias. Estimular a solidariedade, a resiliência e a continuidade das relações sociais entre educadores e alunos nesse período é fundamental, pois ajuda a minorar o impacto psicológico negativo da pandemia nos estudantes. Agora, importa prevenir e reduzir os níveis elevados de ansiedade, de depressão e de estresse que o confinamento provoca nos estudantes em quarentena (Maia; Dias, 2020, p. 12). Imersos num contexto pandêmico de sobrecargas afetivas, emocionais e laborais, os professores da rede municipal de Aquiraz-Ceará, dentre muitos outros, precisaram se enquadrar 94 no novo formato de atuação profissional home office para conseguir cumprir a sua carga horária de trabalho.

Contudo, diante desse novo contexto de trabalho e das novas exigências, esses profissionais tiveram que se aperfeiçoar no uso das tecnologias de informação e comunicação, assim estes professores participaram de capacitações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação e buscaram manter o equilíbrio mental, pois diante desse cenário pandêmico de incertezas e de isolamento compulsório, as variações de sentimentos e emoções são frequentes, e a sensação de falta de controle das situações somados à sobrecarga de trabalho tem posto os professores num constante estado de alerta.

Com o decorrer do ano letivo, muitas dificuldades foram sendo superadas, principalmente no que se refere ao uso da tecnologia, porém muitos desafios ainda não foram completamente vencidos, principalmente aqueles que dizem respeito a dificuldade de acesso dos alunos as atividades remotas, pois muitos não possuem em suas localidades conexão com a internet. Para minimizar este problema, por orientação da Secretaria Municipal de Educação de Aquiraz-Ceará, as escolas deste município realizavam um mapeamento desses alunos passando a encaminhar periodicamente para as residências destas estudantes atividades no formato impresso.

Apesar de todo esse contexto, foi perceptível a busca das escolas e professores investigados em assegurar a realização, dentro de suas possibilidades, de todas as ações curriculares previstas para o ano letivo, mantendo os horários de aula e o cotidiano escolar com a realização de aulas diárias no formato remoto, de atividades on-line e avaliações de aprendizagens, tudo buscando proporcionar o menor prejuízo possível na rotina de estudo dos estudantes.

Segundo Prodanov e Freitas (2013), é possível assim classificar as pesquisas quanto à sua natureza, quanto aos objetivos e quanto aos procedimentos, uma vez classificado o tipo de pesquisa, observado a necessidade de assim o fazer pelo pesquisador, mediante a abordagem do problema, a pesquisa pode ser quantitativa ou qualitativa, bem a utilização de ambas, empiricamente e popularmente conhecida como *quanti/quali* e definida como “Método Misto de Pesquisa”.

Cabe acrescentar, no entanto, que se trata de uma pesquisa qualitativa, tendo em vista, segundo Rodrigues (2016), a pesquisa qualitativa tem por objetivo compreender a multiplicidade de significados e sentidos que marcam as subjetividades dos sujeitos na relação com o social. Considera que a dimensão ampla e o caráter complexo do objeto de estudo não podem ser compreendidos à luz da racionalidade tecnopositivista, que normalmente se detém friamente na realidade exterior dos fatos, pois

[...] não é permitido tomar distância em relação ao seu objeto, como exige o método das ciências naturais. A objetividade, a neutralidade e o distanciamento do sujeito em relação a seu objeto, pretensão das ciências naturais, torna-se alienação se aplicados no estudo dos fenômenos humanos. O distanciamento não permitiria conhecer o objeto em toda a sua riqueza, no seu contexto histórico. (GHEDIN, 2004, p. 8).

Em busca de investigar e desvelar uma realidade por meio da pesquisa qualitativa, o pesquisador em Educação mantém interação constante e permanente com seu objeto de estudo, tendo por objetivo, às vezes, obter respostas à dada problemática educacional. Esse tipo de interação possibilita a obtenção de entendimento e compreensão da realidade posta em evidência.

Nesse sentido, nas próximas seções, apresentaremos os caminhos metodológicos dessa pesquisa, detalhando as etapas e os procedimentos técnicos realizados, bem como os instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Pretende-se, nessa seção, descrever os aspectos metodológicos percorrido para a construção dessa pesquisa, ou seja, conforme palavras de Demo (2008), o conjunto de instrumentos, compostos por “[...] procedimentos [...] ferramentas [...] os caminhos [...] de fazer ciência” (p.19), adotados ao longo do estudo que está disposto em quatro subseções que se seguem.

De modo geral, será realizada uma pesquisa com a forma de abordagem qualitativa, na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados (Prodanov; Freitas, 2013).

3.1 Delineamento da pesquisa

Para atender aos objetivos geral e aos específicos apresentados, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa e interpretativa. Stake (2011) afirma que na pesquisa qualitativa o pesquisador ocupa-se em descrever experiências, partindo de contextos que ofertam possibilidades de compreensão sobre o contexto pesquisado. Assim, pesquisar sobre como as práticas pedagógicas acontecem na escola remete a uma análise sobre as experiências docentes tornando-se assim a abordagem desta pesquisa experiencial.

A pesquisa assume aspecto qualitativo por compreendermos que o estudo contém realidades verbalizadas pelos entrevistados exigindo assim uma abordagem mais reflexiva e interpretativa “[...] da análise de conteúdo e do discurso” (GIL, 2021, p.163).

Para Stake (2011, p. 74) “[...] a pesquisa experiencial trabalha para restabelecer uma orientação à experiência dos indivíduos [...]”, sendo essa comprometida com os “[...] valores individuais dos(as) interlocutores(as) da pesquisa, porém, não é só um comprometimento com os valores do indivíduo, mas um comprometimento de que os valores do indivíduo serão levados em consideração”, considerando as experiências que comportam os sentidos produzidos pelos docentes da escola os quais compõe o processo de coleta de dados.

Ampliando as discussões, no campo das investigações, os autores Prodanov e Freitas (2013), complementam que a pesquisa pode também ser exploratória, que é o caso desta, em questão, a qual tem por finalidade proporcionar informações mais detalhadas sobre o assunto investigado, fato que possibilita uma melhor compreensão e delineamento, estabelecendo novas perspectivas e enfoques ao assunto estudado.

Dessa forma, a pesquisa exploratória proporciona uma maior aproximação com o assunto investigado, segundo Prodanov e Freitas (2013), como fator relevante e auxiliador do entendimento e compreensão ampliada sobre avaliação das políticas da educação inclusiva sob o olhar dos docentes no Centro de Educação Infantil Criança Feliz em Aquiraz/Ceará.

Caracteriza-se, também o estudo de natureza qualitativa, em que se coleta dados por meio de uma pesquisa de campo com professoras do Centro de Educação Infantil Criança Feliz, pertencentes à rede pública de ensino da Prefeitura Municipal de Aquiraz-CE. Para tanto, foi desenvolvida em uma abordagem teórico descritiva, numa prevalência qualitativa por melhor se adequar à análise do objeto de estudo e aos objetivos propostos. Nesse sentido, segundo Minayo (2011), a pesquisa qualitativa visa oferecer a oportunidade de explorar e discutir a configuração do fenômeno a ser estudado, aprofundando em seu significado mais essencial do ponto de vista de quem o vivencia dentro do seu contexto.

Do ponto de vista de Ludke e André (2017) a abordagem qualitativa é uma técnica que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade examinando-se fatos ou fenômenos que se deseja estudar. Esta situação está evidenciada em todos os estudos interacionistas baseados na análise de documentos pessoais, entrevistas e observação participante.

Do mesmo modo, aponta Bastos (2012), que as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, ou seja, usam uma multiplicidade de procedimentos e de técnicas de coleta de dados. A natureza predominante dos dados qualitativos é descrita por detalhamento das situações, eventos ou pessoas observadas. Dessa maneira, faz-se necessário primeiramente, delinear um breve histórico da escola em referência e posteriormente apresentar os resultados da pesquisa realizada.

No contexto das pesquisas inspiração histórico-cultural e dialógica, o diário de campo e a entrevista - e suas transições - são mais que instrumentos

técnicos para descrever situações do campo (diário) e captar as falas dos interlocutores da investigação (entrevista), são também produções de conhecimento. Nessa investigação, procurou-se tomar essa premissa como fio condutor da elaboração escrita das entrevistas e, posteriormente, das transmissões das falas dos sujeitos.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2008) partilham o entendimento de que um registro das observações e as entrevistas som diferentes formas de escutar das crianças, e no contexto dessa pesquisa, também a professora. Para citadas as autoras, essas diversas formas de escuta promovem a efetiva participação delas no processo social da investigação.

James (2019) afirma que a pesquisa com crianças e a professora não se reduz a conseguir fazer os sujeitos falarem, mas explorar e explicar os discursos, além de tentar definir como atos e as vozes plasma e refletem os modos pelas quais crianças e a professora experimentam a música na escola, e elaboramos sentidos sobre esta.

3.2 Especificidade do campo da pesquisa

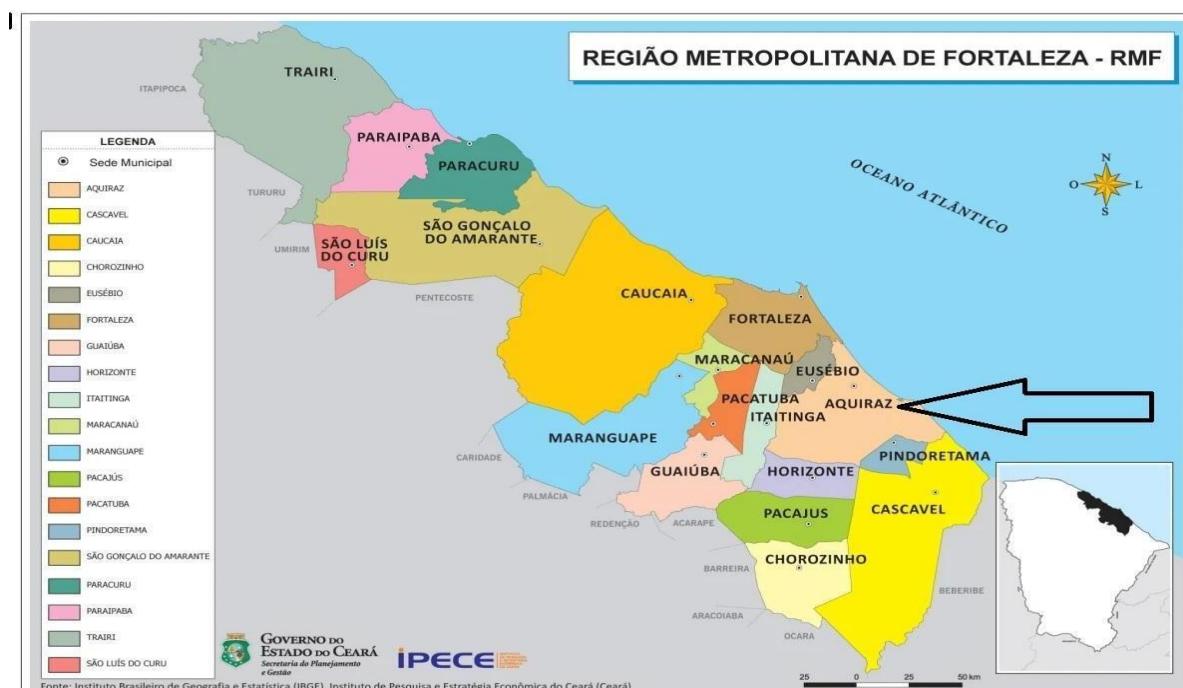
Constitui *lócus* da pesquisa um Centro de Educação Infantil gerenciado pela esfera municipal, situado na região metropolitana de Aquiraz/Ceará. Desta forma, o *lócus* desta pesquisa pertence diretamente à rede municipal de ensino de Aquiraz. O município de Aquiraz faz parte do estado do Ceará, localizado na Região Metropolitana de Fortaleza. Situada na costa leste do litoral cearense, a 27 km de Fortaleza, a cidade de Aquiraz guarda em suas raízes as tradições indígena e do colonizador europeu, não esquecendo os marcantes traços da cultura africana espalhados em todo município.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁶, o Censo Demográfico do município em 2022, possui área total de 480,236km², possui densidade demográfica 167,93hab/km², aponta uma população de 80.645 habitantes. Com base no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e no Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, o município de Aquiraz apresentou, em 2010, um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,641,

⁶ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/aquiraz/pesquisa/37/0?ano=2010&tipo=ranking>. Acesso em 11 mar.2025.

figurando na posição de número 33 entre os 184 municípios do estado do Ceará. Tendo como referência os dados pesquisados no site do IBGE. Assim, para melhor entendimento do município lócus desta pesquisa, Aquiraz, então vila foi criada pela ordem régia de 13 de fevereiro de 1699, efetivamente instalada em 27 de junho de 1713. Tornou-se, portanto, sede administrativa da capitania do Siará-Grande até o ano de 1726, ou seja, foi capital do Ceará até o ano de 1726, quando a capital foi transferida para Fortaleza. Na ilustração 3, abaixo, podemos observar a localização do município de Aquiraz, pertencente à região metropolitana de Fortaleza-Ceará.

