



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

**KÉRCIA MARIA DA SILVA LOPES**

**AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO POR MEIO DO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO  
BÁSICA DE FORTALEZA NA PERCEPÇÃO DAS FAMÍLIAS**

**FORTALEZA**

**2025**

KÉRCIA MARIA DA SILVA LOPES

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO POR MEIO DO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
DE FORTALEZA NA PERCEPÇÃO DAS FAMÍLIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ciências Sociais. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Victória Régia Arrais de Paiva.

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)

---

- L853a Lopes, Kércia Maria da Silva.  
Avaliação da política de inclusão por meio do atendimento educacional especializado na rede pública de educação básica de fortaleza na percepção das famílias / Kércia Maria da Silva Lopes. – 2026.  
117 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências Agrárias, Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2026.  
Orientação: Prof. Dr. Profa. Victória Régia Arrais de Paiva.
1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Avaliação de Políticas Públicas. 3. Educação Especial. 4. Inclusão Escolar. 5. Pessoas com Deficiência. I. Título.

CDD 320.6

---

KÉRCIA MARIA DA SILVA LOPES

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO POR MEIO DO ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
DE FORTALEZA NA PERCEPÇÃO DAS FAMÍLIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ciências Sociais. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Victória Régia Arrais de Paiva.

Aprovada em: 26/11/2025.

BANCA EXAMINADORA:

---

Professora Dra. Victória Régia Arrais de Paiva (Orientadora)  
Universidade Federal do Cariri (UFCA)

---

Professora Dra. Maione Rocha de Castro Cardoso  
MAPP - Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Professora Dra. Polliana de Luna Nunes Barreto  
Universidade Federal do Cariri (UFCA)

À todas as famílias que buscam serem ouvidas  
e terem o suporte que tanto necessitam.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, minha fonte constante de esperança, fortaleza e direção. A Ele confio cada passo da minha caminhada, especialmente nos momentos de incerteza, cansaço e silêncio.

Registro minha profunda gratidão à minha família e aos meus amigos, que compreenderam minhas ausências, ofereceram apoio emocional e foram porto seguro durante todo o percurso deste mestrado. Sem vocês, esta trajetória teria sido muito mais difícil.

À minha orientadora, Profa. Dra. Victória Régia Arrais de Paiva, expresso meu mais sincero agradecimento. Sua condução sensível, ética e firme foi fundamental para a construção deste trabalho. Agradeço não apenas pela orientação acadêmica, mas pelo exemplo inspirador de profissional, mulher e mãe atípica que luta diariamente por uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária. Sua escuta, seu olhar humano e seu compromisso com a educação transformaram minha forma de pesquisar e de enxergar o mundo.

Às professoras Dra. Maione Rocha de Castro Cardoso e Dra. Polliana de Luna Nunes Barreto, registro meu sincero agradecimento por aceitarem compor a banca examinadora. A presença, leitura atenta e contribuições de vocês engrandecem este trabalho e enriquecem minha formação acadêmica.

Agradeço às amigas Yara Mota (educadora e mãe atípica), Claudiane Duarte e ao querido amigo Edgar Nogueira, cuja sensibilidade permitiu reconhecer que o tema das famílias já atravessava profundamente minha vivência e identidade profissional. Obrigada por acreditarem em mim e por me incentivarem quando eu ainda duvidava do caminho.

Sou imensamente grata às minhas amigas de trabalho, que acompanharam de perto os desafios da minha rotina acadêmica e profissional: Amélia Alves, Cristiane Campos, Elizangela Cunha e Rosa Cecília. O apoio de vocês foi essencial para que eu conseguisse conciliar a pesquisa, o estudo e o exercício da docência. A compreensão de cada uma nos dias em que precisei me ausentar fez toda a diferença.

Agradeço com carinho à Jociana Teixeira, Adriana Garcia e Fabiana Barbosa, professoras do AEE que contribuíram generosamente com as pesquisas de campo. Vocês não apenas me auxiliaram, mas também me inspiraram com práticas inclusivas que honram o compromisso com uma educação verdadeiramente transformadora.

Estendo minha gratidão a todas as famílias, diretoras, coordenadores e professores do AEE que participaram das entrevistas. Cada relato compartilhado foi valioso para a construção

deste estudo e reafirmou a importância da inclusão escolar como direito e como prática cotidiana.

A todos que, de alguma forma, fizeram parte deste percurso, minha gratidão. Cada gesto de apoio, cada palavra e cada encontro contribuíram para que esta dissertação se tornasse possível.

"A família é a célula mater da sociedade, e é nela que se constroem os valores e as bases para uma sociedade mais justa e igualitária."  
(Barbosa, 1849 – 1923).

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo avaliar a política de inclusão escolar implementada por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tomando como base a percepção das famílias de crianças com deficiência atendidas por duas escolas da rede pública de educação básica da cidade de Fortaleza, Ceará. Para atingir esse propósito, o estudo está organizado em três eixos, alinhados aos objetivos específicos, a saber: a recomposição da trajetória institucional da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com especial atenção às estratégias utilizadas pela Secretaria Municipal da Educação; a identificação do perfil dos alunos atendidos pelo AEE na rede municipal de ensino; e a análise da percepção dos familiares acerca da integração de seus filhos como beneficiários das políticas de educação inclusiva. A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como as políticas públicas de inclusão se materializam no cotidiano escolar a partir do olhar das famílias, que ocupam posição estratégica no processo educacional das crianças com deficiência. Ao privilegiar essa perspectiva, o estudo contribui para o aprofundamento do debate sobre a efetividade do AEE, oferecendo subsídios para o aprimoramento das ações institucionais e para a construção de práticas pedagógicas mais dialógicas, participativas e sensíveis às realidades familiares. O referencial teórico estrutura-se a partir de fundamentos clássicos da pedagogia, em diálogo com contribuições contemporâneas que problematizam a tensão entre políticas hegemônicas e contrahegemônicas no campo da inclusão escolar. Essa base analítica tem por objetivo evidenciar os principais desafios vivenciados pelas escolas públicas de Fortaleza, especialmente no que se refere às limitações de infraestrutura e às lacunas na formação continuada dos profissionais da educação. Além disso, busca orientar a construção de estratégias que favoreçam a efetiva inclusão, promovendo a participação ativa dos estudantes com deficiência e de suas famílias no processo educacional. A abordagem metodológica adotada é qualitativa, de caráter descritivo e aplicado, permitindo a integração de dados quantitativos com análises interpretativas fundamentadas em teorias críticas da educação. A coleta dos dados da pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas e observação direta, cujas informações foram registradas em diário de campo e sistematizadas por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2002). Como referencial analítico, utilizou-se a Avaliação de Profundidade, proposta por Rodrigues (2008, 2011a) e aprimorada por autores recentes, como Torres Júnior et al. (2020) e Oliveira e Costa (2023), possibilitando a investigação das dimensões temporais e espaciais das políticas de inclusão e a comparação

entre os discursos oficiais e os dados empíricos. A análise dos dados aponta que a efetivação da inclusão escolar demanda a integração simultânea de múltiplos elementos, tais como: acolhimento às famílias, infraestrutura adequada, qualificação docente, planejamento pedagógico individualizado, comunicação clara e articulação intersetorial. A ausência ou fragilidade de qualquer desses fatores compromete a sustentabilidade e a consistência das práticas inclusivas, evidenciando que a política educacional deve ser compreendida como um processo sistêmico e articulado. No que se refere à percepção das famílias, destacam-se como pontos centrais a insuficiência de comunicação entre escola e família, a carência de orientações claras sobre o funcionamento do AEE e as dificuldades relacionadas à adaptação pedagógica às necessidades específicas dos estudantes neurodivergentes. Esses aspectos revelam tensões entre a proposta normativa da política de inclusão e sua concretização no cotidiano escolar, reforçando a importância de fortalecer o diálogo institucional com as famílias.

**Palavras-chave:** atendimento educacional especializado; avaliação de políticas públicas; educação especial; inclusão escolar; pessoas com deficiência.

## ABSTRACT

This study aims to evaluate the school inclusion policy implemented within the framework of Specialized Educational Assistance (AEE), based on the perceptions of families of children with disabilities attending a public school in Fortaleza, Ceará, Brazil. The research is organized around three main axes aligned with its specific objectives: first, the reconstruction of the institutional trajectory of the National Policy for Special Education in the Perspective of Inclusive Education, with particular attention to the strategies employed by the Municipal Department of Education; second, the identification of the profile of students served by the AEE in the municipal school system; and third, the analysis of families' perceptions regarding their integration as beneficiaries of inclusive education policies. The theoretical framework combines classical pedagogical foundations with contemporary contributions that problematize the tension between hegemonic and counter-hegemonic policies in the field of school inclusion. This analytical base seeks to highlight the main challenges faced by public schools in Fortaleza, particularly regarding infrastructure limitations and gaps in the continuous professional development of educators. Furthermore, it aims to guide the construction of strategies that promote effective inclusion, fostering the active participation of students with disabilities and their families in the educational process. The methodological approach adopted is qualitative, descriptive, and applied, allowing the integration of quantitative data with interpretative analyses grounded in critical educational theories. Field data will be collected through interviews and direct observation, recorded in field journals, and systematized using content analysis (Bardin, 2002). As an analytical framework, the study employs the Depth Evaluation approach proposed by Rodrigues (2008, 2011a), further developed by recent authors such as Torres Júnior et al. (2020) and Oliveira & Costa (2023), to examine the temporal and spatial dimensions of inclusion policies and to compare official discourses with field data, thereby expanding understanding of the meanings of inclusive education. The study is expected to contribute to the improvement of inclusive education practices and policies, providing theoretical and empirical insights for the development of a more equitable educational system, in which the AEE plays a transformative role in students' development.

**Keywords:** Specialized Educational Services; Public Policy Evaluation; Special Education; Families; School Inclusion; People with Disabilities

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Linha do Tempo da Legislação Nacional sobre Educação Inclusiva.....	56
Figura 2 - Sistematização da Legislação Estadual sobre Educação Inclusiva. ....	61
Figura 3 - Sistematização da Legislação Municipal sobre Educação Inclusiva (Fortaleza)..	62

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa.....	32
Quadro 2 - Síntese dos desafios da implementação do AEE.....	71
Quadro 3 - Perfil dos Entrevistados (Famílias).....	78
Quadro 4 - Perfil dos Entrevistados (Gestores e Professores do AEE) .....	87
Quadro 5 - Aplicação da análise de conteúdo na avaliação em profundidade.....	92

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AP	Avaliação em Profundidade
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
EM	Escola Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IST	Infecção / Infecções Sexualmente Transmissíveis
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEPEI / PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PCD	Pessoa com Deficiência
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEDUC / SEDUC-CE	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SME	Secretaria Municipal da Educação (Fortaleza)

SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2</b>	<b>ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	22
<b>2.1</b>	<b>O campo da Avaliação de Políticas Públicas</b> .....	22
<b>2.2</b>	<b>Avaliação em Profundidade das Políticas Públicas</b> .....	24
<b>2.3</b>	<b>Procedimentos Metodológicos</b> .....	26
<b>2.4</b>	<b>Coleta de Dados</b> .....	31
<b>2.5</b>	<b>Lócus, Público e Instrumentos</b> .....	34
<b>3</b>	<b>ASPECTOS HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL</b> .....	37
<b>3.1</b>	<b>Trajatória Histórica, Jurídica e Pedagógica da Educação Inclusiva no Brasil</b> .....	37
<b>3.1.1</b>	<i>Histórico da política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica</i> .....	41
<b>3.2</b>	<b>Políticas de Inclusão Educacional no Brasil e em Fortaleza</b> .....	44
<b>3.3</b>	<b>Trajatória legal da inclusão escolar no Brasil</b> .....	51
<b>3.4</b>	<b>Linha do tempo da política educacional para a inclusão</b> .....	55
<b>3.4.1</b>	<i>Legislação Nacional</i> .....	56
<b>3.4.2</b>	<i>Legislação Estadual</i> .....	57
<b>3.4.3</b>	<i>Legislação Municipal (Fortaleza)</i> .....	61
<b>3.5</b>	<b>As teorias pedagógicas e as práticas inclusivas</b> .....	65
<b>4</b>	<b>ESTUDO DE CASO: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO NO AMBITO DO AEE</b> .....	76
<b>4.1</b>	<b>Análise das Entrevistas com famílias sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)</b> .....	78
<b>4.2</b>	<b>Análise das Entrevistas com Gestores e Professores no AEE</b> .....	87
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	97

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS</b> .....	107
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES E PROFESSORES</b> .....	112
<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEIS PELO ALUNO</b> .....	113
<b>APÊNDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA</b> .....	116

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar, com foco na educação inclusiva, a partir da década de 1990, tem se desenvolvido no Brasil como um movimento complexo, que envolve não apenas a luta social das pessoas com deficiência, mas também de seus familiares na reivindicação por direitos básicos. Diante disso, a presente pesquisa tem o objetivo de avaliar a política de inclusão escolar implementada no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE) tomando como base a percepção das famílias das crianças com deficiência atendidas por duas escolas da rede de educação básica da cidade de Fortaleza, Ceará. Ambiciona-se compreender como ocorreram os movimentos da inclusão escolar junto aos pais de alunos que usufruem do serviço de atendimento educacional especializado.