Figura 3 - Localização do Município de Aquiraz-Ceará



Fonte: Adaptado pela pesquisadora com base em <https://images.app.goo.gl/vKaGyRd71xHoJptF6>
Acesso em 11 mar. 2025.

Com base nos estudos de Bastos (2024), a história de Aquiraz mistura os primeiros habitantes destas terras, os índios potyguara e outras tribos pertencentes ao tronco tupi como os jenipapo-kanyndé, com os portugueses religiosos e militares que vieram habitar esta região visando à catequização dos índios e à proteção do território contra invasões de outros povos europeus. A localidade de Aquiraz conheceu a presença dos portugueses depois que estes resolveram explorar as terras ao norte da ponta do Iguape, na qual foi construído o Reduto Novo.

Aquiraz é conhecida como "a primeira capital do Ceará". Em seu perímetro central, situado em torno da bucólica praça Cônego Araripe, a qual tem traçado de missão jesuítica, encontram-se as principais edificações de interesse histórico arquitetônico do local. Entre elas, podemos citar a imponente Igreja Matriz de São José de Ribamar, construída no século XVIII. No tocante a sua formação administrativa, o município foi dividido no ano de 2015 e permanece até a atualidade, em 8 distritos, sendo: Aquiraz, Camará, Caponga da Bernarda, Jacaúna, João de Castro, Justiniano de Serpa, Patacas e Tapera (Bastos, 2024).

Destaca-se no nicho central do altar-mor a imagem do padroeiro São José de Ribamar, calçado de botas, relembrando o bandeirante audaz. Outro monumento importante é a antiga Casa de Câmara e Cadeia iniciada no século XVIII e concluída no ano de 1877. Atualmente, o prédio sedia o Museu Sacro São José de Ribamar, fundado em 1967, sendo considerado o primeiro museu sacro do Ceará e o segundo do Norte-Nordeste. Seu acervo compõe-se de mais de 600 peças de caráter religioso datadas dos séculos XVII, XVIII e XIX, alusivas à fé do povo cearense. Detalharemos na figura 4 abaixo, onde podemos observar essa Divisão Político-Administrativa do município de Aquiraz (Bastos, 2024).

Figura 4 - Divisão Político-Administrativo de Aquiraz



Fonte: Adaptado pela pesquisadora com base em <https://images.app.goo.gl/iCra76wkkFTSW3L8>, Acesso em 11 mar. 2025.

Atualmente, conforme Bastos (2024), a rede municipal de Aquiraz conta suas escolas distribuídas nas localidades destacadas no mapa acima, incluindo áreas urbanas e rurais. Essas instituições oferecem creches, ensino infantil e fundamental, atendendo crianças e adolescentes em diferentes fases do aprendizado. De acordo com dados obtidos no censo escolar do município, nos últimos anos, algumas iniciativas têm sido implementadas para aprimorar a qualidade da educação no município, tais como o fortalecimento da inclusão escolar por meio do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPE), que atende alunos com necessidades educacionais específicas. Além disso, investimentos em tecnologia e projetos pedagógicos inovadores buscam tornar o ensino mais dinâmico e acessível para todos os estudantes. A Prefeitura de Aquiraz também realiza concursos e processos seletivos para professores e demais profissionais da educação. Atualmente, o município conta com o Departamento de Inclusão de Aquiraz (DIA).

Nesse contexto, relata Bastos (2024), que o município de Aquiraz conta atualmente com 53 instituições de ensino público, sendo 52 escolas espalhadas pelo seu território distribuídas nos segmentos que atendem desde o ensino infantil, contemplando creches e pré-escolas (01 a 05 anos) ao ensino fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) e 1 com oferta exclusiva para Educação de Jovens e Adultos (EJA) (a partir dos 15 anos), esta última, situada na localidade sede.

Do total de escolas constantes nesta rede de ensino público, possuímos na localidade da sede seis unidades, distribuídas em quatro escolas e duas creches. Assim temos, uma escola com oferta de ensino para os alunos do infantil ao 5º ano, outra com oferta para alunos do 1º ao 5º ano, outra atendendo alunos do 6º ao 9º ano (essa atualmente com maior número de alunos matriculados no município). Encontramos ainda a única escola na rede com atendimentos aos alunos acima de 15 anos de idade que não conseguiram concluir seus estudos dentro da faixa etária/série, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Bastos, 2024).

Além desses, segundo Bastos (2024), o Distrito Sede possui duas creches que atendem alunos do Infantil I (alunos a partir de 1 ano) ao Infantil IV (alunos a partir de 5 anos). Num total de 14.262 alunos matriculados no ano de 2024 em toda rede de ensino municipal pública de Aquiraz. Conforme demonstrado no quadro 3, segue abaixo:

Quadro 3 - Matrícula do ano de 2024 das Escolas de Aquiraz/Ceará

PREFEITURA MUNICIPAL DE AQUIRAZ - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE AQUIRAZ									
Nº	ESCOLAS	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	EDUCAÇÃO INFANTIL		ANOS INÍCIAS	ANOS FINAIS	EJA	TOTAL GERAL
					TOTAL				
1	ALDENORA CARDOSO PORTO CEI	150	198	348					348
2	ALOISIO BERNARDO DE CASTRO EMEF					170	192		362
3	ANTONIO DE BRITO LIMA EMEF					105			105
4	BATOQUE EMEF						125		125
5	CLARENÇIO CRISOSTOMO DE FREITAS EMEF	25	54	79		136			215
6	CRECHE CRIANÇA FELIZ	169	133	302					302
7	CRECHE LUIZ SIMEÃO DA COSTA	66	70	136					136
8	CRECHE MARIA BEZERRA OLIVEIRA	68	77	145					145
9	DIONISIA GUERRA EMEF					156			156
10	EDILCÉLIA FREITAS VASCONCELOS CEI	117	69	186					186
11	ERNESTO GURGEL VALENTE EMEF						969		969
12	FERDINANDO TANSI CEI	9	30	68		154			222
13	FERNANDA DE BRITO CEI	125	146	271					271
14	FRANCISCA MONTEIRO DA SILVA EMEF	0	21	21		170			191
15	FRANCISCO DA SILVA SAMPAIO	19	33	52		94			146
16	FRANCISCO GOMES FARIAS CEL EMEF	15	31	46		118			164
17	FRANCISCO JOAQUIM DOS ANJOS CEI	76	84	160					160
18	GUILHERME JANJA EMEF					218	216		434
19	HENRIQUE GONÇALVES DA JUSTA FILHO EMEF	23	54	77		138	223		438
20	ISIDORO DE SOUSA ASSUNÇÃO EMEF						231		231
21	JARBAS PASSARINHO MINISTRO EMEF	10	28	38		105			143
22	JOÃO JAIME GADELHA EMEF						103		103
23	JOÃO PIRES CARDOSO EMEF						385		385
24	JOAQUIM DE SOUSA TAVARES EMEF	0	14	14		30	57		101
25	JOSÉ ALMIR DA SILVA EMEF	0	21	21		103	108		232
26	JOSÉ CÂMARA DE ALMEIDA EMEF	16	47	63		104			167
27	JOSÉ FERREIRA DA COSTA EMEF	14	52	66		128			194
28	JOSÉ ISAAC SARAIVA DA CUNHA EMEF	15	35	50		87			137
29	JOSÉ NICODEMOS ASSUNÇÃO CEI	80	94	174					174
30	JOSÉ RAIMUNDO DA COSTA EMEF	33	37	70		72			142
31	JOSÉ RODRIGUES MONTEIRO EMEF						258		258
32	JUSCELINO KUBITSCHEK EMEF	24	52	76		148	119		343
33	JUVENAL PEREIRA FACANHA EMEF	37	36	73		100			173
34	LAGOA DE CIMA EMEF	20	35	55		132			187
35	LAGOA DO MATO DE SERPA EMEF	20	43	63		122			185
36	LAIS SIDRIM TARGINO EMEF						368		368
37	LEOLINA BATISTA RAMOS EMEF	116	110	226					226
38	LUIZ EDUARDO STUDART GOMES EMEF	26	37	63		48			111
39	MANUEL ASSUNÇÃO PIRES CEC	36	105	141		222	191		554
40	MARIA DE CASTRO BERNARDO CEC	54	92	146		255	192		593
41	MARIA ELCIR DE BRITO CEI	234	208	442					442
42	MARIA FAÇANHA DESA EMEF	0	20	20		67			87
43	MARIA MARGARIDA RAMOS COELHO EMEF						376		376
44	MARIA SOARES DE FREITAS EMEF						40	461	501
45	PLÁCIDO CASTELO EMEF	42	100	142		322	425		889
46	RAIMUNDA DE FREITAS FAÇANHA CEI						362		362
47	RAIMUNDA FERREIRA DA SILVA EMEF						178		178
48	RAIMUNDO RAMOS DA COSTA EMEF						211		211
49	RITA PAULA DE BRITO EMEF						218	227	445
50	TIA ALZIRA EMEF							147	147
51	VILA PAGA EMEF	9	24	33		55			88
52	VINDINA ASSUNÇÃO DE AQUINO EMEF	21	44	65		142			207
	SOMATÓRIO	1669	2263	3932		5712	4371		14015

Fonte: Adaptado pela pesquisadora com base nos dados coletados do Núcleo de Orientação e Estatística Educacional (NOEE E-SAGE), em Bastos (2024),

Contextualizando a Escola visitada para investigação do estudo, podemos destacar que o Centro de Educação Infantil Criança Feliz, encontra localizada no endereço, Rua João Lima, s/n, localidade: gruta, CNPJ: 11.241.752/0001-60, INEP

23061405, um prédio desativado que antes funcionava como núcleo profissionalizante de Aquiraz. Por ocasião da extinção da LBA, conforme ilustração 5, a seguir, o prédio desativado passou a funcionar como Núcleo de Educação Infantil por iniciativa da Vereadora e Professora Maria da Paz Matos Pires, irmã do então prefeito da época, Carlos Augusto Matos Pires. A Instituição recebeu o nome de Creche Criança Feliz, nome escolhido pela própria Vereadora, e passou a funcionar com um total de 10 crianças, tendo como diretora a Sra. Matilde.

Figura 5 - Centro de Educação Infantil Criança Feliz, Aquiraz-Ceará



Fonte: Adaptado pela pesquisadora com base nos dados coletados durante pesquisa realizada, (2024).

Com base nos dados do Projeto Político Pedagógico (PPP), do Centro de Educação Infantil Criança Feliz, observamos, que seu atendimento tem como prioridade as crianças da sede de Aquiraz, com clientela em sua maioria é de baixa renda, que demonstra vulnerabilidade social, não se referindo somente à pobreza, mas sim, a uma posição social e econômica fragilizada, estando mais propícios a sofrer mudanças inesperadas na qualidade de vida. Os alunos que frequentam a Creche são advindos da localidade da Gruta, Alto Alegre, Centro, Divinéia, Chácara da Prainha, entre outras.

No ano de 2017, assumiu como gestora da Creche Criança Feliz, a senhora Rejane Maria da Silva Feitosa, graduada em Pedagogia, concursada desde 1991. Neste mesmo ano assume também coordenação pedagógica, a senhora Flávia Lopes Nogueira e como supervisora educacional a senhora Aurinete Araújo Nascimento Sousa. No início do ano de 2017 o total de alunos matriculados era de 152, em 2018 essa matrícula foi para 161 alunos, em 2019 já tínhamos 218 alunos e no ano de 2020, finalizamos com um total de 229 alunos. A Creche Criança Feliz desde 1997 vem oferecendo um ensino de qualidade, de modo que a criança possa construir seus conhecimentos de acordo com sua realidade.

Atualmente, a Creche Criança Feliz dispõe de uma considerável demanda de alunos, considerando a grande procura das famílias por esta instituição. Houve também a conquista de agregar um novo espaço à Creche, mas que já havia sido cedido para o EJA. Nesse novo espaço formou-se turmas com crianças bem pequenas com faixa etária a partir de 1 ano de 8 meses e totalizam 292 alunos, conforme ilustração 6, a seguir.

Figura 6 - Professoras e cuidadora em momentos de atividades de contação de histórias na sala de educação Infantil



Fonte: Adaptado pela pesquisadora com base nos dados coletados durante pesquisa realizada, (2024).

A Creche atende 24 crianças com deficiências que sempre são inseridas nas atividades cotidianas da escola e dispõem de uma cuidadora, o que é imprescindível nesse contexto, conforme demonstrado acima, para que possam participar e interagir com as outras crianças, o que contribui muito para o desenvolvimento cognitivo e sócio emocional dessas crianças. Desse modo, ressalta-se que o acesso à educação e o direito a aprendizagem são garantias constitucionais universais, ou seja, previstas a todos os brasileiros como dever do Estado e da família. A diversidade de experiências, habilidades, contextos e capacidades entre estudantes é uma realidade que deve ser celebrada através de práticas educacionais inclusivas no ambiente escolar.

Nesse sentido, a estrutura física do CEI é um ambiente amplo, que necessita de algumas reformas e adaptações, no entanto, as crianças vivenciam o recreio e realizam atividades direcionadas, em momentos estabelecidos pela docente. O ambiente também se destina aos ensaios de músicas e teatro para as festas nas datas comemorativas. As salas de aulas são espaços amplos, de boa iluminação natural, tendo mesas e cadeiras proporcionais ao tamanho das crianças. A maioria dos professores e demais profissionais que atuam em sala de educação Infantil sabe que proporcionar um ambiente de educação inclusiva é necessário, mas descobrir quais passos tomar para beneficiar os alunos com necessidades especiais, sem destacá-los como diferentes, pode ser um grande desafio.

3.3 Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa são um grupo de oito professoras lotadas em salas de educação infantil. Os critérios usados para a escolha dessas pessoas foi por participarem diretamente da vida em comunidade da escola escolhida por esta pesquisadora.

A esse respeito, Minayo (2010), acrescenta que o grupo pesquisado tem conhecimento da finalidade, dos objetivos da pesquisa e da identidade do pesquisador. Essa metodologia permite a observação das ações no momento em que ocorrem e oferece uma visão dinâmica do processo de pesquisa. Assim, por questões ética, a identidade dos sujeitos desta pesquisa não será revelada, uma vez que adotamos o princípio da confidencialidade e do anonimato, pois como enfatizam Simons e Piper (2015, p. 57), “[...] a confidencialidade é um princípio pelo qual as pessoas

podem não só falar em sigilo como também recusar-se a autorizar a publicação de material que no seu entender possa prejudicá-las”.

Sobre a preservação da identidade dos sujeitos investigados, Simons e Piper (2015, p. 57) reforçam que “o anonimato é uma condição que oferece alguma proteção da privacidade por seu intuito de não identificar pessoas, mas não pode garantir que não haja prejuízo”. Logo, os docentes citados nesta investigação são tratados apenas com nomenclaturas os quais serão mencionados ao longo da pesquisa como: P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados é uma das etapas da pesquisa que objetiva adquirir informações acerca do objeto de estudo. Segundo Minayo (2010), o questionário é um dos procedimentos mais utilizados para obter informações. É uma técnica de custo razoável, apresenta as mesmas questões para todas as pessoas, garante o anonimato e pode conter questões para atender a finalidades específicas de uma pesquisa. Aplicada criteriosamente, esta técnica apresenta elevada confiabilidade. Podem ser desenvolvidos para medir atitudes, opiniões, comportamento, circunstâncias da vida do cidadão, e outras questões.

Nesse sentido, a pesquisa de campo realizar-se-á por meio de uma entrevista com questionário contendo perguntas conforme anexo 1, das quais inicialmente, abordaram características dos entrevistados e as demais com o propósito de analisar dos aspectos do contexto música favorece para o desenvolvimento da criança na educação infantil no CEI Chico Anysio. As perguntas serão elaboradas para que as professoras relatem sobre suas experiências em sala. A entrevista é uma técnica de obter informação mediante conversa profissional (...) para um estudo ou investigação, ou para tratamento social [...] técnica de coletar dados necessários para pôr à prova a hipótese da pesquisa social (Rodrigues, 2007, p. 132), esta é considerada uma técnica de grande importância para os estudos de caso, pois através desta pode-se detectar melhor a atitude e as opiniões do pesquisado, bem como sua motivação e significação.

Uma das grandes características deste tipo de investigação é que, segundo Arturo (2021), o questionário é um meio útil e eficaz para recolher informação num intervalo de tempo relativamente curto. Esse instrumento

investigativo visa colher informações da população em estudo de uma maneira sistemática e ordenada. De todo modo, relata Arturo (2001), é importante não incluir questões ambíguas no mesmo roteiro, bem como formular questões de natureza pessoal, ou que abordem assuntos delicados ou incômodos para o inquirido. As questões devem ser reduzidas e adequadas à pesquisa em causa. Assim, elas devem ser desenvolvidas tendo em conta três princípios básicos: clareza e coerência.

Para aplicação do questionário, cada entrevistada foi orientada no sentido de sentirem-se à vontade quanto às respostas, desobrigando-se de eventuais compromissos caso não quiserem responder. Portanto, as análises foram realizadas conforme o depoimento das mesmas, preservando-lhes os nomes.

Para tanto, antecipadamente, foi solicitado uma reunião com as professoras que seriam entrevistadas. Em seguida, foram marcados os dias que poderiam ser colhidas as respostas do questionário apresentado às mesmas e outro para receber os dados coletados. Desse modo, a seguir, serão apresentados os resultados da pesquisa realizada.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados os resultados e análises da investigação realizada, cujos dados coletados foram submetidos a tratamento e análise. Conforme Silva e Menezes (2000, p. 91), os resultados descreverão analiticamente os dados obtidos, durante o desenvolvimento da pesquisa. A descrição pode ter apoio de recursos estatísticos, tabelas e gráficos, elaborados no decorrer da tabulação de informações. Com a tabulação do questionário, foi possível interpretar e discutir a respeito da prática que o objeto de pesquisa, os docentes tem em relação as políticas em Educação Especial e Inclusiva.

A análise dos dados detalha importantes informações para conseguir respostas às indagações propostas, portanto, “[...] na interpretação procura-se dar significado mais amplo às respostas, ligando-as a outros conhecimentos” (BASTOS, 2012, p. 56). As entrevistas semiestruturadas foram feitas com os docentes e, sendo este instrumento de coleta um grande aliado do pesquisador, conforme observado por Marconi e Lakatos, a técnica de entrevista apresenta como vantagem a “[...] oportunidade para se avaliarem atitudes e condutas, possibilitando ser observado naquilo que diz: registro de reações e gestos” (Marconi; Lakatos, 2007, p.97).

No momento de elaboração das perguntas, não foram definidos critérios e categorias para a análise, uma vez que não seria o momento oportuno, somente após a coleta de dados foi realizada a categorização. O critério utilizado para a categorização dos resultados se deu conforme as três etapas propostas por Bardin (2011): pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; e inferência e interpretação.

A “pré-análise” dos dados levou em conta todos os dados produzidos no campo de investigação, que foi constituído pela entrevista semiestruturada, as quais foram transcritas. Após a transcrição, percebeu-se que as respostas poderiam ser analisadas de forma interpretativa.

No que se refere à exploração do material, foram realizadas as codificações das entrevistas semiestruturados de forma a categorizar os dados coletados. Os dados levantados como resultados das entrevistas semiestruturadas possibilitaram a criação das seguintes categorias: caracterização do perfil dos participantes, e concepções sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) na escola.

4.1 Caracterização do perfil dos participantes

Nessa etapa, a análise qualitativa foi realizada por meio de entrevistas com 13 questões abertas, por meio dos dados coletados serão apresentados os resultados referentes a caracterização do perfil dos participantes da pesquisa que foram oito docentes da escola visitada, que atendendo aos aspectos éticos, para manter o anonimato, seus nomes não serão apresentados, os quais são destacados no Quadro 4, abaixo.

Quadro 4 – Perfil profissional e acadêmico das docentes participantes da pesquisa.

(P)	Dados da instituição					
	Idade	Sexo	Regime trabalho	Tempo Magistério	Formação Acadêmica	Turmas/ C. horária
P1	Entre 51 a 60 anos	Feminino	Efetivo	Mais de 20 anos	Pedagogia/Pós-graduação em Alfabetização e Letramento	Duas turmas 200h
P2	Entre 45 a 51 anos	Feminino	Efetivo	Mais de 20 anos	Pedagogia/Pós-graduação em Ed. Infantil e Gestão Escolar	Três turmas 200h
P3	Não informou	Feminino	Substituta	Mais de 20 anos	Pedagogia/Pós-graduação em Libras e Educação Infantil	Duas turmas 200h
P4	Entre 51 a 60 anos	Feminino	Efetivo	Mais de 20 anos	Pedagogia	Duas turmas 200h
P5	Entre 51 a 60 anos	Feminino	Efetivo	Mais de 20 anos	Pedagogia/Pós-graduação em Educação Infantil	Duas turmas 200h
P6	Entre 41 a 50 anos	Feminino	Substituta	Mais de 20 anos	Pedagogia/Pós-graduação em Educação Infantil	Três turmas 200h
P7	Entre 51 a 60 anos	Feminino	Efetivo	Mais de 20 anos	Pedagogia/Pós-graduação em Supervisão Escolar	Uma turma 200h
P8	Entre 41 a 50 anos	Feminino	Efetivo	Entre 05 a 10 anos	Pedagogia/Pós-graduação em Educação Infantil e Ensino Fundamental	Duas turmas 200h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados na pesquisa realizada (2024).

Conforme mostra o quadro acima, as oito participantes da pesquisa são do sexo feminino, e a maioria são efetivas, caracterizando-se pelo vínculo na instituição e na rede do município de Aquiraz-CE, o que facilita a adaptação ao contexto, o estreitamento das relações e/ou a continuidade do trabalho conquistado na escola. As profissionais possuem tempo significativo de experiência na docência (entre 5 a mais de 20 anos). No que diz respeito à idade, 50% dos participantes

estão na faixa etária entre 41 a 50 anos, os outros 50% ficam na faixa etária acima dos 40 anos. Com relação à formação acadêmica, os dados indicam uma diversidade de experiências, proporcionado assim, um cenário de perfil heterogêneo, que combina renovação e tradição na atuação pedagógica.

Assim, considera-se que, a maioria das docentes que participaram da pesquisa acompanharam, no decorrer de suas carreiras, o início do processo de inclusão escolar, podendo, atualmente, relatar sobre a práticas pedagógicas realizadas com os alunos público alvo da educação especial. Definidos o contexto da pesquisa, os sujeitos participantes, os procedimentos de coleta de dados, foi-se a campo em busca de repostas para algumas questões da pesquisa: de que forma a política pública de Educação Especial é aplicada como necessidade de inclusão em uma escola de educação infantil? Como articular uma política de comprometimento docente e equipe gestora frente às práticas pedagógicas para o aluno com deficiência?

Essa busca envolveu, inicialmente, a apresentação do ciclo de políticas desenvolvido por Stephen Ball et. al, (2016) e após a contextualização da Inclusão Escolar no contexto brasileiro e no município de Aquiraz-CE. Stephen Ball e seus colaboradores propuseram um ciclo constituído por três contextos principais: o contexto de influências, da produção de texto e da prática, apresentados anteriormente. Para a presente análise qualitativa, os dados obtidos foram coletados e tabulados em gráficos, a partir das informações coletadas dos questionários.