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, PNEPEI (Brasil, 2008), verificou-se um impacto relevante no campo educacional, exercendo influência significativa nos modos de aprender e ensinar, ao mesmo tempo em que orientou e subsidiou os Sistemas de Ensino na organização da Educação Especial. O principal objetivo dessa política é assegurar a inclusão escolar de crianças e adolescentes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além dessa finalidade central, a política também se estrutura em princípios que buscam consolidar a escola como espaço democrático, pautado na eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas e arquitetônicas, favorecendo a igualdade de oportunidades. Trata-se de um movimento que conecta dimensões pedagógicas, sociais e políticas, reafirmando a educação como direito humano inalienável e condição para o exercício pleno da cidadania.

Para que o recorte espacial da investigação pudesse ser delimitado, deu-se atenção a alguns eixos considerados fundamentais no contexto da inclusão escolar em Fortaleza. Entre eles, destaca-se: 1) o Atendimento Educacional Especializado – AEE, que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade capazes de eliminar barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas; 2) a infraestrutura física e arquitetônica das escolas, uma vez que a acessibilidade depende de adaptações concretas nos espaços de circulação, nas salas de aula e nos equipamentos; e 3) a formação continuada dos professores, eixo essencial para que os profissionais compreendam a diversidade dos estudantes e construam práticas pedagógicas inclusivas.

A análise da política não se limita ao reconhecimento formal do direito, mas abrange também as condições reais de sua implementação, avaliando como o AEE se articula com a

gestão escolar, o corpo docente e as famílias. O foco no espaço escolar investigado permite compreender de que maneira as diretrizes da PNEPEI se materializam no cotidiano e quais os limites e possibilidades de efetivação da inclusão em uma rede pública municipal.

Refletindo sobre a participação da família no contexto das ações educacionais, esta pesquisa busca compreender a percepção dos familiares das crianças atendidas pelo AEE. Tendo em vista a necessidade de políticas públicas que contemplem este público, a intenção desta pesquisa surgiu do contato cotidiano com o contexto escolar, pela experiência de coordenação pedagógica, identificando pais, mães e responsáveis de alunos que são atendidos pela política pública do AEE, no entanto, queixosos da falta de assistência e acompanhamento, assim como orientações e encaminhamentos para favorecer o processo de inclusão de seus familiares.

A escolha por investigar o desenvolvimento das políticas de inclusão na escola pública está diretamente ligada à minha trajetória na coordenação escolar, onde tive a oportunidade de conviver diariamente com famílias que buscavam informações que pudessem ajudar na inclusão de seus filhos na sociedade e, de que forma poderiam acessar os direitos garantidos por lei. Essa convivência despertou uma sensibilidade para as questões relacionadas à inclusão e também o desejo de pesquisar políticas que contemplem os sujeitos e seus familiares.

No que tange o contexto acadêmico, é um tema de grande relevância, especialmente pelo crescente número de famílias que enfrentam o desafio de cuidarem e educarem crianças com PCD<sup>1</sup>, atrelado à dificuldade de acesso à educação e atendimento especializado. Além disso, a pesquisa nesta área pode contribuir com futuras investigações e práticas pedagógicas que visem a melhoria contínua das políticas educacionais, promovendo um ambiente escolar que acolha, valorize e respeite todas as famílias, independente de precisarem ou não do AEE.

Já no âmbito social, a pesquisa sobre as políticas de inclusão escolar me permite contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária, onde as vozes de todos, incluindo a de famílias que precisam ser ouvidas e compreendidas. Pois, as políticas de inclusão vão além das salas de aula; elas reverberam em comunidades, moldando uma cultura de respeito e valorização das diferenças.

A inclusão escolar é um dos pilares fundamentais para a democratização do acesso à educação no Brasil. Ao longo das últimas décadas, as políticas públicas têm buscado garantir

---

<sup>1</sup> Pessoa com Deficiência (PCD): termo oficial utilizado para designar indivíduos que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2008).

que todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, possam ter acesso a uma educação de qualidade. No entanto, o desafio de implementar essas políticas de maneira adequada nas escolas públicas ainda persiste, especialmente em contextos regionais, como no estado do Ceará e na cidade de Fortaleza. Nessa direção, o presente estudo busca responder à seguinte questão: Como as políticas de inclusão escolar têm sido desenvolvidas e implementadas quanto ao acolhimento e atendimento às famílias nas escolas públicas no Brasil, com foco na cidade de Fortaleza, e quais têm sido seus principais desafios e avanços?

Frente ao panorama até então apresentado, emerge uma problemática que motiva esta pesquisa. A vivência no cotidiano de uma escola de educação básica permite perceber uma lacuna na execução da política de inclusão escolar, especialmente no que diz respeito ao suporte oferecido às famílias. Observa-se que o processo de inclusão ainda apresenta fragilidades relacionadas ao acolhimento, à orientação e ao acompanhamento dos familiares, bem como à efetivação do papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como estratégia para promover a participação plena dos estudantes com deficiência.

Diante dessas questões, torna-se relevante investigar se a rede educacional do Município de Fortaleza dispõe de condições adequadas para garantir acompanhamento aos alunos e seus familiares, analisando de que modo as famílias percebem o acesso à política de inclusão escolar, as dificuldades enfrentadas e a efetividade do AEE.

Conforme dados oficiais, os alunos com deficiência matriculados na Rede de Ensino contam atualmente com Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno, seja nas 311 Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), em instituições conveniadas à Prefeitura, ou por meio de práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula comum. Além disso, dispõe de 714 profissionais de apoio escolar que realizam acompanhamento desses alunos e mais 1189 assistentes de inclusão escolar, profissionais novos que estão atuando na modalidade neste ano letivo de 2024, de acordo com os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação no documento “Dados gerais da Educação 2024”, atualizado em 22 de agosto de 2024. Portanto, é um tema que envolve um público diverso, cujos números apresentam crescimento nos últimos anos.

Ainda de acordo com informações oficiais disponibilizadas pela Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME/Fortaleza), estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com altas habilidades ou superdotação têm pleno acesso à educação no âmbito da escola comum. Conforme explicitado nos documentos e informações institucionais divulgados pela Secretaria, a política municipal de educação inclusiva fundamenta-se no

princípio do direito inalienável à educação para todos, sendo operacionalizada por meio da organização de diferentes ações voltadas à implementação e à oferta de serviços específicos, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação continuada de professores e o fortalecimento de estratégias pedagógicas inclusivas (FORTALEZA, 2023).

Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela; participação da família e da comunidade escolar para serem protagonistas de ações educacionais que venham a reconhecer e valorizar as diferenças presentes no cotidiano escolar, construindo condições efetivas de participação e aprendizagem para todos (Brasil, 2008).

Na fase exploratória da pesquisa de campo, alguns aspectos foram citados, a exemplo da localização das salas de AEE próximas à residência das crianças que necessitam deste serviço e quais estratégias a SME de Fortaleza encontrou para garantir o pleno acesso a uma Educação de Qualidade para todos os usuários do sistema público da Educação.

O objetivo geral da pesquisa é avaliar a política de inclusão escolar implementada no âmbito do atendimento educacional especializado (AEE), tomando como base a percepção das famílias das crianças com deficiência quanto ao acolhimento e atendimento em duas escolas da rede de educação básica da cidade de Fortaleza, Ceará.

Como objetivos específicos, busca-se: a) descrever a trajetória institucional da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com especial atenção para o contexto do município de Fortaleza, identificando as estratégias da Secretaria Municipal da Educação para favorecer a execução desta política; b) delinear o perfil dos alunos atendidos pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com foco no atendimento educacional especializado – AEE na rede municipal de ensino de Fortaleza; c) analisar a percepção dos familiares sobre o acolhimento, atendimento e acompanhamento escolar especializado implementado por duas escolas públicas localizadas em Fortaleza.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e aplicado, buscando compreender a política de inclusão escolar a partir da experiência concreta das famílias das crianças atendidas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa opção metodológica justifica-se pela necessidade de apreender sentidos, percepções e interpretações construídas no cotidiano escolar, que não podem ser plenamente captadas por métodos exclusivamente quantitativos. A investigação foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo, permitindo a articulação entre os marcos normativos da política de educação inclusiva e sua materialização nas práticas escolares.

A pesquisa bibliográfica concentrou-se em autores clássicos e contemporâneos que discutem educação inclusiva, políticas públicas educacionais e participação da família no processo educativo, enquanto a análise documental contemplou legislações, diretrizes nacionais e documentos institucionais da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Já a pesquisa de campo envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas com familiares de crianças com deficiência atendidas pelo AEE, bem como a observação direta do contexto escolar, com registros sistemáticos em diário de campo, possibilitando uma leitura mais aprofundada das dinâmicas institucionais e das relações estabelecidas entre escola, família e política pública.

Os dados coletados foram organizados, categorizados e analisados à luz da análise de conteúdo, conforme Bardin (2002), permitindo identificar recorrências, contradições e sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa ao processo de inclusão escolar. A interpretação dos dados empíricos foi realizada em diálogo com o referencial teórico adotado, buscando evidenciar os limites e as potencialidades da política de inclusão escolar, especialmente no que se refere ao acolhimento e ao acompanhamento das famílias no âmbito do Atendimento Educacional Especializado.

Diante dos objetivos propostos, o trabalho estrutura-se em capítulos que articulam os fundamentos teóricos, metodológicos e analíticos da pesquisa. O Capítulo 2 – Aspectos Teórico-Metodológicos apresenta o arcabouço conceitual e analítico que orienta o estudo. Inicialmente, discute-se o campo da Avaliação de Políticas Públicas, situando seus principais pressupostos, enfoques e contribuições para a análise das políticas educacionais. Em seguida, aprofunda-se a abordagem da Avaliação em Profundidade das Políticas Públicas, conforme proposta por Rodrigues (2008, 2011a), compreendida como referencial teórico-metodológico central da pesquisa, por permitir a análise das dimensões históricas, institucionais, normativas e empíricas da política de inclusão escolar.

Ainda neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados, explicitando a natureza qualitativa, descritiva e aplicada da investigação, bem como as estratégias utilizadas para a construção e análise dos dados. Na sequência, detalham-se os processos de coleta de dados, contemplando a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a pesquisa de campo. Por fim, descrevem-se o lócus da pesquisa, o público participante e os instrumentos utilizados, com destaque para as entrevistas realizadas com familiares, gestores e professores vinculados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), além da observação direta do contexto escolar. Esse conjunto metodológico possibilita compreender a política de

inclusão escolar não apenas em sua dimensão normativa, mas sobretudo em sua materialização no cotidiano das escolas e na percepção dos sujeitos envolvidos.

## **2 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

O presente capítulo apresenta os aspectos teórico-metodológicos adotados na pesquisa, detalhando o referencial avaliativo, os fundamentos teóricos e as estratégias de investigação utilizadas para compreender a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), considerando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Fortaleza. A metodologia foi estruturada com base num estudo de caso, conforme Yin (2009), com duas unidades de análise (escolas), considerando as dimensões da Avaliação de Profundidade (Rodrigues, 2008 e 2011a), privilegiando a abordagem qualitativa e interpretativa, com vistas a analisar os discursos institucionais, as trajetórias das políticas e as percepções dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão escolar.

A escolha desse referencial avaliativo justifica-se pela necessidade de compreender, de forma densa e contextualizada, como as políticas públicas de inclusão são formuladas, interpretadas e implementadas no nível local, especialmente quando se busca avaliar não apenas os resultados quantitativos, mas os significados e sentidos produzidos pelos diferentes atores sociais — gestores, professores, pais e alunos, conforme preceitua Rodrigues (2008, 2011a). Assim, os métodos e técnicas adotados articulam uma leitura crítica e participativa, considerando tanto o arcabouço normativo quanto as práticas cotidianas nas escolas públicas municipais de Fortaleza.

### **2.1 O Referencial Avaliativo da Pesquisa**

A evolução do campo da avaliação reflete transformações significativas nas concepções de políticas públicas e em suas formas de governança. De uma abordagem positivista, centrada na quantificação de resultados e no cumprimento de metas, passa-se progressivamente a um modelo que reconhece a complexidade dos fenômenos sociais, incorporando dimensões sociais, culturais e institucionais no processo avaliativo. Conforme argumenta Secchi (2014), essa transição surge da constatação de que as políticas públicas são sistemas complexos, permeados por múltiplos atores e contextos, e que, portanto, demandam instrumentos de avaliação capazes de apreender suas nuances e impactos de forma mais abrangente e reflexiva.

No Brasil, a temática da avaliação de políticas públicas se intensifica no final da década de 1980 e início da década de 1990, assumindo um papel relevante nas agendas dos países latino-americanos no contexto da reforma do Estado, fortemente influenciada por uma agenda

neoliberal. Esse processo esteve associado à ampliação de mecanismos de controle, eficiência e racionalização do gasto público, o que contribuiu para a consolidação de modelos avaliativos predominantemente técnicos, gerenciais e orientados por resultados, ao mesmo tempo em que limitou o desenvolvimento de uma produção teórica mais crítica e aprofundada sobre o tema no país, resultando, portanto, em uma literatura ainda relativamente restrita e fragmentada no campo da avaliação de políticas públicas.

No contexto discutido, emergem as avaliações contrahegemônicas da avaliação de políticas públicas, que se opõem às metodologias tradicionais e quantitativistas, propondo uma leitura mais ampla, crítica e democrática da realidade social. Tais abordagens incorporam as vozes historicamente marginalizadas pelos processos decisórios, como usuários das políticas, profissionais da ponta e comunidades diretamente impactadas, e valorizam as dimensões qualitativas, simbólicas e contextuais, frequentemente negligenciadas pelos modelos convencionais. Como afirma Rett (2019), essas metodologias não se limitam à mensuração de resultados, mas buscam interpretar os significados atribuídos às políticas públicas, seus impactos sociais e institucionais, bem como as percepções, experiências e narrativas dos sujeitos nelas envolvidos.

Um modelo de destaque dentro dessa perspectiva é a Avaliação de Quarta Geração, proposta por Guba e Lincoln (1989), que se insere no paradigma construtivista e representa um avanço substancial em relação às gerações anteriores de avaliação. Diferentemente das abordagens positivistas e pós-positivistas, centradas na objetividade, na neutralidade do avaliador e na mensuração estatística, a Avaliação de Quarta Geração adota uma perspectiva qualitativa, dialógica e participativa, voltada para a construção coletiva do conhecimento, o reconhecimento da pluralidade de sentidos e a transformação social.

Entre seus princípios fundamentais, destaca-se o construtivismo, associado à hermenêutica, que reconhece a realidade como socialmente construída, legitimando diferentes interpretações e perspectivas dos atores envolvidos no processo avaliativo. Outro princípio central é o da negociação e inclusão das partes interessadas, que promove a participação ativa dos sujeitos na avaliação por meio de estratégias como entrevistas abertas, grupos focais e observações participativas. Além disso, a Avaliação de Quarta Geração estabelece critérios próprios de credibilidade e qualidade científica, substituindo os tradicionais parâmetros estatísticos por categorias como credibilidade, transferibilidade, dependabilidade e confirmabilidade, assegurando o rigor metodológico dentro do paradigma qualitativo. Por fim, enfatiza a construção compartilhada de significados e a resolução de problemas concretos,

valorizando os processos de interação social e a produção de aprendizados e recomendações práticas que contribuam para o aperfeiçoamento contínuo das políticas públicas (Guba; Lincoln, 1989; Lincoln; Guba, 2000).

Esse modelo representa, portanto, um marco inovador para o campo da avaliação, ao incorporar dimensões éticas, políticas e pedagógicas, promovendo uma compreensão mais ampla, participativa e emancipadora dos fenômenos educacionais.

## 2.2 Avaliação em Profundidade das Políticas Públicas

A Avaliação em Profundidade (AP) configura-se como uma abordagem metodológica inovadora no campo das políticas públicas, especialmente no que tange à análise de sua efetividade e dos processos que permeiam a implementação e resultado de políticas públicas. Ao contrário das metodologias convencionais, que se concentram em mensurações estatísticas e indicadores de desempenho, a AP propõe uma leitura mais densa e interpretativa da realidade, incorporando dimensões históricas, culturais, institucionais e simbólicas que influenciam diretamente a execução e o alcance das políticas. Essa perspectiva amplia o horizonte analítico da pesquisa em políticas públicas, permitindo compreender não apenas o que é implementado, mas como e por que determinadas ações se concretizam — ou não — nos contextos reais de atuação.

Segundo Rett (2019), a Avaliação em Profundidade possibilita captar aspectos subjetivos e dinâmicos das políticas, que frequentemente escapam aos instrumentos avaliativos tradicionais. Ao incorporar a escuta ativa dos sujeitos, a AP oferece condições para que emergem as contradições, as disputas de sentido e as tensões entre o plano normativo e a prática cotidiana. Trata-se, portanto, de um modelo de avaliação que reconhece as políticas públicas como processos complexos, nos quais se entrelaçam dimensões políticas, técnicas e sociais. Essa abordagem rompe com a lógica linear de causa e efeito, privilegiando uma análise relacional e dialética, que considera tanto os condicionantes estruturais quanto as experiências concretas dos sujeitos envolvidos.

Nas palavras de Lea Rodrigues (2008) os quatro tópicos necessários à AP são:

1. Análise de conteúdo do programa com atenção a três aspectos: formulação: objetivos, critérios, dinâmica de implantação, acompanhamento e avaliação; bases conceituais: paradigmas orientadores e as concepções e valores que os informam, bem como os conceitos e noções centrais que sustentam essas políticas; coerência interna: não-contradição entre as bases conceituais que informam o programa, a formulação

de sua implementação e os itens priorizados para seu acompanhamento, monitoramento e avaliação. [...]

2. Análise de contexto da formulação da política: Levantamento de dados sobre o momento político e as condições socioeconômicas em que foi formulada a política em estudo, com atenção para a articulação entre as instâncias local, regional, nacional internacional e transnacional. [...]

3. Trajetória institucional de um programa: Esta dimensão analítica pretender dar a perceber o grau de coerência/dispersão do programa ao longo do seu trânsito pelas vias institucionais. Desta perspectiva, um programa gestado na esfera federal, para ser avaliado, necessita a reconstituição de sua trajetória, percebendo o pesquisador as mudanças nos sentidos dados aos objetivos do programa e à sua dinâmica, conforme vai adentrando espaços diferenciados e, ao mesmo tempo, descendo nas hierarquias institucionais até chegar à base, que corresponde ao contato direto entre agentes institucionais e sujeitos receptores da política [...]

4. Espectro temporal e territorial: Por meio desta dimensão analítica, procura-se apreender a configuração temporal e territorial do percurso da política estudada de forma a confrontar as propostas/objetivos gerais da política com as especificidades locais e sua historicidade (Rodrigues, 2008, p.11-12, grifo nosso)

Para fins deste estudo, a Avaliação em Profundidade é adotada como referencial avaliativo voltado à compreensão de como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) é implementada, considerando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como principal instrumento/meio. Essa escolha permite examinar de forma articulada os discursos institucionais, as práticas pedagógicas e as percepções de gestores, professores e famílias, possibilitando identificar os mecanismos que sustentam ou limitam a efetividade da política de inclusão.

O embasamento teórico da pesquisa apoia-se nas contribuições de Rodrigues (2008, 2011a), que define a Avaliação em Profundidade como uma proposta avaliativa de caráter qualitativo, interpretativo e contextualizado. Nessa perspectiva, a AP se apresenta como um referencial teórico-analítico que orienta a interpretação dos dados, articulando o discurso político às práticas institucionais e às experiências dos sujeitos beneficiários. Ao adotar essa abordagem, busca-se compreender as relações entre o prescrito e o vivido, entre a norma e a prática, e entre as intenções políticas e os efeitos concretos das ações inclusivas.

A utilização desse referencial avaliativo mostra-se especialmente pertinente para este estudo por possibilitar uma análise aprofundada das políticas de inclusão escolar em três dimensões complementares: a) descrever a trajetória institucional da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com especial atenção para o contexto do município de Fortaleza, identificando as estratégias da Secretaria Municipal da Educação para favorecer a execução desta política; b) delinear o perfil dos alunos atendidos pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com foco no atendimento educacional especializado – AEE na rede municipal de ensino de Fortaleza; c) analisar a

percepção dos familiares sobre o acolhimento, atendimento e acompanhamento escolar especializado implementado por duas escolas públicas localizadas em Fortaleza.

Essa abordagem é particularmente relevante e distinta de outras por conciliar análise crítica, escuta sensível e contextualização socioeducacional. Ao priorizar o olhar interpretativo, a Avaliação em Profundidade não se limita a mensurar resultados, mas busca compreender as dinâmicas que sustentam a ação pública e suas implicações para os sujeitos envolvidos. Trata-se, portanto, de reconhecer o caráter processual e relacional das políticas educacionais, permitindo revelar as mediações entre o prescrito e o vivido, entre o discurso político e a prática cotidiana (Rodrigues, 2008; Rodrigues, 2011a).

Adotar esse referencial significa, sobretudo, reconhecer a importância da subjetividade, da historicidade e da interdependência entre os atores institucionais e sociais. A Avaliação em Profundidade possibilita uma análise que integra os contextos macro e micro, articulando as determinações estruturais com as práticas concretas. Dessa forma, permite avaliar não apenas a eficácia formal das políticas, mas também sua legitimidade social e sua capacidade de promover transformação educacional (Rodrigues, 2011a; Torres Júnior Et Al., 2020; Oliveira; Costa, 2023).

Assim, a Avaliação em Profundidade contribui para uma compreensão ampliada das políticas de inclusão, evidenciando como elas se materializam nas práticas pedagógicas, nas relações escolares e na percepção das famílias. Ao articular teoria, prática e experiência, a AP fornece um instrumental analítico potente para desvelar as contradições e os potenciais de avanço da inclusão escolar, reafirmando o compromisso da pesquisa qualitativa com a construção de uma educação pública democrática, equitativa e humanizadora.

### **2.3 Procedimentos Metodológicos**

A presente pesquisa adota uma metodologia fundamentada na abordagem qualitativa e possui caráter descritivo e aplicado, com o objetivo de compreender a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), com ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contexto das escolas públicas de Fortaleza. O delineamento metodológico busca integrar diferentes dimensões de análise, histórica, institucional e social, de modo a captar a complexidade dos processos que envolvem a formulação, implementação e vivência dessas políticas no cotidiano escolar, conforme defendem Minayo (2001) e Flick (2009), ao compreenderem a pesquisa qualitativa como

abordagem capaz de apreender significados, práticas e contextos sociais. Nessa perspectiva, a metodologia proposta privilegia o diálogo entre teoria e prática, valorizando as percepções dos sujeitos envolvidos e as particularidades do território onde a política se materializa, em consonância com o princípio freireano de que toda prática educativa é também um ato político e socialmente situado (Freire, 1996), bem como com a compreensão de políticas públicas como processos dinâmicos e contextualizados, conforme Lejano (2012) e Rodrigues (2008).