4.2 Concepções Docentes do CEI Criança Feliz da rede municipal de Aquiraz sobre a Política da Educação Especial e Inclusiva

Acreditamos que, através dos gráficos, podemos mostrar com mais objetividade as concepções dos docentes da rede municipal de Aquiraz sobre a Política da Educação Especial e Inclusiva, frente suas ações e impactos nos resultados dessas. Assim, em relação ao questionamento, sobre o que é Educação Especial e Inclusiva? Foram obtidos das participantes, os seguintes dados:

[...] Trazer as crianças especiais para conviver/ convívio de forma mais segura e acolhedora (P -1).

[...] Educação onde temos que colher as crianças sem fazer distinção, bem como alunos: PCDs, e demais transtornos (P-2).

[...] Acolhimento, para eu acolher, não é duvidar da capacidade do nível das

crianças. Aprendi nas formações que não devo julgar com o olhar as crianças, pois elas sempre vão me surpreender. Exemplo: Eu adoro trabalhar com o lúdico, para mim é essencial. (P-3).

[...] Educação Especial é você no envolvimento da criança sabendo respeitar as limitações e buscar meios de atividades pedagógicas que façam com que as crianças desenvolvam habilidades; sociais e cognitivas (P-4).

[...] Educação Especial é trabalho com as crianças, (PCDs), incluindo-as, com as datas normais (P-5)

[...] A Educação Especial é um trabalho com a interação atípicas e sem ser atípicas, no trabalho interativo sempre com intervenção do professor (P-6).

[...] Eu acho a falta muito, deixa muito a desejar, estão jogando sem dar suporte as crianças e ao Profissionais de Apoio (P-7).

[...] Acolher todas as crianças independente da sua deficiência (P-8).

Nesse entendimento, trabalhar com o conhecimento das políticas públicas de inclusão tem possibilitado aos docentes e gestores os meios necessários para modificar o cotidiano dos alunos em desenvolvimento escolar. Com a criação de estratégias fundamentadas nos aportes teórico-metodológicos de intervenção em salas de recursos multifuncionais, possibilita-se ao alunado com deficiências a apreensão de novos mecanismos e metodologias a respeito dos assuntos que lhes são repassados, a exemplo da utilização da ludicidade aplicada a Educação Especial e Inclusiva no ambiente das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A partir das políticas públicas de educação inclusiva, o atendimento educacional especializado tem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no Art. 59, preconizado que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

Ainda, indagadas, na segunda questão, sobre existir diferenças metodológicas de ensino para estudantes com deficiência, as participantes do estudo, descreveram os seguintes relatos, a seguir apresentados:

[...] Ainda muito distante de modo muito especial, ainda não temos formação." Eu nunca peguei uma criança cadeirante, com essa deficiência, e o deficiente mental é difícil (P-1).

[...] Sim. Porque têm crianças que dependendo da deficiência, do nível grau, têm que ter estratégias diferenciadas (P-2).

[...] R: Sim. A criança com deficiência, eu tenho, que trabalhar de acordo com o nível dela diferenciar de acordo com cada uma delas (P-3).

[...] Sim. Não diferenciando a criança, mas as técnicas de ensino, que possam envolvê-las e fazer com que elas sintam o prazer no aprendizado, mesmo aquelas crianças que tenham deficiências (P-4).

[...] Sim. Porque a gente tem que usar outras estratégias e as mesmas atividades, mas usando outras práticas x experiências (P-5).

[...] É assim... Têm que ter o olhar mais próximo da professora as crianças, não deixá-los, soltos e ele têm que deixar mais próxima (P -6).

[...] Na minha opinião têm que ter uma coisa específica, voltada as crianças especiais, percebo que há uma diferença entre as crianças especiais e o pensamento, das crianças ditas normais. (P -7).

[...] Acolher todas as crianças independente da sua deficiência (P -8).

Com base em Santos e Souza (2024), podemos compreender que, para atender as necessidades pedagógicas de todos os estudantes em sala de aula, é imprescindível o investimento em um projeto curricular que prima por diversificar recursos e estratégias metodológicas adequadas às necessidades, indistintamente, conforme demonstrado a seguir, na figura 7, fazer e ser uma escola inclusiva passa pela mudança de cultura pelos que fazem a escola.

Figura 7 – Atividades desenvolvidas junto às crianças e docentes participantes da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados na pesquisa realizada (2024).

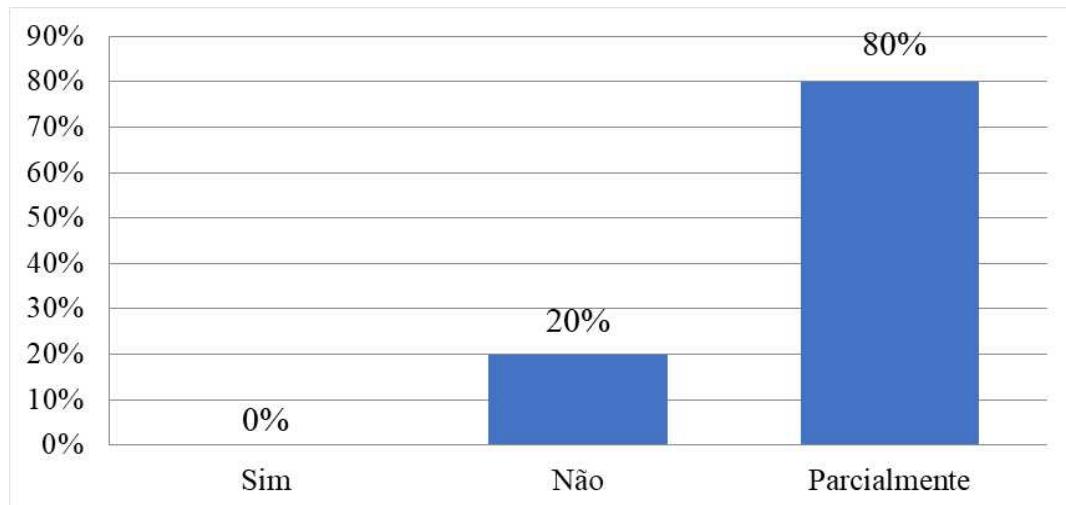
Sendo assim, segundo Costa, Schimidt e Camargo (2023), o PEI (Plano Educacional Individualizado) é um mecanismo que possibilita a garantia de práticas inclusivas na escola, fornecendo a identificação de estratégias que viabilizem o

pleno desenvolvimento dos educandos, impactando positivamente no processo de ensino-aprendizagem e articulação entre os princípios e diretrizes, bem como sua execução no cotidiano escolar. A principal base legal que obriga as escolas a elaborar o PEI é o artigo 28 da Lei nº 13.146/2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Este artigo estabelece que o poder público deve assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, promovendo o aprendizado ao longo de toda a vida e eliminando barreiras que dificultem a inclusão plena.

A esse respeito, na terceira questão, indagou-se às participantes da pesquisa sobre o conhecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva? Foram obtidas das participantes os seguintes resultados demonstrados nas falas e no gráfico 1, a seguir.

- [...] não. Conheço sim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (P-1).
- [...] Não respondeu (P-2).
- [...] Eu reconheço que na inclusão independentemente de nível de cada criança PCDs, trabalhar o aluno e fortalecer para obter resultados (P-3).
- [...] Hoje a questão dos direitos, como a consciência das mães, hoje elas têm entendimentos que precisam de especialistas (P-4).
- [...] Ela é um direito obrigatório de oferecer Educação, como direito em estudar na sala regular com os demais (P-5).
- [...] Não respondeu (P-6).
- [...] Não respondeu (P-7).
- [...] Não li o documento por completo (P-8).

Gráfico 1 – Conhecimento docente sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva



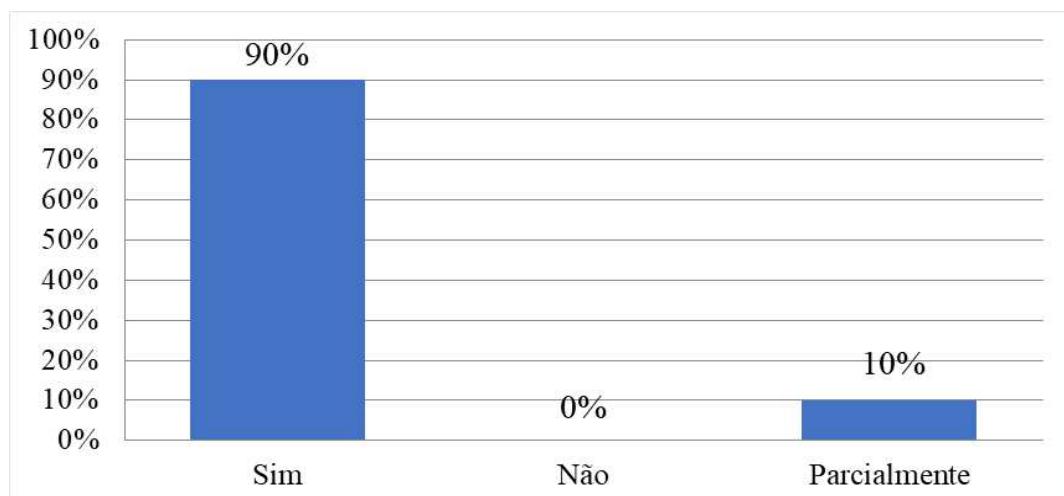
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados na pesquisa realizada (2024).

Conforme dados obtidos, nessa pesquisa, podemos observar que o conhecimento parcial sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é de 80%(6) das participantes da pesquisa demonstrados no gráfico acima, assemelham-se praticamente, a todas demais, reveladas nas falas, pois somente divergem destes 20%(2) quanto ao não conhecerem nada sobre a lei. Partindo desse pressuposto, nota-se que ainda existem dificuldades na realização do processo de inclusão dos alunos, evidenciando também os desafios enfrentados pelos docentes, carecendo maiores conhecimento sobre as formas de auxílio nesse processo de ensino-aprendizagem.

Em relação ao qual o conhecimento de quem é o público-alvo da política nacional de educação na perspectiva da educação inclusiva? Foram obtidas das participantes os seguintes resultados demonstrados no gráfico 2, bem como nos relatos, a seguir.

- [...] Crianças com deficiência que necessitam desse atendimento (P - 1).
- [...] Crianças com deficiências e altas habilidades, necessariamente precisam de ajuda, entre outros (P -2).
- [...] TEAs- PCDs. São o público alvo, eles são bem diversos (P -3).
- [...] São as famílias, professores, as crianças (PCDs), e todas as crianças vão aprender a se respeitar (P -4).
- [...] São as crianças PCDs, ex: TEA. Todas as crianças do ensino regular matriculadas. (P -5).
- [...] São pessoas que têm mais dependências dos que as outras (P -6).
- [...] São as autistas, as (PCDs), todas elas têm direitos a escola (P -7).
- [...] Crianças com deficiências (P -8).

Gráfico 2 – Conhecimento docente sobre o público-alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados na pesquisa realizada (2024).

De acordo com os dados obtidos, o conhecimento do público-alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é de compreensão de quase todas as participantes da pesquisa, ou seja, 90%(7), conforme demonstrado no gráfico acima, divergente de quem não conhece 0%(0), e de quem conhece parcialmente 10%(1). Do mesmo modo que reconhecem o grande desafio de garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiências para esse atendimento, necessitando de muitas estratégias para conduzir o trabalho pedagógico, sendo de igualmente importância, a reflexão sobre a condução de ações específicas voltadas para garantir o aprendizado da turma sem excluir nenhum aluno, demandando assim:

[...] uma postura e uma compreensão do fazer pedagógico que envolve uma análise crítica da organização escolar, reflexão e busca de conhecimentos constantes, por meio de discussão com seus pares e junto às fontes de conhecimento já sistematizadas (Vitalino; Valente, 2010, p. 44).

No quinto questionamento, indagou-se às participantes sobre quando você recebeu em sua sala de aula, pela primeira vez o educando com deficiência? Qual foi sua reação? Descreva um pouco acerca dos sentimentos e pensamentos do momento que você viu estudante na sua sala de aula. E hoje como você encara o fato de ser professor de estudante com e sem deficiência na mesma sala de aula? A esse respeito, foram obtidos os seguintes relatos.

[...] Já ensinei uma criança de outra Creche, fiquei um pouco insegura, devido as suas deficiências, de acordo tratar era devido as suas dificuldades de como tratar, era muito dependente (P- 1).

[...] Fiquei muito receosa, na época não sabia lidar com as crianças, senti muitas dificuldades e achava que as crianças não iam conseguir desenvolver de forma nenhuma (P -2).

[...] Primeiro medo. Ex: A primeira criança em média com dois anos, batia, mordia, eu não sabia como trabalhar com ela, mas com o passar do tempo, e ajuda dos colegas da escola, que já tinham passado por experiências, me ajudaram muito. Segundo, hoje com mais segurança, vou sondar para ver o nível delas e saber x desenvolver como trabalhar (P -3).

[...] Foi o acolhimento, mas foi bem difícil, pela falta de conhecimentos. Eram crianças que precisam de maiores cuidados. Hoje tenho aprendido nas práticas. (P -4).

[...] Aconteceu quando eu iniciei as atividades ainda como profissional de apoio, foi muito desafiador, mas trabalhei com bastante afetividade para dar todo o apoio necessário. Precisamos de incentivos, capacitações cursos, assim como as demais colaboradores. Difícil por conta da necessidade da atenção (P -5).

[...] Sem saber o que fazer, eu não sabia como trabalhar, como agir, aprendizagem mais aprendizagens (P -6).

[...] Insegurança porque eu não sabia lidar com essas crianças, como

passar os conteúdos para elas, tenho que passar para outras crianças PCDs, como para as outras ditas normais os direitos são iguais (P -7).
 [...] Recebi uma criança com síndrome de Dawn e tive medo da rejeição. (Foi superado), hoje reajo com preocupação, porém com tranquilidade (P - 8).

Temos como hipótese que a realidade da inclusão ainda encontra muitos obstáculos e barreiras para sua efetiva concretização, no que se refere ao tema, porém as escolas que possuem salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Aquiraz, torna viável essa concretização de inclusão para alunos matriculados com deficiências, garantido assim seus direitos efetivos à educação, conforme demonstrados na ilustração a seguir.

Figura 8 – Atividades desenvolvidas junto às crianças para efetiva inclusão.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados na pesquisa realizada (2024).

Atualmente, segundo Franco e Schutz (2019), no Brasil são encontradas uma significativa parcela de leis que garantem o processo de inclusão nos espaços escolares. Semelhantemente, a Constituição Federal de 1988 em seu art. 206 aponta que o ensino será ministrado com base na igualdade de condições para acesso e permanência, além disso no seu art. 208 demonstra a importância da inclusão escolar, onde cita o atendimento a pessoas com deficiência na rede regular

de ensino. Do mesmo modo, ao referirmos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem-se como objetivo o acesso, participação e aprendizagem desses estudantes, notadamente, os que apresentam transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas comuns, direcionando os sistemas de ensino para promoção de meios que respondam às necessidades educacionais.

Nessas concepções, na sexta questão, foram investigados junto às participantes da pesquisa acerca de quais estratégias que a equipe gestora utiliza para viabilizar a participação das famílias das crianças com deficiência na escola? Sabemos, portanto, que as respostas para estas indagações não estão prontas, sobretudo, quanto as dificuldades que permeiam o cenário educacional, porém, foram coletados os resultados com relatos a seguir, descritos.

[...] Reuniões com as famílias (P- 1).

[...] Aqui a gente procura inseri-las, em todas as atividades de festividades. A forma que eu estava ensinando. Ex: Aula diferenciadas, mas ainda assim há resistência por parte das crianças. (P -2).

[...] não respondeu (P -3).

[...] Dialogar com as famílias, orientar a fazer as terapias e os acompanhamentos x medicações, fui mediante a caminhada buscando alternativas, mais atenção a outras formas, eu tinha que buscar atividades desafiadoras, porém ainda há muitos desafios a serem superados, porque há presença de crianças PCDs e ditas normais. (P -4).

[...] Reuniões com as famílias, festas comemorativas, dia das mães, pais e outros. (P -5).

[...] Dialogar com as famílias x conversas. Estou mais segura, fiz cursos: RHEMA, educação. Hoje eu tenho como trabalhar. (P -6).

[...] Através de reunião-Apoio familiar. Hoje me sinto mais à-vontade, as crianças não vão ter a mesma concentração, ela vai explorar algo que o interessa (P -7).

[...] Reuniões com as famílias, comemorações, diariamente na chegada à escola. (P -8).

Notam-se nesses relatos, que essa busca contínua e incessante, por uma autonomia gestora, democrática e participativa, torna-se um dos principais objetivos para favorecer a apropriação de outros conhecimentos que as ajudarão em diversas circunstâncias de consecução de seus objetivos. Notadamente, nas escolas onde núcleo gestor, docência e toda comunidade escolar se envolvem de forma efetiva, as chances de sucesso são muito maiores. A construção de projetos coletivos com vistas ao tratamento das diferenças cognitivas dos alunos, com atenção especial àqueles que apresentam algum tipo de deficiência, pode assegurar um melhor desenvolvimento da aprendizagem. Assim sendo, destaca-se o valor de prezar por

uma educação que considere as individualidades de cada educando, repercutindo positivamente em seus processos de ensino e aprendizagem.

Nas entrevistas realizadas, foram também indagados às participantes da pesquisa, na sétima questão, sobre a existência da Sala de Recursos Multifuncional, se caso positivo, se, teriam conhecimento sobre o conjunto de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos, e pedagógicos que compõem a sala e possibilita o atendimento educacional especializado (AEE)? Sendo então, obtidos das mesmas, os seguintes relatos, conforme demonstrados nas falas e gráfico 3 abaixo.

Gráfico 3 – Sala de Recursos Multifuncional: existência e materiais disponíveis na escola em que atuam



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados na pesquisa realizada (2024).

A esse respeito, cabe relatar que a sala de recursos multifuncionais é um ambiente muito importante em uma escola, principalmente, por auxiliar no trabalho desenvolvido com as crianças com deficiências, entretanto, em sua falta, existem outros meios de trabalhar a inclusão na Educação Infantil, pois é muito importante para que a criança se adapte ao ambiente escolar e possa dar sequência aos seus estudos no Ensino Fundamental sem maiores dificuldades.

Segundo Lustosa (2021), considerando o atual cenário de avanço nas políticas inclusivas, no Brasil em específico, temos ciência dos desafios, ainda existentes, quanto à transformação da escola e da sala de aula em um espaço de acolhimento, socialização e aprendizagens, seja para aqueles que foram historicamente excluídos por apresentarem deficiências ou outras dificuldades, seja para os que não apresentam deficiência, mas que estão, em grande proporção,

igualmente enfrentando barreiras em suas aprendizagens e participação efetiva no espaço escolar.

Dentro desse contexto, em se tratando da política de inclusão escolar prevista na sala de AEE e da não existência de sala de recursos multifuncionais disponível para trabalhar com essas crianças, foi investigado junto às participantes da pesquisa, na oitava questão, sobre qual sua opinião, se os professores estariam preparados para trabalhar a diversidade? Nesse sentido, foram obtidos das participantes os seguintes relatos:

[...] Não. Precisamos de mais apoio e estudo mais aprofundado, sobre deficiência (P- 1).

[...] Falta muito, mas estamos caminhando até porque a gente tem que ir atrás de estratégias, que favoreçam as aprendizagens (P -2).

[...] Não. E não querem serem preparados. Ex: Eu chamava os colegas, para participarem de formações com o tema em questão e diziam que não iam perder tempo... (P -3).

[...] Uma questão complexa, nem sim e nem não, por conta da alta complexibilidade. Sinceramente não vejo embasamento, falo da formação continuada e apoio (P -4).

[...] Parcialmente porque, precisam de capacitações, apoio para todos que fazem atendimentos as crianças (P -5).

[...] Não. Falta buscar mais informações de como trabalhar essas vivências em sala e ter empatia em se colocar no lugar do outro (P -6).

[...] Formação vê que os professores vão ter que rebolar...Eu acho que os professores deveriam passar por uma formação (P -7).

[...] Não. Mas procuramos nos encaixar em cada realidade encontrada na sala de aula (P -8).

Contextualizado as falas das participantes da pesquisa, percebemos atualmente, a grande necessidade docente de estarem atualizando e aprofundando seus conhecimentos, tendo em vista que, nas concepções de diversos especialistas, entre eles, Fleury e Fleury (2018), a preparação e formação continuada do profissional tornaram-se elementos fundamentais, tanto para aumento da probabilidade individual de empregabilidade, quanto para o sucesso das instituições, na medida em que a educação permanente é entendida como estratégica básica de aquisição de competências.

Essa preparação e acompanhamento exigem muita dedicação e conhecimento dos gestores e professores, pois a inclusão é uma etapa complexa e repleta de desafios, assim, consideramos que o pouco investimento das professoras em estratégias de gestão da sala pode ter ocorrido em virtude da maior complexidade exigida para tal, e ainda por demandar renovadas concepções teóricas e práticas sobre ensino e aprendizagem e gestão da sala (Lustosa, 2021).

Temos como hipótese que a realidade da inclusão ainda encontra muitos obstáculos e barreiras para sua efetiva concretização, dessa forma, em relação ao nono questionamento, acerca de como trabalham o currículo escolar com os estudantes sem ou com deficiências? Foram obtidas das participantes da pesquisa, os seguintes resultados:

- [...] Aqui a gente não faz essa diferença, não faço atividades diferenciadas, faço um atendimento “diferenciado”, um suporte maior (P- 1).
- [...] Trabalho com a ludicidade (P -2).
- [...] Procuro trabalhar de acordo com a BNCC, e sondar os meus alunos (P -3).
- [...] Eu foco, tento buscar atividades que possam acompanhar, diversidades de estratégias e acompanhamento individualizado (P -4).
- [...] Trabalhando a BNCC, habilidades com planejamento, juntamente com a gestão escolar (P -5).
- [...] Trabalho o currículo com vivências bem dinâmicas priorizando outros eixos da Educação Infantil; Interação x Brincadeiras (P -6).
- [...] Tento trazer sempre as crianças com deficiências para participar de todas as atividades (P -7).
- [...] Trabalho as habilidades prioritárias, envolvendo as crianças nas experiências e atividades diariamente (P -8).

A esse respeito, podemos destacar pelas falas das participantes, que a organização e o trabalho desenvolvido consideram as peculiaridades de cada aluno. Assim, uma deficiência pode necessitar um trabalho diferenciado, outra não. Por isso, para planejar o currículo escolar, não é só saber as causas, diagnósticos, prognóstico da suposta deficiência do aluno, pois antes vem o aluno/pessoa, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças.

Em continuidade aos objetivos da investigação, na decima questão, foram indagados para as participantes da pesquisa, sobre quais são os maiores desafios enfrentados para que a inclusão de criança com deficiência aconteça na escola? Dessa forma, foram obtidos os seguintes relatos, abaixo destacados:

- [...] Grandes desafios, em especial; Família, o princípio o conteúdo que é dado, para a criança realizar (P- 1).
- [...] A implementação de uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), como também uma multidisciplinaridade dentro da Unidade (P -2).
- [...] Estrutura física, o profissional, receber a criança, desenvolver os alunos x famílias e se as famílias forem parceiras eu acredito que se consegue tudo (P -3).
- [...] A falta de apoio em relação as atividades, direcionamentos que apoie as crianças, professores e planejamentos adequados (P -4).
- [...] Dificuldades de atenção, concentração das crianças, questão também os comportamentos variáveis (P -5).
- [...] Apoio da Gestão-Família e a resistência das familiar no quesito em não acompanhamento (P -6).

- [...] Infraestrutura, acessibilidades. Escola-sala de aulas e materiais pedagógicos (P -7).
- [...] Materiais de ensino adaptados, as vezes (hoje) até a estrutura da minha sala (P -8).

Conforme relatos das participantes, os desafios são imensos e diante dessa realidade, cabe destacar que na perspectiva de uma gestão democrática e participativa, notadamente, do ponto de vista de uma educação inclusiva, os alunos matriculados com deficiência devem ser beneficiados pelo Atendimento Educacional Especializado, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto 6.571/2008, levando-se igualmente em conta a articulação do professor desse atendimento na escola regular e de todos os profissionais capazes de dar suporte às necessidades específicas desses alunos.

Portanto, para acompanhar o fazer pedagógico na sala de aula, é necessário materiais pedagógicos e uma sala de AEE, ou seja, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs). A educação inclusiva da rede municipal de Aquiraz deve ser ofertada em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008), que tem como objetivo garantir acesso, participação e condições adequadas de aprendizagem aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, entre outros.