De acordo com Gil (2008) e Minayo (2012), esta pesquisa apresenta caráter qualitativo, exploratório e aplicado, configurando-se como um estudo que busca compreender a realidade social a partir das interpretações e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. A abordagem qualitativa foi escolhida por possibilitar uma leitura mais profunda das práticas institucionais e políticas educacionais, valorizando a subjetividade e a complexidade dos fenômenos investigados. Conforme Minayo (2012), esse tipo de abordagem permite captar os sentidos que os participantes atribuem às suas experiências, superando a limitação dos dados puramente quantitativos. O caráter exploratório, por sua vez, é fundamental para identificar variáveis, categorias e hipóteses emergentes, especialmente em campos de pesquisa ainda pouco investigados, como a efetividade da inclusão escolar. Já o caráter aplicado expressa o compromisso de contribuir para o aperfeiçoamento das políticas públicas e a melhoria das práticas pedagógicas, especialmente no contexto municipal, buscando propor reflexões e caminhos possíveis para o fortalecimento da educação inclusiva.

A metodologia adotada nesta pesquisa articula três dimensões interdependentes que permitem uma análise ampla e integrada da política pública estudada. A primeira diz respeito às categorias de análise, voltadas à interpretação dos discursos, percepções e práticas de gestores, professores e familiares sobre o processo de inclusão escolar e o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa dimensão permite identificar convergências e divergências entre a formulação da política e sua efetivação cotidiana nas escolas, ao enfatizar o diálogo entre diferentes perspectivas no processo avaliativo.

A segunda dimensão refere-se às noções de tempo e espaço, que possibilitam compreender a trajetória histórica das políticas de inclusão (tempo) e sua territorialidade (espaço). De acordo com Rodrigues (2008, 2011a), a Avaliação de Profundidade pressupõe uma análise que considera os percursos históricos das políticas e as condições concretas de sua implementação, reconhecendo as desigualdades regionais e estruturais que atravessam o campo educacional. Assim, compreender o tempo significa revisitar os marcos normativos e institucionais que orientam a PNEPEI, enquanto analisar o espaço implica reconhecer as

particularidades locais e as dinâmicas sociais que condicionam a execução das políticas públicas em Fortaleza.

A terceira dimensão, a interface qualitativa-quantitativa integra dados documentais, registros institucionais e estatísticas educacionais à análise interpretativa dos depoimentos coletados. Essa integração, conforme defendem Flick (2009) e Creswell (2014), amplia a validade e a consistência da pesquisa, permitindo confrontar diferentes fontes de evidência e fortalecer a compreensão do fenômeno estudado.

A Avaliação de Profundidade, ao reunir essas três dimensões, possibilita uma leitura sistêmica, crítica e contextualizada da efetividade das políticas inclusivas, destacando tanto os avanços quanto as fragilidades na implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) com foco no AEE, em Fortaleza. Conforme afirmam Torres Júnior et al. (2020), esse referencial avaliativo é especialmente relevante por articular os discursos institucionais às práticas sociais, promovendo uma análise que transcende os indicadores e alcança a dimensão humana, política e social das políticas públicas. Desse modo, o método adotado nesta pesquisa não apenas descreve a realidade, mas busca compreendê-la em sua complexidade, contribuindo para o fortalecimento da gestão democrática e inclusiva da educação.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em duas escolas da rede pública municipal de Fortaleza, Ceará, selecionadas de forma intencional, conforme os pressupostos da abordagem qualitativa interpretativa, que privilegia a escolha de contextos significativos para a compreensão aprofundada do fenômeno investigado (Minayo, 2001). A opção por duas instituições escolares decorreu da necessidade de analisar a política de inclusão e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em realidades distintas, possibilitando a comparação de práticas, percepções e condições institucionais.

As escolas selecionadas foram a Escola Municipal Marieta Guedes e a Escola Municipal José Ayrton Teixeira, ambas pertencentes à rede pública municipal de Fortaleza, com Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento e profissionais especializados atuando no AEE. A escolha dessas instituições considerou critérios pedagógicos, estruturais e operacionais, tais como: a presença de um número significativo de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados e atendidos pelo AEE; a existência de registros pedagógicos sistematizados e atualizados sobre o atendimento; a oferta de turmas do Ensino Fundamental, possibilitando observar diferentes demandas educacionais; e a viabilidade de acesso para a realização da pesquisa de campo.

Além disso, as escolas apresentam diferenças em relação ao porte e ao contexto territorial, sendo uma instituição de maior porte, com maior número de matrículas no AEE, e outra de menor porte, o que contribui para ampliar a compreensão sobre como a política de inclusão se materializa em distintos contextos escolares. As unidades não pertencem ao mesmo distrito educacional, o que permitiu captar percepções familiares em territórios distintos da cidade, enriquecendo a análise sobre a implementação da política pública em nível municipal.

No que se refere à amostragem, participaram da pesquisa familiares de estudantes com deficiência regularmente matriculados e atendidos pelo AEE nas duas escolas investigadas. A definição dos participantes ocorreu de forma não probabilística e intencional, priorizando responsáveis que mantinham vínculo direto com o acompanhamento escolar das crianças e que se dispuseram a relatar suas experiências e percepções acerca do atendimento recebido. Essa estratégia permitiu alcançar um conjunto de dados qualitativos suficientemente denso para analisar o acolhimento, a comunicação escola-família e a efetividade do AEE na perspectiva dos familiares, atendendo aos objetivos propostos pelo estudo.

Ao todo, participaram da pesquisa dezenove sujeitos, selecionados de forma intencional, conforme os pressupostos da abordagem qualitativa, com o objetivo de captar uma visão ampla e multifacetada sobre o processo de implementação da política de inclusão escolar no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A definição dos participantes considerou a relevância de suas funções e experiências no contexto da política investigada, contemplando tanto os agentes institucionais responsáveis pela execução do AEE quanto os familiares diretamente envolvidos no acompanhamento escolar dos estudantes.

No grupo de profissionais da educação, foram entrevistados seis participantes, sendo uma diretora escolar, dois coordenadores pedagógicos, dois professores do AEE e um professor substituto da Sala de Recursos Multifuncionais. Os critérios de inclusão desse grupo consistiram no exercício de funções diretamente relacionadas à gestão, à coordenação pedagógica ou à execução do Atendimento Educacional Especializado nas escolas investigadas, bem como no tempo mínimo de atuação que possibilitasse conhecimento sobre o funcionamento do serviço. Foram excluídos profissionais que não atuavam diretamente com o AEE ou que não possuíam vínculo ativo com as escolas no período da pesquisa.

No que se refere aos familiares, participaram da pesquisa cinco responsáveis legais por alunos público-alvo da Educação Especial, regularmente matriculados e atendidos pelo AEE nas escolas investigadas. Os critérios de inclusão consideraram: ser pai, mãe ou responsável legal pela criança; acompanhar de forma direta o percurso escolar do estudante; e demonstrar

disponibilidade e interesse em participar voluntariamente da pesquisa. Foram excluídos familiares que não mantinham acompanhamento sistemático da vida escolar do aluno ou que não autorizaram a participação por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A definição do número de familiares entrevistados esteve condicionada às possibilidades concretas do trabalho de campo, incluindo a disponibilidade dos responsáveis, dificuldades de conciliação de horários, ausência dos familiares nas reuniões escolares e limitações de acesso durante o período de coleta de dados. Ressalta-se que houve tentativa de ampliação do número de participantes, contudo, a adesão dos familiares mostrou-se restrita, realidade frequentemente apontada em pesquisas que envolvem a participação da família no contexto escolar. Ainda assim, o conjunto das entrevistas alcançou o critério de saturação teórica, na medida em que as falas passaram a apresentar recorrência de temas e percepções relacionadas ao acolhimento escolar, à comunicação com a escola e à efetividade do AEE, sendo consideradas suficientes para atender aos objetivos do estudo, conforme Minayo (2001).

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas presencialmente na própria instituição, em espaços previamente reservados, com o fito de garantir o sigilo e o conforto dos participantes. O roteiro das entrevistas foi elaborado a partir dos objetivos específicos da pesquisa e validado por meio de um pré-teste, assegurando clareza e pertinência das questões. As perguntas abordaram aspectos como o funcionamento do AEE, as estratégias de inclusão adotadas, a relação entre escola e família, as percepções sobre as políticas públicas e os principais desafios enfrentados no cotidiano escolar. Cada entrevista teve duração média de 40 a 60 minutos, sendo gravada em áudio mediante autorização dos participantes, conforme os princípios éticos de pesquisa com seres humanos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

O processo de análise dos dados foi conduzido a partir do método de análise de conteúdo (Bardin, 2011), articulado ao referencial de Avaliação em Profundidade, proposto por Rodrigues (2008; 2011a), que busca compreender o fenômeno político-educacional em sua totalidade, considerando dimensões discursivas, institucionais e relacionais. As transcrições das entrevistas foram organizadas em categorias temáticas que emergiram do material empírico, permitindo a identificação de padrões, tensões e contradições nas falas dos gestores e familiares. Esse processo analítico possibilitou uma leitura densa e interpretativa sobre o modo como as políticas de inclusão se materializam no cotidiano escolar, revelando tanto os avanços quanto as lacunas que persistem na efetivação dos direitos educacionais.

Durante a pesquisa de campo, o contato com os participantes foi mediado pela coordenação pedagógica da escola, que colaborou na organização dos horários e dos espaços para a realização das entrevistas, garantindo que o andamento das atividades escolares não fosse comprometido. O desenvolvimento do trabalho esteve orientado por princípios éticos da pesquisa em ciências humanas, assegurando o respeito, a confidencialidade e a voluntariedade dos participantes, conforme preconizam as diretrizes éticas para pesquisas com seres humanos (Brasil, 2016). Além disso, a condução das entrevistas fundamentou-se na escuta sensível e no respeito às individualidades dos sujeitos, buscando compreender as práticas e percepções a partir do contexto real de suas experiências profissionais e familiares, em consonância com Minayo (2001) e Bardin (2002), que defendem a centralidade do diálogo, da interpretação e da contextualização na pesquisa qualitativa. Essa postura também dialoga com a perspectiva freireana, ao reconhecer os participantes como sujeitos de saberes e experiências, e não apenas como fontes de informação, valorizando a dimensão ética, política e humana do processo investigativo (Freire, 1996).

A triangulação entre as falas dos gestores, professores e famílias proporcionou uma visão abrangente sobre as condições de funcionamento do AEE e sobre os desafios da inclusão escolar, reafirmando a importância de estudos qualitativos que aproximem a teoria das práticas vivenciadas no chão da escola pública.

## **2.4 Coleta de Dados**

O processo de coleta de dados foi desenvolvido em três etapas interdependentes, visando assegurar uma análise abrangente e consistente sobre a efetividade da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Fortaleza.

A primeira etapa consistiu em uma revisão de literatura especializada, contemplando produções acadêmicas disponíveis em periódicos científicos, dissertações e teses de programas de pós-graduação em Educação, bem como documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria Municipal da Educação (SME) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Essa revisão teve como objetivo consolidar o referencial teórico que fundamentou a pesquisa, com destaque para autores como Paulo Freire (1996, 2005), Vygotsky (1998), Rodrigues (2008, 2011) e Libâneo (2012), cujas reflexões ajudaram a compreender as dimensões críticas, pedagógicas e políticas da inclusão educacional. A partir desse

levantamento teórico, foi possível delimitar as categorias analíticas que orientaram a interpretação dos dados empíricos.

Na segunda etapa, realizou-se o trabalho de campo em duas escolas públicas municipais de Fortaleza, ambas com salas de AEE em funcionamento e profissionais especializados atuando no atendimento. As instituições selecionadas foram a Escola Municipal Marieta Guedes e a Escola Municipal José Ayrton Teixeira, escolhidas com base em critérios pedagógicos e estruturais: presença de alunos público-alvo da Educação Especial, oferta de turmas do Ensino Fundamental II e existência de registros pedagógicos atualizados sobre o AEE. Essa fase da pesquisa ocorreu de forma sistemática, mediante visitas regulares às escolas, observações diretas nas salas de recursos e acompanhamento das práticas cotidianas dos professores e coordenadores pedagógicos.