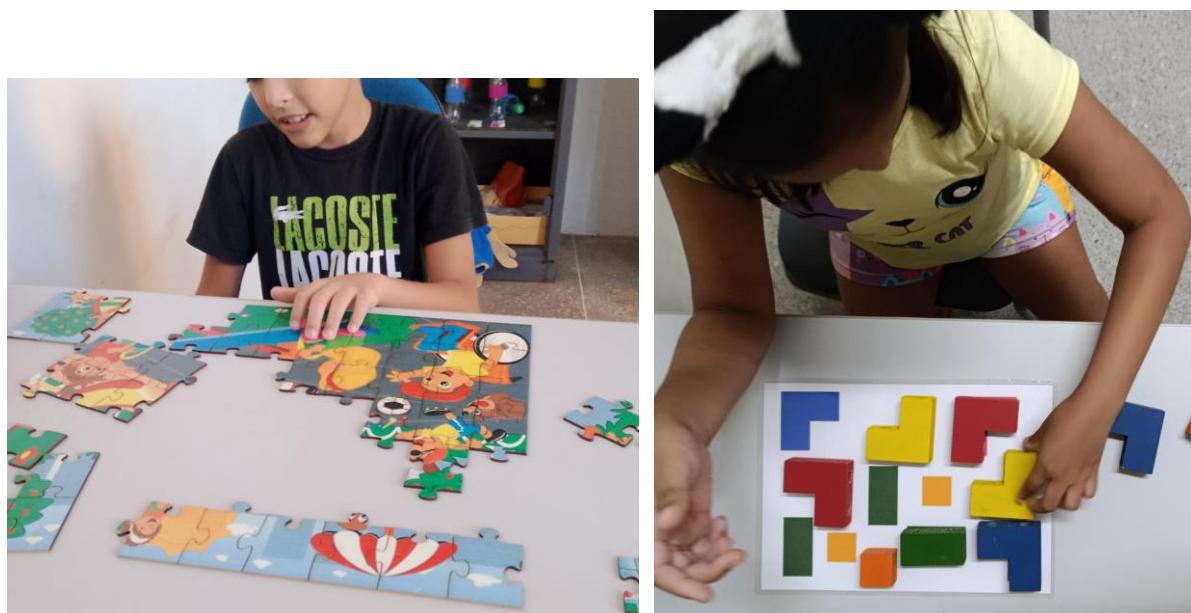
Assim, no que se refere a decima primeira questão, sobre qual o papel da Secretaria de Educação Estadual e Municipal para garantir a matrícula e permanência do estudante com deficiência na classe regular, foram obtidos das participantes da pesquisa os seguintes resultados.

- [...] Matricular, sem restrição alguma (P- 1).
- [...] Já estão fazendo: matrículas, mas poderiam agilizar os processos para que o atendimento das crianças, sejam dentro da Unidade Escolar (P -2).
- [...] Fazer formação continuada para professores e todos os profissionais incluindo os de apoio (P -3).
- [...] Políticas voltadas a condições de recursos, não só de materiais, mas em destaques humanos (Equipe Multidisciplinar). (P -4).
- [...] Oferecer Formação continuada, matrículas, manter diálogos com as famílias, com os colegas professores e acolhimento a todos (P -5).
- [...] Assegurar a matrícula-Acessibilidade-Arquitetura-Parcerias da Saúde. (P -6).
- [...] Oferecer as vagas assim como as devidas adequações (P -7).
- [...] Investir em materiais didáticos, incluindo a formação, e a capacitação para professores e profissionais de apoio (P -8).

Notadamente, essa proposta de atendimento, encontra-se fundamentada na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no que se refere ao Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020), cujo objetivos estão representados no Art. 4º visando uma Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida: I - garantir os direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; entre outros.

Diante dos desafios propostos, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vêm confirmar e garantir os direitos de uma Educação Inclusiva, sobretudo, para aqueles que necessitam de um atendimento especializado, como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas, demonstrados na ilustração 9 abaixo.

Figura 9 – Atividades pedagógicas desenvolvidas junto às crianças de forma lúdica e de inclusão.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados na pesquisa realizada (2024).

Não existe uma fórmula mágica, mas uma multiplicidade de fatores que transformam a cultura escolar em uma cultura cooperativa que acredita no potencial do outro e valoriza cada passo de cada aprendiz. Enfrentar os contratemplos, os

períodos de turbulência e as tensões que certamente ocorrem é um momento importante para, ao lidar com as divergências, traçar novas alternativas, tornando-as permeáveis aos indicadores de êxito sem se desviar do objetivo final.

Em relação à decima segunda questão, foram indagadas acerca das concepções docentes sobre as políticas públicas adotadas para que a inclusão aconteça? A esse respeito, foram obtidas das participantes da pesquisa, os seguintes resultados:

[...] Ofertar matrículas-Acompanhamento do AEE (P- 1).

[...] A implementação das Política Sala de Recursos Multifuncionais e professores com formações. Em 2023, tinha três crianças PCDs (autistas) severos, digo suporte três. Só a escola não tem como ajudar, atender as necessidades, a mãe queria maior participação nossa, mais ação da escola, mas a criança não tinha atendimentos fora, porque, os pais não levavam. Hoje tenho um aluno autista no Infantil I (P -2).

[...] Escola com estruturas, profissionais; a presença de uma equipe multidisciplinar, mas deve ser dentro da escola (P -3).

[...] Atendimento no NAME-DIA (P -4).

[...] Informações, cursos, capacitações e recursos (P -5).

[...] Formações frequentes-Professores engajados “querer fazer inclusão por parte dos docentes” (P -6).

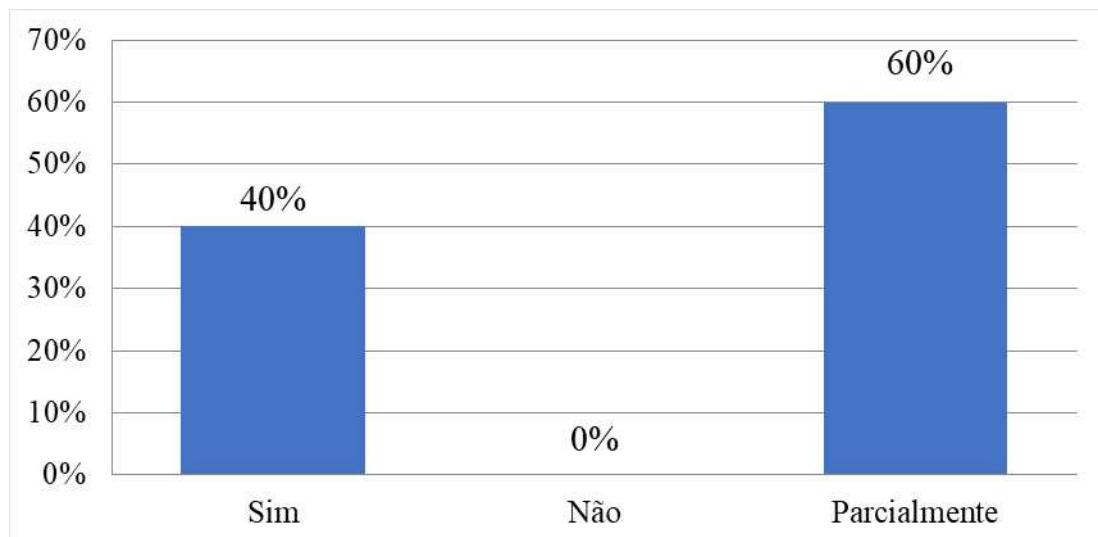
[...] Inclusão - Formações Continuadas. Sim. A Educação Especial é um trabalho com a interação atípicas e sem ser atípicas, no trabalho interativo sempre com intervenção do professor. (P -7).

[...] e profissionais de apoio (P -8).

De acordo com os relatos docentes, todos nós, como cidadãos brasileiros, temos direito a educação, sendo que qualquer tipo de restrição em relação a isso não é correto e impede que esse direito seja exercido. Por isso, o debate sobre a inclusão desde a Educação Infantil vem se fortalecendo bastante nos últimos anos. Dessa forma, no que diz respeito à escolarização do estudante com deficiência alocado em classes comuns, existe a necessidade de que a ideia de escola inclusiva seja ligada aos ideais de escola para todos e de escola de qualidade, defendendo a educação dessa clientela, acessível e agregadora.

Nesse contexto, em se tratando da política de inclusão escolar prevista na LBI nº 13.146/2015, na décima terceira questão indagou-se acerca das concepções docentes sobre conhecerem a política do Plano Educacional Especializado (PEI)? Desse modo, foram obtidos das participantes, os dados abaixo relacionados, no gráfico 4, e relatos a seguir.

Gráfico 4 - Conhecimento docente sobre a Política do Plano Educacional Especializado (PEI)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados coletados na pesquisa realizada (2024).

A esse respeito, conforme ilustração acima, podemos perceber, que sobre o conhecimento do PEI, há ainda um significativo desconhecimento de como trabalhar conforme observado, mas, diante da legislação supracitada, a construção de uma escola inclusiva é um processo imprescindível para o desenvolvimento de uma sociedade empenhada e aberta ao acolhimento à diversidade humana. Em relação aos relatos, há também diversas duvidas e expectativas,

[...] Você vê detalhamento como a criança está. O que ela vai precisar de acordo com suas limitações, as cuidadoras também, ajudam nesse trabalho. (P -1).

[...] Não respondeu (P -2).

[...] Plano que eu vou trabalhar com a criança, com o apoio da Gestão Escolar, famílias, Profissional de Apoio e assim trabalhar com os alunos. Não concordo com o aprendizado excludente deve ser individual, não falo em segregar sabe, mas na aula (explicação), juntos todos, mas na hora de aprender ter um direcionamento individualizado (P -3).

[...] Acredito que ele seja um instrumento com o objetivo em nos ajudar a aprimorar nossas práticas pedagógicas com as propostas em ajudar as crianças PCDs. Eu acredito que nós deveríamos receber informações das crianças, antes delas chegarem a sala regular. Eu vejo que muitas vezes, as crianças (PCDs), são vistas como um número ACHEOLÓGO” (P 4).

[...] Inicialmente a capacitação do professor porque com a capacitações, aprender estratégias para fazer o planejamento x individualizados. EX: Se na sala tiver três crianças ou quatro, é sempre complicado (P -5).

[...] Eu acho que não funciona muitas vezes não aconteceu a atividade diferenciada, principalmente na fase do letramento (P -6).

[...] Acontecendo, digo iniciado, mas a passos bem lentos, melhor dizendo engatinhando. (P -7)

[...] Não respondeu (P- 8).

Trabalhar com o conhecimento das políticas públicas de inclusão tem possibilitado aos docentes e gestores os meios necessários para modificar o cotidiano dos alunos em desenvolvimento escolar. Com a criação de estratégias fundamentadas nos aportes teórico-metodológicos de intervenção em salas de recursos multifuncionais, possibilita-se ao alunado com deficiências a apreensão de novos mecanismos e metodologias a respeito dos assuntos que lhes são repassados, a exemplo da utilização da ludicidade aplicada a Educação Especial e Inclusiva no ambiente das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse sentido, a partir das políticas públicas de educação inclusiva, o atendimento educacional especializado tem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no Art. 59, preconizado que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

No entanto, ao pernecer pela história da educação, notadamente, ao atendimento da pessoa com deficiência, observamos que o ensino para essas pessoas nem sempre ocorreu de forma equitativa e igualitária, ao das demais pessoas consideradas normais, ou seja, sem deficiências, tendo em vista a finalidade de frequentar à escola comum.

Diante disso, o Decreto nº 6.949, 25 de agosto de 2009, defende e protege os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência. Defende que o respeito, a tolerância, o acolhimento e para que isso aconteça às crianças devem estar na escola desde os seus primeiros anos de vida escolar. Neste percurso defende que o AEE deve ser oferecido no horário inverso das salas regulares e ofertado nas salas de recursos multifuncionais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos propostos ao longo deste estudo, avaliar a política da educação inclusiva sob o olhar dos docentes no Centro de Educação Infantil Criança Feliz em Aquiraz/Ceará, bem como nos objetivos específicos que consistem em caracterizar as políticas públicas de educação quanto à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, sua concepção e a implementação, no município de Aquiraz-Ceará; identificar os pontos críticos e dificuldades da implementação destas práticas de educação inclusiva e; apresentar as experiências do processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas turmas regulares da Escola *Iócus* do estudo, foi possível destacar algumas considerações.

Para iniciar, pode-se ressaltar que a formação continuada e qualificada continua sendo um dos principais pontos de debates, tendo em vista as dificuldades e/ou problemas da educação. Entretanto, existem problemas estruturais da sociedade e da educação que condicionam esta formação e concretamente pedagógica da qual tratamos nesta proposta de investigação.

Fazendo a necessária adaptação às circunstâncias de cada escola ou comunidade, o professor que se dedica e utiliza desses meios será o primeiro a demonstrar toda a sua capacidade criativa para superar dificuldades financeiras, burocráticas, que mascaram a ignorância dos responsáveis pelo ensino, notadamente, aos desafios da educação especial e inclusiva.

Em uma escola de educação infantil, o trabalho educativo é muito importante pois a formação da criança está a pleno vapor e serve como adubo para outros tipos de insights como o trabalho sócio e emocional proposto pela BNCC principalmente a empatia entre as crianças desde que elas chegam nas escolas, também devem ser estimuladas aos trabalhos autônomos demonstrando assim seus domínios cognitivos.

Avaliando-se os dados da pesquisa, verificamos algumas questões relevantes que exigem olhares diferenciados, mas que objetivam as minimizações diante das dificuldades, com o estabelecimento de práticas inclusivas na escola, requerendo de todos os envolvidos, mais ações de implementação efetiva e afetiva, com o objetivo de atendimento concreto para que as crianças com deficiências

possam se desenvolver plenamente. É preciso a integração de políticas públicas, realmente voltadas para esses fins. Alunos integrados e inseridos nas salas de recursos multifuncionais são motivos de satisfação e o reconhecimento de suas capacidades, bem como fator de aquisição de condições físicas e mentais para novas experiências, além de acolhimentos sociais para o cenário educacional e futuros profissionais.

O estudo da rede municipal de Aquiraz mostrou-se extremamente complexo e desafiador, haja vista a necessidade de compreender que tipo gestão tem sido oferecida nos últimos anos. Fazer e ser uma escola inclusiva passa pela mudança de cultura pelos que fazem a escola, fato ainda, em constante evolução municipal. Os desafios são imensos e as políticas públicas para esse entendimento ainda caminham a passos lentos, mas com um olhar atento para o futuro. Outrossim, as legislações pertinentes ao tema, propõe uma reflexão sobre novas perspectivas capazes de ressignificar tanto esse processo de gestão quanto as ações ou instrumentos elaborados a partir dele.

Sendo assim, o referencial teórico, além de dar sustentação à argumentação, objetivou estabelecer as intersecções entre ideias e conceitos dos autores que fundamentaram o estudo, trazendo importantes informações, sobre as políticas de inclusão escolar. Nesse sentido, a partir de um questionário previamente, elaborado, por essa pesquisadora, realizou-se a pesquisa de campo, cujos objetivos já relacionados, obtiveram os resultados destacados, ao longo das análises realizadas

Apesar das desigualdades econômicas, culturais e educacionais, caminhamos para formas de gestão menos centralizadas, mais flexíveis, integradas, enfim, para que as políticas públicas de inclusão realmente aconteçam.

Enfim, acreditamos que este trabalho apresentou resultados satisfatórios, uma vez que os estudos selecionados trouxeram a articulação entre as políticas e diretrizes educacionais e governamentais presentes na legislação brasileira, ambos expandem a importância da articulação desses temas, que são indispensáveis na construção de ambientes escolares acolhedores e que viabilizam o pleno desenvolvimento dos educandos através da consideração de suas diversidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; SOUZA, Vera Maria Nigro de. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Ed. Loyola, 2010.

ALONSO, Daniela. Os desafios da educação inclusiva: foco nas redes de apoio. **Nova Escola**, fev. 2013. Disponível em:
<http://acervo.novaescola.org.br/formacao/palavra-especialista-desafios-educacao-inclusiva-foco-redes-apoio-734436.shtml>. Acesso em: 25 ago. 2024.

AQUIRAZ, Prefeitura Municipal de. **Resolução CMEA Nº 19/2017**, fixa normas para a Educação Especial e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Aquiraz/Ceará, 2017.

AQUIRAZ, Prefeitura Municipal de. **Lei Nº 1.310/2019, de 11 de junho de 2019**, autoriza o chefe do poder executivo a instituir o programa educando e cuidando nas escolas da rede municipal de ensino e dá outras providências. Paço da Prefeitura Municipal de Aquiraz-Ceará, 2019.

ARANHA, Maria Salete Fábio. (Org.). **Educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 26 p

ARRUDA, F. I. de. MACENA JUNIOR, F. A.; PAIVA, L. L. D. S.; MELO, J. A. B de. Atendimento educacional especializado no ensino fundamental II: as contribuições das tecnologias assistivas nas salas de recursos multifuncionais. **Revista de Educação Inclusiva**, Paraíba, vol. 6, nº 5, p. 21-28, 2021.

ARTURO, Márcio. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo, Nacional, 2001.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2024.

BALL, S. J. **Ciclo de Políticas**. Análise Política. Rio de Janeiro. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. UERJ, 2009. Disponível em:
<http://www.uestream.tv/recordeed/2522493>. Acesso em: nov. 2024.

BALL, S. J. **Novos Estados, nova governança e nova política educacional**. Sociologia da educação: análise internacional. Porto Alegre: Penso, p. 177-189, 2013.

BALL, S. J. **Educação global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J. Neoliberal education? Confronting the slouching beast. **Policy futures in education**, Porto Alegre, v. 14, n. 8, p. 1046-1059, 2016.

BALL, S. J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. Cidade: Cortez, 2018.

BALL, S. J. MAGUIRE, M. BRAUN, A. **Como as Escolas fazem as Políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BASTOS, Núbia M. Garcia. **Introdução a metodologia do trabalho acadêmico**. 5 ed. Fortaleza: Gráfica e Editora Nacional, 2012.

BATTISTUZZO, L. Helena Caldana. **Experiência de aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein**: a modicabilidade em estudantes de cursos profissionalizantes. Sorocaba 102f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba: SP, 2009.

BISOL, C. A.; STANGHERLIN, R. G.; VALENTINI, C. B. **Educação inclusiva**: estudo de estado da arte das publicações científicas brasileiras em Educação e Psicologia. Cadernos de Educação. Pelotas, n. 44, p. 240-264, 2013.

BONETI, Rita Vieira Figueiredo. **Necessidades Educativas Especiais**: Pedagogia da Inclusão. Fortaleza: UFC, 1999.

BRASIL, **Constituição 1988**. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Brasília: Senado Federal, 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as leis 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que específica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a lei nº 10. 436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e o art. 18 da lei nº.10.098.de 19 de dezembro de 2000.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 8, seção 2, de 29 de dez. de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. A inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais - Deficiência Física. Brasília: DF: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC/SEESP. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no censo escolar. MEC, SECADI/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica SEESP/GAB nº 11, de 07 de maio de 2010. Orientações para institucionalização da oferta do AEE em sala de recursos multifuncionais. MEC/SEESP- Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Nº. 9.394, de 20de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BRASIL. Decreto 7.611/2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acessado em: nov/2023.

BRASIL. Decreto, Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2020/decreto-10502-30-setembro-2020-790694-publicacaooriginal-161594-pe.html>.

BRASIL. Resolução Nº. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: portal.mec.gov.br/. Acesso em: 15 dez. 2011

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2009.

BRASIL/CNE. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Educação Básica. CNE/CEB, 2010.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: 2015. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

BRASIL. Ministério da Educação: Base Nacional Comum Curricular /BNCC. Brasília. MEC, 2017.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília; MEC/SEF, 1997. **BRASIL. Ministério da Educação:** Base Nacional Comum Curricular /BNCC. Brasília. MEC, 2017.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Portaria nº 356, de 11 de março de 2020.** Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 49, seção 1, p. 185, 12 Mar 2020.

BRASIL, Parecer CNE/CP nº 11/2020: Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia, Brasília: MEC, 2020.

BRASIL. Censo da Educação Básica 2022. Ministério da Educação. INEP. Disponível em: https://inep.gov.br/areas_de_atuacao/notas_estatisticas_2022.pdf. Acesso em: 28 jul.2024.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira:** Integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC/PUESP, 1993.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2005. 300 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

CARVALHO, E. N. S. de; **MONTE,** F. R. D. do. A educação inclusiva de portadores de deficiências do DF. In: **GOYOS, C.; ALMEIDA, M. A.; SOUZA, D. de.** (Org.). **Temas em Educação Especial.** São Paulo: Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, 1994.

CARVALHO, Erenice Natalia S. de. Adaptações Curriculares: uma necessidade. In: **FURTADO,** Fábio. (Org). Salto para o futuro. **Educação Especial:** tendências atuais. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC/SEED, 1999. Documento: Versão PDF (92 páginas) 431.3 KB. Publicado em: 2021-03-10.

CARVALHO, Rosita Edler. O direito de ter direito. In: FURTADO, Fábio. (Org). Salto para o futuro. **Educação Especial**: tendências atuais. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC/SEED, 1999.

CASTRO, A. S. A., BASTOS, E. R. O., SOUZA, Z. F. J. **Educação inclusiva**: formação e experiências [online]. Feira de Santana: UEFS Editora, 2020.

CEARÁ, Secretaria de Educação Básica. **Decreto nº 24.226 de 23 de setembro de 1996**. D.O. de 27/09/1996, Política Estadual de Educação Especial. Fortaleza/CE: Gráfica GB/GMB/SEDUC, 1996.

COELHO, Caroline Pugliero.; SOARES, Renata Godinho.; ROEHR, Rafael. Visões sobre Inclusão escolar no contexto de Educação Especial: PCN x BNCC. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uruguaiana, v. 8, n. 2, p. 158-174, mai. 2019.

COSTA, D.; SCHMIDT, C.; CAMARGO, S. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280098, 2023.

CRUICKSHANK, William M.; CUNHA, Jurema Alcides (Trad.). **A educação da criança e do jovem excepcional**. Porto Alegre: Editora Globo S/A, 1975. v.1. Disponível em: <https://ucb.pergamum.com.br/acervo/22415/referencia>. Acessado em 12. nov.2024.

DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

DEMO, Pedro. **Metodologia para quem quer aprender**. São Paulo: Atlas, 2008.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. Atlas, São Paulo, 1985.

DUNN, L. M. Necessidades Educacionais Especiais. "Crianças Excepcionais", In: Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/neuro-motora. 2. ed. /Coordenação Geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, 2006.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES (FENAPAES). **Educação Profissional e Trabalho para pessoas com Deficiências Intelectual e Múltipla**. Brasília, DF: FENAPAES. 2007

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, W. O conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; BONETTI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean-Robert. (organizadores). **Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar**. 230p. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 183-196, ago. 2018.
- FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Versão aumentada. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- FRANCO, A. M. dos S. L., & SCHUTZ, G. E. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v1. 43, edição especial, p. 244–255, dez, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GHEDIN, Evandro. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. In: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2., 2004, Bauru. In: **Anais...** Bauru: Universidade do Sagrado Coração de Jesus e Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa, 2004. p. 1-14.
- GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2021.
- GLAT, Rosana; et al. **Inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na escola e no trabalho**. Rio de Janeiro, ago. 2011. Disponível em: http://www.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/21_agosto_2011.pdf. Acesso em: 30 mar. 2025.
- GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- GOLFREDO, V. L. F. **Caderno de estudo**: Educação especial. RJ. FESP, 1999.
- HERNÁNDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem. **Revista Pátio**, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, nº 04, p. 08-13, fev./abr.1998.
- ISAYAMA, H. F.; HUNGHERI, B.O. Os saberes e a formação profissional em lazer: uma análise no campo das políticas públicas. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 389-409, maio/ago. 2017.
- ISAYAMA, H. F.; SILVA, A. G. A construção do saber de professores universitários do campo do lazer. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Brasília, v. 12, n.29. 2015.
- JAMES, Allison. Dando voz às vozes das crianças: práticas e problemas, armadilhas e potenciais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 21, n. 40, p. 219-248, set./dez., 2019.
- JANNUZZI, G. M. **A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. 1. ed. (Coleção Educação Contemporânea). São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XIX. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

LAKATOS, Maria Eva e MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas 2007.