Foram entrevistados dezenove participantes no total, distribuídos entre cinco gestores escolares (duas diretoras e três coordenadores pedagógicos), dois professores do AEE e doze familiares de alunos com deficiência atendidos pelo serviço especializado. As entrevistas com os familiares foram essenciais para compreender a percepção deles sobre o atendimento educacional especializado. Pois, trouxeram à tona a dimensão humana, afetiva e cotidiana da inclusão. Os familiares, majoritariamente mães, relataram suas experiências, expectativas e desafios em relação ao AEE e à escolarização de seus filhos, possibilitando um olhar mais sensível e integral sobre o processo inclusivo e o papel da escola pública nesse contexto.

Quadro 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa

<b>GRUPO DE PARTICIPANTES</b>	<b>FUNÇÃO/VÍNCULO</b>	<b>QUANTIDADE</b>	<b>OBJETIVO DA ESCUTA</b>
Gestores escolares	Diretoras (02) e Coordenadores Pedagógicos (03)	05	Compreender a organização institucional do AEE, a gestão das políticas de inclusão e os desafios administrativos e pedagógicos enfrentados pela escola
Professores do AEE	Docentes responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado	02	Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE, as estratégias

			de atendimento e a articulação com a sala regular
Familiars de alunos com deficiência	Predominantemente mães de alunos atendidos pelo AEE	12	Identificar percepções, expectativas e vivências familiares em relação ao AEE e ao processo de inclusão escolar
<b>Total de participantes</b>	—	<b>19</b>	—

Fonte: Elaboração Própria, 2025.

Essas entrevistas com as famílias foram realizadas em momentos distintos das entrevistas com os profissionais da escola, respeitando o tempo, a disponibilidade e o contexto de cada participante. A coleta de dados ocorreu em ambientes reservados e acolhedores, assegurando a privacidade e o conforto durante as conversas. Cada encontro teve duração média de 30 a 40 minutos e seguiu um roteiro semiestruturado, composto por questões abertas que permitiram aos familiares expressar livremente suas percepções sobre a inclusão escolar, o atendimento no AEE e o relacionamento com a instituição de ensino.

As falas, tanto de gestores, professoras e coordenadoras, quanto das famílias, foram registradas por meio de anotações em diário de campo e gravações de áudio (mediante autorização dos participantes), posteriormente transcritas integralmente para análise. O instrumento de entrevista foi elaborado com base nas orientações metodológicas de Minayo (2014), que enfatiza a importância da escuta ativa e da interpretação contextual das falas, compreendendo o discurso como expressão das experiências vividas. Essa abordagem favoreceu a apreensão das percepções e dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às práticas inclusivas em suas escolas, conforme também propõe Bardin (2011) com a análise de conteúdo.

A terceira etapa envolveu uma análise documental aprofundada, voltada para compreender as diretrizes e práticas que sustentam a política de inclusão nas unidades escolares. Foram examinados documentos institucionais, tais como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), planos de atendimento do AEE, relatórios pedagógicos individuais dos alunos, registros de formação docente, além de legislações municipais e federais relacionadas à Educação Especial. Essa análise foi essencial para confrontar os discursos institucionais com as práticas efetivas, permitindo identificar convergências e lacunas entre a política prescrita e a política em ação — conforme orienta a perspectiva de análise proposta por Lejano (2012) e Gussi (2018), que

defendem a compreensão da política pública a partir de sua dimensão experiencial e intersubjetiva.

Reforço que todo o percurso metodológico foi conduzido em conformidade com os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 466/12 e pela Resolução nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamentam pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o direito de confidencialidade e de desistência a qualquer momento.

Durante a execução da pesquisa, buscou-se manter uma postura dialógica, inspirada na concepção freireana de pesquisa como prática emancipatória e de construção compartilhada do conhecimento (Freire, 1996). Assim, o trabalho de campo não se limitou à coleta de informações, mas configurou-se como um espaço de reflexão coletiva sobre os desafios e potencialidades da inclusão nas escolas públicas municipais de Fortaleza.

Por meio da escuta sensível de gestores, docentes e famílias, a pesquisa revelou nuances importantes sobre a implementação do AEE e o modo como a política de inclusão é vivenciada no cotidiano escolar. As entrevistas com as famílias, especialmente, ampliaram a compreensão sobre as expectativas, os vínculos afetivos e os obstáculos enfrentados pelos alunos com deficiência, reforçando o caráter social, político e transformador que deve orientar toda prática educativa inclusiva.

## **2.5 Lócus, Público e Instrumentos**

Conforme já citado, o lócus da pesquisa compreendeu duas escolas municipais de Fortaleza que mantêm salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em pleno funcionamento no ano de 2024. Essas instituições foram escolhidas por representarem realidades distintas dentro da rede pública municipal e por oferecerem subsídios relevantes para compreender as dinâmicas de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). O público participante da pesquisa incluiu pais e/ou responsáveis por alunos matriculados nos 6º anos do Ensino Fundamental II, além de professores, gestores e profissionais diretamente envolvidos com o AEE. Essa diversidade de sujeitos permitiu captar percepções complementares e compreender de forma mais ampla os impactos, desafios e potencialidades das políticas inclusivas em diferentes níveis do processo educacional.

Ademais, ambas contam com salas de AEE em funcionamento e com profissionais especializados, como psicopedagogas e professores de apoio, o que favoreceu o acompanhamento das práticas inclusivas e a observação direta das estratégias utilizadas no atendimento aos estudantes com deficiência. Além disso, essas instituições situam-se em um bairro de grande vulnerabilidade social na cidade de Fortaleza, o que possibilitou observar as políticas inclusivas sob diferentes condições socioeconômicas e territoriais. A EM Marieta Guedes, localizada em uma área de maior vulnerabilidade social, ofereceu um contexto propício para analisar as implicações da política de inclusão em territórios com desafios estruturais mais acentuados.

Já a EM José Ayrton Teixeira, inserida no mesmo bairro possui uma infraestrutura mais consolidada, permitindo comparar as práticas inclusivas em um ambiente escolar com recursos diferenciados. Essa escolha intencional possibilitou um olhar e aprofundado sobre as estratégias de implementação e os efeitos da política de inclusão no contexto municipal, respeitando o princípio da representatividade e a diversidade da rede pública de ensino.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa abrangeram o diário de observação, destinado ao registro sistemático das dinâmicas escolares e do funcionamento das salas de AEE; as entrevistas semiestruturadas com famílias, gestores e professores, organizadas de acordo com os roteiros apresentados nos Apêndices I e II; e a análise documental, voltada ao exame de materiais institucionais, relatórios pedagógicos, legislações e demais documentos normativos relacionados à política de inclusão.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas com base na triangulação entre os contextos de influência, produção de texto e prática, conforme propõe Rodrigues (2008). Essa triangulação possibilitou uma leitura integrada das etapas de formulação, disseminação e execução das políticas públicas, permitindo identificar convergências, contradições e lacunas entre o discurso institucional e a prática cotidiana. A análise também buscou compreender como gestores, professores e famílias perceberam e vivenciaram as ações do AEE, destacando as condições estruturais, pedagógicas e afetivas que influenciaram sua efetividade.

A metodologia adotada consolidou a coerência entre o referencial teórico e o desenho metodológico da pesquisa. Ao utilizar a Avaliação de Profundidade como eixo estruturante, buscou-se compreender de forma contextual, crítica e reflexiva os processos de inclusão educacional em Fortaleza. Essa abordagem ampliou o entendimento sobre a efetividade das políticas públicas, permitindo visualizar as dimensões humanas, sociais e éticas que as

sustentam, ao mesmo tempo em que valorizou a voz dos sujeitos envolvidos e reconheceu a complexidade das práticas institucionais.

### **3 ASPECTOS HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL**

O capítulo apresenta uma análise contextual e crítica sobre a trajetória das políticas educacionais brasileiras, evidenciando os marcos legais, sociais e políticos que moldaram o sistema de ensino ao longo do tempo. A discussão parte de uma perspectiva histórica que abrange desde o período colonial, quando a educação estava sob domínio religioso e excludente, até as reformas contemporâneas, que buscam consolidar o direito à educação pública, gratuita e inclusiva como um princípio constitucional. Ao longo do capítulo, são abordados os principais movimentos de expansão do acesso, as transformações nas concepções de ensino e os desafios persistentes na democratização da educação, especialmente no que diz respeito à inclusão e à equidade. Dessa forma, o capítulo estabelece as bases para compreender como as políticas públicas educacionais no Brasil foram sendo constituídas, tensionadas e reformuladas, refletindo as contradições históricas entre a promoção do direito à educação e a manutenção das desigualdades estruturais.

#### **3.1 Trajetória Histórica, Jurídica e Pedagógica da Educação Inclusiva no Brasil**

A discussão sobre a educação inclusiva no Brasil revela um percurso marcado por avanços legais, sociais e pedagógicos que refletem a luta histórica das pessoas com deficiência por direitos fundamentais. Desde as primeiras iniciativas institucionais na década de 1970, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), até a consolidação de marcos normativos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), observa-se a construção gradual de um arcabouço jurídico e político voltado à garantia da equidade educacional. Esse movimento, aliado às contribuições de teorias pedagógicas críticas e humanistas, evidencia que a inclusão escolar ultrapassa a simples inserção de estudantes com deficiência na escola regular, configurando-se como um compromisso social, político e ético com a democratização do acesso, da permanência e da aprendizagem de todos.

De acordo com Gomes (2012), a década de 1970 foi um período decisivo para a formulação de uma política de Estado para a Educação Especial, principalmente com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), pelo MEC, em 1973. Destaca-se que a implantação desse órgão teve como foco a formação docente com a elaboração de cursos, palestras, seminários e encontros acerca do atendimento educacional para alunos na educação

especial e que deveriam ser promovidos em parceria com as secretarias de educação, “[...] começa a aparecer neste período a implantação de setores da Educação Especial no âmbito das secretarias estaduais de educação” (Mendes, 2010).

Assim, não se observam na literatura grandes avanços acerca da efetivação das orientações estabelecidas para o atendimento educacional da Educação Especial realizadas pelo CENESP, em parceria com as secretarias estaduais de educação. O que houve, segundo Mendes (2010), Gomes (2012) e Kassar (2011) foram atuações pontuais realizadas por algumas secretarias de educação dos estados.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco jurídico e social no Brasil, ao estabelecer um novo paradigma para os direitos humanos e sociais, especialmente nas áreas da educação e da saúde. Pela primeira vez, o texto constitucional reconheceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo sua universalidade e obrigatoriedade. Esse reconhecimento fortaleceu a noção de que a educação não é um privilégio, mas um direito humano fundamental, a ser efetivado com políticas públicas concretas e inclusivas.

Nesse mesmo sentido, a saúde também foi consagrada na Constituição de 1988 como direito de todos e dever do Estado, por meio da criação do Sistema Único de Saúde (SUS). Ao integrar saúde e educação como dimensões indissociáveis da cidadania, a Constituição buscou estabelecer as bases de uma sociedade mais justa, com especial atenção às pessoas em situação de vulnerabilidade, incluindo aquelas com deficiência. Essa articulação entre saúde e educação é central para compreender a inclusão escolar como política pública.

Com isso, a CF/88 não apenas assegurou direitos formais, mas também impôs ao Estado a responsabilidade de criar condições para a sua efetivação, incluindo acessibilidade, igualdade de oportunidades e políticas específicas voltadas para a proteção e promoção das pessoas com deficiência. Dessa forma, abriu-se caminho para legislações posteriores que buscassem consolidar esses direitos em práticas pedagógicas inclusivas.

Em 1994, foi elaborada a primeira Política Nacional de Educação Especial. Esse documento priorizou o processo de integração escolar e estabeleceu como modalidade de atendimento o “Atendimento Domiciliar”. Analisando o documento proposto, observa-se que, ao estabelecer esse tipo de serviço, a referida política apenas apontou o direito do aluno da Educação Especial ser atendido em casa, quando necessário, devido ao seu estado de saúde (Brasil, 1994).