LANNA JÚNIOR, M. C. As primeiras ações e organizações voltadas para as pessoas com deficiência. **Revista Educação Inclusiva**, v. 6, n. 5, p. 127-146, 2011.

LIMA, M.A.M, TAHIM A.P.V.O, ARNAUD J.C, SOUZA A.M.C, JUNIOR J.A.F.P. Funções da gestão educacional: Planejamento, organização, direção e controle nas escolas municipais de Aquiraz-CE, Brasil, **Revista Eletrônica de Educação**, Aquiraz, v. 8, n. 3, p. 127-146, 2014.

LUCE, Maria Beatriz; MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de. **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. In: ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina**: a construção de práticas pedagógicas de atenção as diferenças. [livro eletrônico]. Organizadoras: Francisca Geny Lustosa e Rita Vieira de Figueiredo. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2021. 1.506 Kb: il. PDF (Estudos da Pós-Graduação). ISBN: 978-65-88492-69-7.

LUSTOSA, F. G; FERREIRA, R. G. Educação inclusiva: reflexões sobre os aparatos legais que garantem os direitos educacionais de estudantes público-alvo da educação especial. **Teoria Jurídica Contemporânea**. v. 5, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21875/tjc.v5i1.27989>.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555, out./dez. 2014.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O Direito À Diferença Na Igualdade Dos Direitos – Questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. In: BATISTA, Cristina Abranches Mota. (Org). **Ética da Inclusão**. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Diferenciar para incluir ou para excluir?** Por uma pedagogia da diferença. Diversa. Educação inclusiva na prática, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. LANUTTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos.** Curitiba: CRV, 2022.

MATOS, Filomena Adelaide de; COSTA, Emília. Aprendizagem e relação interpessoal no ensino à distância em Enfermagem: relato em tempo de pandemia. **Revista Docêncio do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, e024719, p. 1-18, 2020. DOI:. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.24719>.

MAZZOTTA, M. J. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDES, E. G.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. O que a comunidade quer saber sobre educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 9, n. 2, p. 181-194, 2003.

MENJON, Thanize. A obrigatoriedade do Plano de Ensino Individualizado (PEI, nas escolas. **JusBrasil**, São Paulo, n. 4, p. 1, jan. 2024. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br>. Acesso em: 16 abr.2024.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira.; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Base Nacional Comum Curricular e a Educação Especial no contexto da Inclusão Escolar. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 1-15, jan.-dez. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisas qualitativas em saúde. 8. ed, São Paulo: Hucitec, 2010.

MINAYO, M.C.S.; et al. (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MIRANDA, Cláudia Junqueira.; HASHIZUME, Cristina Miyuki. Legislação na Educação Inclusiva: analisando as Políticas Públicas a partir de dados do Censo Escolar. **Cadernos de Educação**, v.19, n. 38, jan.-jun. 2020.

NASCIMENTO, Celina Henriqueta Matos de Heredia Nascimento [et al.] (Org.). **Cidadania, diversidade e inclusão.** Coordenação Mirna França da Silva Araújo, Marlucia Delfino Amaral]. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia.; ARAÚJO, Sara Barros. **Educação em Creche:** Participação e Diversidade. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 625-646, 2015.

OLIVEIRA, Larissa de Souza. Uma breve história do livro "a importância do ato de ler: em três artigos que se completam", de Paulo Freire (1989). **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. I.], n. 18, 2022. DOI: 10.47249/rba2022601. Disponível em:

<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/601>. Acesso em: 7 abr. 2025.

PAIVA, Thais. **Inclusão:** por que e como construir o Plano Educacional Individualizado (PEI). Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21839/>. Acesso em: 25 mar.2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico/Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, A. K. M. de O.; PRIMON, J. A.; CIRINO, R. M. B. As TDICs atreladas a mediação pedagógica no viés das práticas docentes: contribuições para a Educação Inclusiva. **Faculdade Sant'Ana em Revista**, [S. I.], v. 5, n. 1, p. p. 127 - 140, 2021.

RATTNER, Henrique. Sobre exclusão social e políticas de inclusão. Revista Espaço Acadêmico. v. 2, n. 18, novembro de 2002. *In:* BERNARDES, José Francisco, et. al. O papel da área de recursos humanos na inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. **Prociências**, v. 3, n.2, dez.2020.

RODRIGUES, Cícera Sineide Dantas. **Tessituras da racionalidade pedagógica na docência universitária:** narrativas de professores formadores. Tese (Doutorado em Educação). 259 f. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. D. C. T. D.; MACHADO, R. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. A escola comum inclusiva.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará – UFC, 2010.

SALIBA, Ana Maria Portugal Maia. A Inclusão de um estranho imaginário. *In:* BATISTA, Cristina Abranches Mota. (Org). **Ética da Inclusão**. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS JUNIOR, Veríssimo B.; MONTEIRO, Jean Carlos S. Educação e Covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-15, jan./dez. 2020.

SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. **A gestão para a inclusão:** uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar. 2009. 277 fl. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SOARES, M. Lei nº 13.146/2015. 2021. In: COSTA, D.; SCHMIDT, C.; CAMARGO, S. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 25 p. e280098, 2023.

SOUSA. Maria das Dores Pereira de; BONA, Sônia Maria Dias; VELOSO, Vívien Maria Cortez e SOARES, Maria Gorete Resende. **Diretrizes Operacionais para Sala de Recursos Multifuncionais**: Atendimento Educacional Especializado – AEE. Teresina: Secretaria de Estado da Educação/ SEDUC, 2017.

SOUZA, Ângela M. C. FERRARETTO, Ivan. (Org.). **Paralisia Cerebral**: aspectos práticos. São Paulo: Memnon, 1998.

SOUZA, Maria do Socorro Tavares de. Evolução histórica do processo inclusivo do aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) na escola regular da rede pública de Fortaleza - Ce. In: GUILHON, Rubens Porto. **Praxis Pedagógica na escola contemporânea**, Fortaleza, v. 01, p. 375-401, jan./dez.2017.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. de Magda F. Lopes et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TEZANI, Thais Cristina Rodrigues. **Os caminhos para a construção da escola inclusiva**: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão. 2004. 207.fl. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2004.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien: Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acessado em: 20 nov. 2023

VIEIRA, Sofia Lerche. Eleição de diretores: o que mudou na escola? Brasília: Plano, 2001 In: VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional, gestão e aprendizagem**: estudos e pesquisas 1/organizadoras Eloísa Maia Vidal, Sofia Lerche Vieira. Fortaleza: 2017, 164p.

VIEIRA, Sofia Lerche. Organização e estrutura do sistema educacional brasileiro: perspectiva da nova LDB. Texto elaborado para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais (INEP), 2003. In: VIEIRA, Sofia Lerche. **Gestão escolar no Brasil**. (Organizadoras) Sofia Lerche Vieira, Eloisa Maia Vidal, Jaana Flávia Fernandes Nogueira. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

VIEIRA. Sofia Lerche; CRUZ, Silvia Helena Vieira; MAIA. Maurício Holanda. Eleições de Diretores: uma mudança na cultura escola? **Aprender, Revista da Escola Superior de Educação**. Porto Alegre, n. 23, p. 58, dez/1999.

VITALIANO, C. R.; VALENTE, S. M. P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Eduel, 2010. p. 31-48.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA



UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ-UFC
MESTRADO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS
AVALIAR A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB O OLHAR DOS
DOCENTES NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIANÇA FELIZ EM
AQUIRAZ/CEARÁ

I – IDENTIFICAÇÃO/PERFIL

Nome: _____

Escola: _____

Público alvo: professor da disciplina: _____

1 - Sua idade:

- () Entre vinte e trinta anos; () Entre trinta um e quarenta anos;
() Entre quarenta e um e cinquenta anos; () Entre cinquenta e um e sessenta anos;
() Mais de sessenta anos.

2 - Sexo: () Feminino () Masculino () Outros

3 – Qual a sua situação funcional, atualmente, na Prefeitura de Fortaleza:

() Outra situação. Neste caso, qual? _____

4 - Tempo de Magistério:

- até cinco anos Entre cinco a dez anos
 Entre dez a vinte anos mais de vinte anos

5 - Qual a sua formação:

- Ensino Médio Modalidade Normal ou Técnico

Superior – Licenciatura plena. Qual? _____

Pós-graduação - Especialização. Qual? _____

Pós-graduação – Mestrado. Em que área?

() Pós-graduação – Doutorado. Em que área? _____

() Você possui outra graduação? Se sim, qual? _____

6 - Quantas turmas você leciona? Quais turnos?

() Uma () Duas () Três () Mais de três.

6 - Qual a sua carga horária semanal de trabalho:

() 100 h () 200h () 300h

II – POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

1. Para você, o que é Educação Especial e Inclusiva?

2. Em sua visão, existe diferença metodológica de ensino para estudantes com deficiência?

3. Você conhece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

() Sim () Não () Parcialmente

Se a resposta anterior foi sim/parcialmente, justifique:

4. Você sabe quem é o público-alvo da política nacional de educação na perspectiva da educação inclusiva?

() Sim () Não () Parcialmente

Se a resposta anterior foi sim/parcialmente, defina-os:

5. Quando você recebeu em sua sala de aula, pela primeira vez o educando com deficiência? Qual foi sua reação? Descreva um pouco acerca dos sentimentos e pensamentos do momento que você viu estudante na sua sala de aula. E hoje como você encara o fato de ser professor de estudante com e sem deficiência na mesma sala de aula?

6. Quais estratégias que a equipe gestora utiliza para viabilizar a participação das famílias das crianças com deficiência na escola?

7. A escola tem sala de recursos multifuncional?

() Sim () Não

Se a escola tem sala de recursos multifuncional, você tem conhecimento sobre o conjunto de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos, e pedagógicos que compõem a sala e possibilita o atendimento educacional especializado (AEE)?

8. Em sua opinião, os professores estão preparados para trabalhar a diversidade?
Explique

9. Como você trabalha o currículo escolar com os estudantes sem ou com deficiências?

10. Para você, quais são os maiores desafios enfrentados para que a inclusão de criança com deficiência aconteça na escola?

11. Qual o papel da Secretaria de Educação Estadual e Municipal para garantir a matrícula e permanência do estudante com deficiência na classe regular?

12. Identifique as políticas públicas adotadas para que a inclusão aconteça?

Obrigada!

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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

AVALIAR A POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB O OLHAR DOS
 DOCENTES NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIANÇA FELIZ EM
 AQUIRAZ-CEARÁ

NOME: _____

ESCOLA: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PROFESSOR(a).

Prezado(a) Senhor(a),

Na oportunidade, pedimos autorização para a realização da pesquisa intitulada:
 AVALIAR A POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB O OLHAR DOS
 DOCENTES NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL CRIANÇA FELIZ EM
 AQUIRAZ-CEARÁ.

O objetivo da pesquisa é avaliar a política da educação inclusiva sob o olhar dos docentes no Centro de Educação Infantil Criança Feliz em Aquiraz/Ceará. Os objetivos específicos consistem em caracterizar as políticas públicas de educação quanto à inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, sua concepção e a implementação, no município de Aquiraz-Ceará; identificar os pontos críticos e dificuldades da implementação destas práticas de educação inclusiva e; apresentar as experiências do processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas turmas regulares da Escola *Lócus* do estudo.

Na pesquisa, os professores serão convidados a participar de uma entrevista. A entrevista, em comum acordo com os participantes, poderá ser gravada como fonte de dados para análises na pesquisa, sob a orientação do Prof. Dr David Moreno

Montenegro, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará-UFC.

Conforme os aspectos éticos, salientamos que serão resguardados a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Qualquer esclarecimento poderá ser obtido com a pesquisadora SÍLVIA HELENA Rocha Barroso, aluna do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Pública (MAPP), da Universidade Federal do Ceará-UFC, pelo e-mail: silviahelena@uol.com.br ou telefone: 85-936185649 e com o orientador, prof. Dr. David Moreno. Ressaltamos que sua participação não incide nenhum risco, nem despesas para os envolvidos.

Na certeza de contar com sua valiosa colaboração, agradecemos antecipadamente.

Cordiais saudações,

Assinatura do professor da unidade de ensino

Assinatura do responsável pela pesquisa

Fortaleza, _____ de _____ de 2025.