No entanto, a trajetória da inclusão escolar no Brasil não foi linear. Historicamente, passou-se por fases que vão desde a exclusão e discriminação, quando as pessoas com deficiência eram marginalizadas ou institucionalizadas, até momentos de integração e, mais recentemente, de inclusão pedagógica. Essa evolução reflete mudanças sociais, culturais e jurídicas que pressionaram o Estado a rever sua postura frente a esse público.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, constituiu outro passo relevante, ao consolidar o direito das pessoas com deficiência à educação, garantindo a matrícula preferencial na rede regular de ensino e a oferta de serviços de apoio especializados. Essa lei, em diálogo com a Constituição, fortaleceu a ideia de que a escola deve se adaptar às necessidades dos alunos, e não o contrário, ampliando o debate sobre inclusão pedagógica.

Em 2002, o MEC criou o documento orientador denominado “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações” (Brasil, 2002). O intuito do referido documento era incentivar a oferta do atendimento pedagógico em ambientes hospitalares e domiciliares, de forma a garantir o acesso à continuidade dos estudos para os alunos privados de frequentar a escola. De acordo com esse documento, concerne ao atendimento domiciliar:

[...] elaborar estratégias e orientações para possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral (Brasil, 2002, p. 13).

Portanto, o objetivo desse serviço é oportunizar ao aluno impossibilitado de frequentar a escola a continuidade dos seus estudos. O documento citado regulamenta a organização pedagógica e administrativa, bem como a formação docente para atuar nessa função. Um dos suportes para a implementação desse serviço é justamente a formação desse professor que desempenhará o atendimento pedagógico domiciliar que, ainda conforme o documento:

[...] deverá estar capacitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares. Deverá, ainda, propor os procedimentos didático-pedagógicos e as práticas alternativas necessárias ao processo ensino-aprendizagem dos alunos, bem como ter disponibilidade para o trabalho em equipe e o assessoramento às escolas quanto à inclusão dos educandos que estiverem afastados

do sistema educacional, seja no seu retorno, seja para o seu ingresso (Brasil, 2002, p.23).

No âmbito das legislações federais, estaduais e municipais, houve avanços significativos na construção de políticas educacionais voltadas para a inclusão. Em nível federal, destacam-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). Em nível estadual e municipal, planos de educação e legislações específicas reforçaram a necessidade de estruturar salas de recursos multifuncionais, garantir formação docente e promover o acesso universal às escolas regulares. Esse arcabouço normativo evidencia a articulação entre diferentes esferas governamentais para assegurar a efetividade da inclusão escolar.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015, por exemplo, consolidou direitos essenciais para pessoas com deficiência, como o acesso ao ensino regular e o fornecimento de apoio especializado. Esta lei foi um marco significativo, mas sua implementação efetiva exige o comprometimento de todas as esferas governamentais e da sociedade civil. No contexto de Fortaleza e do Ceará, a adaptação dessas políticas à realidade local tem sido um desafio constante, exigindo estratégias que considerem as particularidades regionais e a diversidade das comunidades escolares.

Em relação à inclusão escolar, esta tem se tornado um tema que ganha cada vez mais relevância no cenário educacional brasileiro, especialmente à medida que a sociedade se torna mais consciente da importância de promover uma educação que seja verdadeiramente acessível e equitativa para todos. O conceito de inclusão escolar vai além da simples inserção de alunos com deficiências nas salas de aula regulares. Ele engloba uma abordagem pedagógica e administrativa que visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, possam participar ativamente do processo educacional e alcançar seu pleno potencial.

Para que a inclusão escolar seja efetiva, é essencial que as políticas públicas sejam respaldadas por teorias pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade como um elemento central do processo educativo. Teóricos como Lev Vygotsky, Jean Piaget e Paulo Freire oferecem contribuições valiosas para a compreensão da inclusão escolar. Vygotsky (1991), por exemplo, enfatiza que o desenvolvimento cognitivo é um processo socialmente mediado, o que significa que o aprendizado ocorre em interação com o outro, em um contexto cultural e social. Dessa forma, um ambiente educacional inclusivo, que promova a interação

entre alunos com diferentes habilidades, pode enriquecer o processo de aprendizagem para todos.

Piaget (1999), por sua vez, contribui com a teoria do desenvolvimento cognitivo, que destaca a importância de entender as fases de desenvolvimento dos alunos para adaptar as práticas pedagógicas às suas necessidades. Essa abordagem é fundamental para a inclusão, pois reconhece que cada aluno possui um ritmo e um estilo de aprendizagem únicos, e que a educação deve ser flexível o suficiente para acomodar essas diferenças.

Freire (2011) complementa essa visão ao defender uma educação que seja libertadora e transformadora, capaz de empoderar os indivíduos para que possam participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Para o autor, a inclusão não é apenas uma questão de direito, mas uma necessidade para a construção de uma democracia plena, onde todos tenham voz e participação. Ele argumenta que a educação deve ser um processo dialógico, no qual o conhecimento é construído coletivamente, respeitando e valorizando as experiências e saberes de todos os participantes.

Com base nessas fundamentações teóricas, o referencial teórico deste estudo será estruturado para abordar detalhadamente os conceitos de inclusão escolar, as legislações que regulam essa prática no Brasil, no Ceará e em Fortaleza, e as principais teorias pedagógicas que sustentam a importância de uma educação inclusiva. Este capítulo não apenas fornecerá o suporte teórico necessário para a análise das políticas de inclusão, mas também oferecerá subsídios para a discussão sobre como essas políticas podem ser aprimoradas para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Deste modo, teremos uma seção para refletir sobre a inclusão escolar, seguido da trajetória legal da inclusão no Brasil, a linha do tempo para compreender a evolução desta política, a contextualização das políticas de inclusão na Educação Básica, bem como a política de atendimento educacional especializado. Discutiremos ainda as teorias pedagógicas com autores clássicos da Educação em diálogo com a prática inclusiva.

### ***3.1.1 Histórico da política de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica brasileira***

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma política pública fundamental para a inclusão escolar no Brasil, concebida para garantir que estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação tenham acesso a recursos e serviços que viabilizem sua aprendizagem e participação efetiva nas escolas regulares. A

história do AEE no Brasil reflete a evolução das políticas educacionais inclusivas e a luta por uma educação que respeite as diferenças e promova a equidade.

A trajetória do AEE no Brasil começou a se delinear com a Constituição Federal de 1988, que garantiu, pela primeira vez, o direito à educação para todos, sem discriminação. No artigo 208, inciso III, a Constituição assegura o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Esse marco legal foi fundamental para o desenvolvimento de políticas voltadas à educação inclusiva.

Nos anos 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996, o conceito de educação inclusiva foi fortalecido, e o atendimento educacional especializado passou a ser uma exigência legal para os sistemas de ensino. A LDB estabeleceu que a educação especial, preferencialmente, deveria ocorrer na rede regular de ensino, e o AEE deveria complementar ou suplementar a formação dos estudantes com necessidades educacionais especiais, oferecendo-lhes os recursos e serviços adequados.

Um avanço significativo ocorreu em 2001, com a publicação do Decreto n.º 3.956, que promulgou a Convenção da Guatemala, um tratado internacional que reconhece os direitos das pessoas com deficiência e obriga os países signatários a garantir esses direitos, incluindo a educação inclusiva. Em 2008, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, dando status de emenda constitucional ao tratado e reforçando o compromisso com a inclusão escolar.

O AEE foi formalmente institucionalizado no Brasil com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008, pelo Ministério da Educação (MEC). Essa política orienta os sistemas de ensino a organizar e ofertar o AEE em salas de recursos multifuncionais, situadas nas próprias escolas regulares ou em centros especializados. O objetivo é complementar o processo de escolarização, proporcionando meios para que os estudantes superem as barreiras que dificultam sua participação plena e aprendizagem.

No Ceará, a implementação da política de AEE acompanhou as diretrizes nacionais, mas também apresentou características específicas, moldadas pelas necessidades e condições locais. A partir da década de 1990, o estado começou a estruturar um sistema de educação inclusiva, com a criação de programas voltados à formação de professores e à adaptação da infraestrutura escolar.

A Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC) desenvolveu, ao longo dos anos, diversas ações para fortalecer o AEE no estado. Em 2001, o governo estadual lançou o Programa de

Atendimento Educacional Especializado, que teve como objetivo principal a implantação de salas de recursos multifuncionais em escolas da rede estadual. Além disso, o programa investiu na formação continuada de professores e na produção de materiais didáticos adaptados.

A década de 2000 foi marcada pela ampliação e consolidação do AEE no Ceará, com a criação de centros de referência para a educação especial e a parceria com instituições de ensino superior para a capacitação de professores. Em 2008, alinhado à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Ceará intensificou os esforços para garantir o acesso ao AEE em todas as regiões do estado. Segundo dados da SEDUC, até 2012, foram implantadas mais de 500 salas de recursos multifuncionais em escolas estaduais, beneficiando milhares de estudantes.

Fortaleza, como capital do Ceará, desempenhou um papel central na implementação das políticas de AEE no estado. A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Fortaleza começou a estruturar o atendimento educacional especializado ainda na década de 1990, seguindo as orientações da legislação nacional e estadual. Contudo, somente nos anos 2000 é que a SME lançou um plano estratégico para a inclusão escolar, que previa a criação de salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais e a capacitação dos professores para o atendimento de estudantes com deficiência. Em 2005, foi inaugurado o primeiro Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) de Fortaleza, voltado para o apoio às escolas da rede municipal no desenvolvimento de práticas inclusivas.

Com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial em 2008, Fortaleza intensificou as ações voltadas ao AEE. O município passou a contar com um número crescente de salas de recursos multifuncionais, chegando a mais de 300 unidades até 2015. Essas salas foram equipadas com materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas e profissionais especializados, como professores de apoio e intérpretes de Libras.

Além das salas de recursos, Fortaleza implementou programas de formação continuada para os professores, em parceria com universidades locais, com o objetivo de melhorar a qualidade do atendimento educacional especializado. A SME também promoveu campanhas de conscientização sobre a importância da inclusão, envolvendo a comunidade escolar e as famílias dos estudantes.

O percurso histórico da política de Atendimento Educacional Especializado no Brasil, no Ceará e em Fortaleza revela avanços importantes, mas também aponta para desafios que ainda precisam ser superados. A expansão do AEE tem sido crucial para a promoção da inclusão escolar, mas a efetivação dessa política depende de fatores como a qualidade da formação dos

professores, a adequação das infraestruturas escolares e a disponibilidade de recursos tecnológicos.

A continuidade e o aprimoramento das políticas de AEE são essenciais para garantir que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, conforme preconizado pela legislação brasileira e pelos tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário.

### **3.2 Políticas de Inclusão Educacional no Brasil e em Fortaleza**

A inclusão escolar no Brasil tem se constituído como um campo de lutas, avanços e contradições, refletindo os movimentos históricos, sociais e políticos que moldaram a educação ao longo das últimas décadas. Mais do que um conjunto de normas legais, trata-se de um processo em constante construção, que envolve o compromisso do Estado, da sociedade civil e da comunidade escolar com a efetivação do direito à educação para todos. No caso do Ceará, e em especial de Fortaleza, a análise da implementação das políticas de inclusão revela a complexidade de articular diretrizes nacionais às especificidades locais, evidenciando conquistas significativas, mas também limites estruturais, culturais e pedagógicos que ainda precisam ser enfrentados. Nesse sentido, compreender a trajetória das políticas inclusivas e seus desdobramentos na realidade escolar torna-se essencial para avaliar a efetividade dessas ações e propor caminhos que fortaleçam a educação pública como espaço de equidade, diversidade e justiça social.

Ademais, a necessidade de compreender os mecanismos que têm sido adotados para garantir o acesso à educação para todos. Principalmente, na capital cearense, permite uma análise mais específica das realidades regionais e contribui para a formulação de propostas que possam ser aplicadas em outros contextos semelhantes.

A inclusão educacional é um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No Brasil, a trajetória das políticas de inclusão na escola pública tem sido marcada por avanços significativos, mas também por desafios persistentes. Essas políticas visam assegurar que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou socioeconômicas, tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas singularidades e promovendo o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Historicamente, a educação no Brasil foi estruturada de forma excludente, relegando às margens aqueles que não se encaixavam no perfil considerado "normal" ou "padrão". A partir da Constituição de 1988, que garantiu a educação, a saúde e a dignidade como direitos fundamentais, a educação passou a ser reafirmada como dever do Estado e direito inalienável de todos os cidadãos (Brasil, 1988). Esse marco constitucional abriu caminho para legislações subsequentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que fortaleceu o direito à educação inclusiva e estabeleceu princípios de equidade. Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão (2015) consolidou direitos essenciais para pessoas com deficiência, como o acesso ao ensino regular e o fornecimento de apoio especializado, evidenciando a interligação entre direitos humanos e políticas públicas educacionais (Brasil, 2015).

No percurso histórico da educação especial, é possível observar diferentes fases que marcaram a relação da sociedade com as pessoas com deficiência: da exclusão explícita e marginalização, passando pela integração parcial e assistencialista, até a concepção contemporânea de inclusão pedagógica. Esse processo foi regulado por legislações como a LDB (1996), a Política Nacional de Educação Especial (2008) e os planos federais, estaduais e municipais que buscaram efetivar, em maior ou menor grau, o direito à inclusão. Essas normativas trouxeram diretrizes que, apesar de avanços, ainda enfrentam barreiras culturais e estruturais em sua aplicação, revelando a distância entre legislação e prática cotidiana (Mendes, 2010; Kassar, 2011).

A educação inclusiva vai além de apenas integrar alunos com deficiência em salas de aula regulares; ela demanda uma reformulação profunda das práticas pedagógicas, da organização escolar e, principalmente, das concepções sobre ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a obra de Vygotsky (1991) é fundamental, ao destacar que o desenvolvimento cognitivo é mediado pelas interações sociais, o que reforça a importância de um ambiente educacional inclusivo e diverso para o crescimento intelectual de todos os alunos.

Além disso, a inclusão está intrinsecamente ligada aos conceitos de igualdade e equidade. Enquanto a igualdade se refere ao acesso igualitário a oportunidades e recursos, a equidade vai além, buscando garantir que cada indivíduo receba o suporte necessário para alcançar o sucesso, considerando suas condições e necessidades específicas. Nesse sentido, Paulo Freire (2011) critica o sistema educacional tradicional, argumentando que a verdadeira educação deve ser um ato de libertação, capaz de transformar as estruturas sociais e promover a justiça social, princípios que são centrais para a educação inclusiva.

Uma análise dos conceitos de políticas hegemônicas e contrahegemônicas é essencial para compreender a dinâmica dos discursos e práticas educacionais no Brasil. Segundo Neves, Rahme e Ferreira (2019), as políticas hegemônicas tendem a reproduzir os paradigmas dominantes que perpetuam a exclusão de grupos considerados “diferentes”, enquanto as abordagens contrahegemônicas buscam romper com essas estruturas, proporcionando transformações que desafiam os modelos estabelecidos. Essa perspectiva é crucial para analisar a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede de educação básica de Fortaleza, onde práticas inclusivas podem ser distorcidas por interesses dominantes.

No contexto de Fortaleza e do Ceará, a implementação das políticas de inclusão apresenta especificidades que merecem atenção especial. Embora o município e o estado tenham se esforçado para adaptar as diretrizes nacionais ao seu contexto local, os desafios estruturais e culturais ainda limitam o alcance dessas políticas. A pesquisa sobre as políticas de inclusão educacional é, portanto, de extrema importância. Ela permite não apenas avaliar o impacto das medidas já implementadas, mas também identificar as lacunas e propor melhorias que possam tornar o sistema educacional mais justo e equitativo. Em um país marcado por profundas desigualdades sociais e regionais, como é o caso do Brasil, a educação inclusiva se apresenta como uma ferramenta poderosa para a promoção da cidadania e da justiça social.

Garcia e Michels (2021) apresentam uma análise aprofundada de três gerações de políticas de educação especial, ressaltando que, apesar do discurso de inclusão, muitas medidas acabam sendo afetadas por uma lógica neoliberal que, inadvertidamente, reproduz desigualdades. Essa crítica evidencia a necessidade de investigar como as políticas inclusivas são inovadoras na prática e de identificar os pontos em que as práticas contrahegemônicas podem emergir para garantir a efetividade da inclusão, especialmente em contextos marcados por desafios históricos, como o de Fortaleza.

As políticas de inclusão são fundamentais para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, mentais ou socioeconômicas, tenham acesso a uma educação de qualidade. No Brasil, essas políticas têm evoluído para abranger um escopo mais amplo, reconhecendo que a inclusão não se limita à presença física dos alunos nas escolas, mas envolve também a adaptação dos currículos, práticas pedagógicas e ambientes de aprendizagem para atender às necessidades de todos.

No contexto latino-americano, Machado (2023) discute as tradições pedagógicas contrahegemônicas, comparando as contribuições de Paulo Freire e Dermeval Saviani. Machado argumenta que, embora ambas as abordagens busquem a emancipação e a

transformação social, elas enfrentam a resistência de modelos educacionais hegemônicos que privilegiam práticas excludentes. Esta discussão reforça a importância de uma análise crítica do AEE, pois permite identificar como práticas inclusivas podem ser promovidas mesmo em ambientes onde a tradição segregacionista ainda prevalece.

A investigação das práticas educacionais contrahegemônicas também se mostra fundamental na formação de professores. Da Rocha, Bozelli e Diniz (2023) analisam os discursos curriculares em cursos de formação docente e constatam que, embora existam esforços para integrar perspectivas críticas, muitas vezes os silêncios e omissões evidenciam a influência dos paradigmas hegemônicos. Essa lacuna no discurso curricular ressalta a necessidade de explicitar fundamentos contrahegemônicos na formação de educadores, o que é indispensável para a implementação do AEE e para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Vemos que Silva e Raika (2021) comparam a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE 2020) com a política inclusiva anterior, evidenciando tendências que, em alguns casos, retrocedem em termos de inclusão. Esses estudos demonstram que o AEE, como componente central da política de educação inclusiva em Fortaleza, é um campo de tensão entre forças hegemônicas e contrahegemônicas. Assim, investigar o AEE na rede de educação básica de Fortaleza torna-se necessário para identificar barreiras, propor estratégias de superação e, finalmente, consolidar práticas que promovam uma inclusão escolar genuína e transformadora.

A discussão sobre inclusão educacional é inseparável dos conceitos de igualdade e equidade, que estão diretamente relacionados aos direitos humanos previstos na Constituição de 1988, como a saúde, a dignidade e a educação como garantias do Estado. Enquanto a igualdade busca proporcionar as mesmas condições a todos os alunos, a equidade reconhece que cada indivíduo pode precisar de diferentes tipos de apoio para alcançar seu pleno potencial. Na prática, isso significa que as escolas devem oferecer recursos e adaptações que atendam às necessidades específicas de cada aluno, desde aqueles com deficiências físicas até os que enfrentam barreiras sociais ou culturais.

Vygotsky (1991) argumenta que o desenvolvimento humano é um processo mediado socialmente, o que reforça a importância de um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo. Sem um sistema que reconheça e valorize as diferenças individuais, o potencial de muitos alunos pode ser subaproveitado. Paulo Freire (2011) complementa essa visão ao afirmar que a educação deve ser um meio de transformação social, promovendo a justiça e a equidade como princípios fundamentais.

Em Fortaleza, a busca por equidade tem se manifestado em esforços para ampliar o acesso a serviços de apoio educacional especializado, como o AEE, e a oferta de formação continuada para professores. No entanto, a disparidade na distribuição desses recursos entre diferentes áreas da cidade e a resistência cultural em alguns segmentos da sociedade ainda são desafios significativos (INEP, 2022).

A pesquisa educacional desempenha um papel crucial na análise e melhoria das políticas de inclusão. Ela não só fornece dados empíricos sobre a eficácia das práticas implementadas, mas também ilumina as áreas onde ainda há lacunas significativas. No Brasil, a produção acadêmica sobre inclusão tem crescido, refletindo a complexidade do tema e a necessidade de abordagens multidisciplinares que integrem aspectos pedagógicos, sociais, psicológicos e políticos (Nogueira, 2020; Costa, 2021; Gomes & Silva, 2022).

Em Fortaleza, a pesquisa pode ajudar a identificar os fatores que facilitam ou dificultam a implementação das políticas de inclusão, oferecendo subsídios para a elaboração de estratégias mais eficazes e adaptadas à realidade local. Como Freire (2011) sugere, a pesquisa deve ser um processo contínuo de reflexão e ação, que contribua para a transformação da prática educacional e para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

O desenvolvimento de políticas de inclusão na educação pública é uma tarefa complexa e multifacetada, que requer um esforço conjunto de todos os atores envolvidos no processo educacional. Este estudo busca explorar essa complexidade, analisando a evolução das políticas de inclusão no Brasil, com um foco particular no Ceará e em Fortaleza, e considerando os desafios e avanços observados ao longo do tempo. Ao trazer à tona questões de igualdade, equidade e a importância da pesquisa, esta introdução estabelece as bases para uma discussão mais aprofundada nos capítulos subsequentes, visando contribuir para o fortalecimento de uma educação pública inclusiva e de qualidade para todos.

Apesar dos avanços significativos nas últimas décadas, as políticas de inclusão educacional enfrentam desafios que variam de acordo com o contexto local e as especificidades regionais. No Brasil, as desigualdades sociais e econômicas se refletem diretamente nas escolas, onde a infraestrutura e os recursos disponíveis são muitas vezes insuficientes para atender às demandas de uma educação inclusiva de qualidade.

No Ceará, e mais especificamente em Fortaleza, esses desafios se manifestam de diferentes maneiras. Embora a legislação e as diretrizes educacionais promovam a inclusão, a realidade das escolas públicas frequentemente revela a precariedade na implementação dessas políticas. As salas de recursos multifuncionais, por exemplo, nem sempre estão disponíveis em

todas as escolas, e muitos professores relatam falta de formação adequada para lidar com a diversidade em sala de aula. Segundo os dados do Censo Escolar (INEP, 2022), apenas uma parte das escolas do Ceará possui infraestrutura adaptada para alunos com deficiência, evidenciando a necessidade de maior investimento e planejamento estratégico.

Além disso, a resistência cultural e atitudinal ainda é um obstáculo significativo. A inclusão requer uma mudança de paradigma, onde todos os membros da comunidade escolar — gestores, professores, alunos e pais — reconheçam e valorizem a diversidade como uma riqueza e não como um problema a ser "resolvido". Como apontado por Freire (2011), a transformação da prática educativa só ocorrerá quando houver uma conscientização coletiva sobre a importância de uma educação que liberte e emancipe todos os indivíduos, especialmente aqueles que historicamente foram marginalizados.

Apesar dos desafios, as perspectivas para a inclusão educacional em Fortaleza e no Ceará são promissoras. O compromisso das políticas públicas com a inclusão, embora ainda insuficiente em alguns aspectos, tem se fortalecido com a mobilização de diversos atores sociais, incluindo movimentos de pessoas com deficiência, organizações não governamentais e a própria academia (Costa, 2021; Nogueira, 2020; Gomes & Silva, 2022).

As pesquisas e estudos desenvolvidos nas universidades cearenses têm contribuído significativamente para o entendimento dos processos de inclusão, oferecendo subsídios para a formulação de políticas mais eficazes e adaptadas às realidades locais. Esses estudos apontam que, para avançar na inclusão, é necessário um esforço contínuo de formação docente, investimentos em infraestrutura e, sobretudo, uma mudança cultural que valorize a diversidade e promova a equidade (Nogueira, 2020; Costa, 2021; Gomes & Silva, 2022; Machado, 2023).

Além disso, iniciativas como a inclusão de conteúdos sobre diversidade e inclusão nos currículos escolares e a promoção de atividades que envolvam toda a comunidade escolar podem ajudar a construir um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos os alunos. A tecnologia também desponta como uma aliada nesse processo, proporcionando ferramentas que podem ser utilizadas para personalizar a aprendizagem e garantir que todos os estudantes tenham suas necessidades atendidas (Garcia & Michels, 2021).

A implementação de políticas inclusivas exige um esforço coordenado e contínuo, que envolva não apenas o poder público, mas também a sociedade civil e a comunidade escolar. Somente assim será possível construir uma educação que realmente inclua e valorize a todos, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

A continuidade das pesquisas em inclusão educacional é essencial para garantir que as políticas implementadas sejam constantemente avaliadas e aprimoradas. A pesquisa não apenas ilumina os caminhos percorridos, mas também aponta para as direções futuras, sugerindo práticas inovadoras e estratégias que possam ser aplicadas de forma eficaz em diferentes contextos.

No cenário de Fortaleza, a pesquisa pode ajudar a desenvolver estratégias para um melhor processo de acolhimento dos alunos que são público-alvo do AEE e de seus familiares no âmbito escolar. Além disso, estudos comparativos entre diferentes regiões do Brasil podem oferecer insights valiosos sobre as melhores práticas em inclusão educacional, permitindo que as experiências bem-sucedidas em outras partes do país sejam adaptadas e implementadas no contexto local (Gomes & Silva, 2022; Da Rocha, Bozelli & Diniz, 2023).

Este estudo, ao revisar a trajetória das políticas de inclusão na escola pública no Brasil, com um foco específico no Ceará e em Fortaleza, busca contribuir para o entendimento desse processo e para a formulação de práticas educacionais mais inclusivas e efetivas. Analisar criticamente essas políticas, à luz de referenciais teóricos sólidos, como os de Vygotsky, Freire e Piaget, é essencial para identificar tanto os avanços quanto as fragilidades existentes, e para delinear caminhos futuros que possam garantir a todos os alunos uma educação de qualidade, verdadeiramente inclusiva e equitativa.

A inclusão educacional é um desafio complexo, que demanda o comprometimento de toda a sociedade. A evolução das políticas de inclusão no Brasil, especialmente no Ceará e em Fortaleza, demonstra tanto os avanços alcançados quanto as fragilidades que ainda precisam ser enfrentadas. A busca por uma educação inclusiva requer não apenas políticas bem formuladas, mas também uma mudança cultural que valorize a diversidade e promova a equidade.

Este trabalho, ao contribuir com essa discussão, avaliando criticamente o desenvolvimento das políticas de inclusão na escola pública e apontando caminhos para o futuro, busca evidenciar a importância da continuidade das pesquisas e da participação coletiva na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Assim, reafirma-se que somente por meio do engajamento conjunto entre Estado, sociedade civil e comunidade escolar será possível consolidar uma educação pública que valorize todos os sujeitos e promova a justiça social como princípio estruturante.

### 3.3 Trajetória legal da inclusão escolar no Brasil

A legislação brasileira tem desempenhado um papel crucial na promoção da inclusão escolar, estabelecendo diretrizes e normativas que buscam assegurar o direito à educação para todos. Desde a Constituição Federal de 1988, que consagrou a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, até a Lei Brasileira de Inclusão de 2015, o arcabouço legal do país tem evoluído para fortalecer a inclusão e combater a discriminação. Segundo a Constituição, "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988).

Observa-se que a consolidação do direito à educação inclusiva no Brasil não se limita à promulgação de leis, mas representa um processo contínuo de aprimoramento das políticas públicas e de reconhecimento da diversidade humana como princípio fundamental da educação. A partir dos marcos legais nacionais e internacionais, o país vem fortalecendo sua responsabilidade em garantir que todas as pessoas tenham acesso a uma educação de qualidade, equitativa e acessível. Assim, a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo exige não apenas a existência de dispositivos normativos, mas também o compromisso efetivo do Estado e da sociedade em transformar tais princípios em práticas pedagógicas e institucionais concretas.

Além da Constituição de 1988, outros dispositivos legais consolidaram o direito à educação inclusiva no Brasil. Entre eles, destaca-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status de emenda constitucional pelo Decreto nº 6.949/2009. Essa convenção reafirma o compromisso do Estado brasileiro em assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, garantindo o pleno desenvolvimento humano e a participação social das pessoas com deficiência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, ampliou esse marco ao determinar que o ensino deve ser ministrado com base nos princípios da igualdade e da inclusão, assegurando atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular. Em continuidade, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, definiu diretrizes para que as escolas regulares se tornassem espaços acessíveis e capazes de acolher todos os estudantes, independentemente de suas condições.

Esses dispositivos dialogam diretamente com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015, que reforça o dever do Estado de garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento de pessoas com deficiência nas escolas regulares. O conjunto desses marcos legais — Constituição, LDB, PNEPEI, LBI e Convenção Internacional — estabelece o alicerce jurídico e político sobre o qual se estruturam as políticas públicas de inclusão, transformando a educação inclusiva em um direito humano inalienável e um instrumento de equidade social.

Esse princípio constitucional é a base sobre a qual todas as políticas de inclusão escolar são construídas e consolida a educação como um direito humano fundamental, devendo ser garantido com igualdade de oportunidades e sem qualquer forma de exclusão.

No Brasil, a base legal para a inclusão escolar está estabelecida em diversas leis e diretrizes que orientam a prática educacional inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, é um marco importante, determinando que o ensino deve ser oferecido de forma gratuita e para todos, assegurando aos alunos com deficiência o acesso preferencial à rede regular de ensino. A LDB introduz, ainda, o princípio da equidade, que orienta o sistema educacional a reconhecer as diferenças e garantir meios adequados para que todos os alunos aprendam conforme suas necessidades. Além da LDB, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolidou diretrizes mais específicas para a inclusão, promovendo uma educação que respeite as diferenças e atenda às necessidades de todos os estudantes. Esse conjunto normativo reforça a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208, inciso III, assegura o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa garantia é posteriormente reafirmada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei nº 13.146/2015, que define a educação inclusiva como componente essencial da cidadania e do desenvolvimento humano.

As políticas públicas de inclusão escolar no Brasil foram desenhadas para assegurar que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais, tenham acesso a uma educação de qualidade. Essa concepção rompe com a antiga lógica assistencialista, centrada na ideia de “acolhimento” separado, e avança para o paradigma da inclusão plena, que entende a escola como espaço de convivência e aprendizagem para todos. No entanto, a efetividade dessas políticas depende não apenas da sua existência formal, mas também da sua implementação prática no cotidiano escolar, o que ainda representa um dos maiores desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro.

No contexto do Ceará e, em especial, de Fortaleza, esses desafios tornam-se mais evidentes diante da desigualdade de recursos entre as escolas urbanas e rurais, da carência de formação adequada para os professores e da persistente resistência cultural à inclusão. Como observa Nogueira (2020), as disparidades socioeconômicas e estruturais que marcam o estado afetam diretamente a capacidade das escolas em adotar práticas pedagógicas inclusivas, o que resulta em um processo de inclusão desigual e fragmentado.

No plano estadual e municipal, o Ceará e Fortaleza também consolidaram instrumentos legais que reforçam o compromisso com a inclusão. O Plano Estadual de Educação do Ceará (PEE 2016–2025), em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), estabelece metas específicas voltadas à ampliação do acesso, da permanência e da aprendizagem de alunos com deficiência, bem como à formação continuada dos professores da rede pública. O PEE enfatiza ainda a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como ferramenta para garantir a equidade e o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas.

De modo complementar, o Plano Municipal de Educação de Fortaleza (PME 2015–2025) propõe ações concretas para o fortalecimento das salas de recursos multifuncionais, a formação de professores para o atendimento inclusivo e a melhoria da acessibilidade física e pedagógica nas unidades escolares. Além disso, os relatórios da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e da Secretaria Municipal da Educação (SME) apontam avanços significativos na criação de centros de apoio à inclusão, programas de formação docente e parcerias intersetoriais com a saúde e a assistência social.

Esses documentos evidenciam a tentativa de articular as diretrizes nacionais com as realidades locais, fortalecendo o compromisso político e pedagógico com uma educação verdadeiramente inclusiva. Entretanto, também revelam que persistem desafios na execução dessas políticas, como a falta de recursos financeiros, a carência de profissionais especializados e a necessidade de monitoramento contínuo das metas estabelecidas.

Em muitos casos, as escolas públicas ainda carecem de recursos materiais e pedagógicos adequados, como salas de recursos multifuncionais, equipamentos de acessibilidade e profissionais especializados para atender às demandas específicas dos alunos com deficiência.

Embora a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) estabeleça diretrizes fundamentais para a criação de ambientes escolares acessíveis, a realidade demonstra uma significativa distância entre a legislação e sua aplicação. Essa lacuna é particularmente visível nas escolas públicas de Fortaleza, onde a infraestrutura física e pedagógica ainda não atende plenamente

aos requisitos de acessibilidade universal. Como destaca Costa (2021), a ausência de políticas de financiamento contínuas e a falta de articulação entre os diferentes níveis de governo dificultam a concretização dos princípios inclusivos estabelecidos pela legislação. Tal cenário evidencia a necessidade de uma ação mais integrada e coordenada entre o poder público, as comunidades escolares e a sociedade civil, de forma a transformar as normas legais em práticas efetivas que garantam o direito de todos à educação de qualidade.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representa um marco significativo nesse processo. Promulgada em 2015, portanto há 10 anos, a LBI reforça a obrigação do Estado em garantir a acessibilidade e o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, além de prever a adaptação dos ambientes escolares às necessidades desses estudantes. A LBI também dá ênfase à formação continuada dos profissionais da educação, reconhecendo que a qualificação docente é condição indispensável para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Essa ênfase dialoga com autores como Paulo Freire (2011), que defende a formação do educador como um processo permanente de reflexão crítica sobre a prática, em diálogo com a realidade social e cultural dos educandos. Nesse sentido, a formação docente deve ir além de aspectos técnicos e incluir dimensões éticas, políticas e humanas, essenciais para que o professor compreenda o significado da inclusão como prática de emancipação.

Entretanto, a implementação das políticas de inclusão no nível estadual e municipal exige a consideração das particularidades regionais. No Ceará, adaptar as diretrizes nacionais ao contexto local implica enfrentar as disparidades socioeconômicas e as diferenças estruturais entre escolas urbanas e rurais. Em Fortaleza, a maior cidade do Estado, a gestão das políticas educacionais passa tanto pela adequação física das escolas quanto pelo desenvolvimento de programas de formação docente e pela conscientização das comunidades escolares sobre a importância da inclusão como princípio democrático e social. É nesse cenário que se destacam iniciativas locais voltadas à ampliação do atendimento educacional especializado (AEE), à criação de salas de recursos multifuncionais e à formação de professores para atuação inclusiva, embora ainda existam desafios quanto à continuidade e à avaliação efetiva dessas ações.

Nesse sentido, o Plano Estadual de Educação do Ceará (2016-2025) e o Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015-2025) representam exemplos concretos de como as diretrizes nacionais foram adaptadas para os contextos locais. Ambos estabelecem metas específicas para a inclusão de alunos com necessidades especiais, buscando alinhar as normas federais às realidades regionais e municipais, de modo a reduzir desigualdades e promover uma educação

de fato inclusiva. No entanto, como pontuam Mendes (2010) e Kassab (2011), a efetivação desses planos requer mais do que normativas: demanda vontade política, financiamento público consistente, participação social e compromisso ético com a diversidade humana.

Dessa forma, a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva no Ceará e em Fortaleza passa pela articulação entre legislação, gestão educacional e prática pedagógica. O reconhecimento da diversidade como princípio pedagógico deve ser acompanhado de condições estruturais e formativas que permitam ao professor atuar com autonomia, sensibilidade e competência frente às múltiplas realidades de seus alunos. A legislação fornece o caminho; contudo, é na escola, no cotidiano da sala de aula e na interação entre sujeitos, que a inclusão se concretiza como prática de cidadania, solidariedade e justiça social.

Assim, a análise dos marcos legais e das políticas estaduais e municipais demonstra que a inclusão escolar é resultado de um processo histórico e político em constante construção. Cada instrumento normativo, desde a Constituição de 1988 até os planos de educação locais, representa um avanço significativo na luta pela democratização do ensino. No entanto, a efetivação desses direitos requer vontade política, investimento público contínuo, fiscalização e diálogo permanente entre governo, escolas e comunidades. Somente com essa articulação será possível garantir que os princípios consagrados na legislação se traduzam em práticas reais, capazes de promover a equidade e o reconhecimento da diversidade como valores centrais da educação brasileira.

### **3.4 Linha do tempo da política educacional para a inclusão**

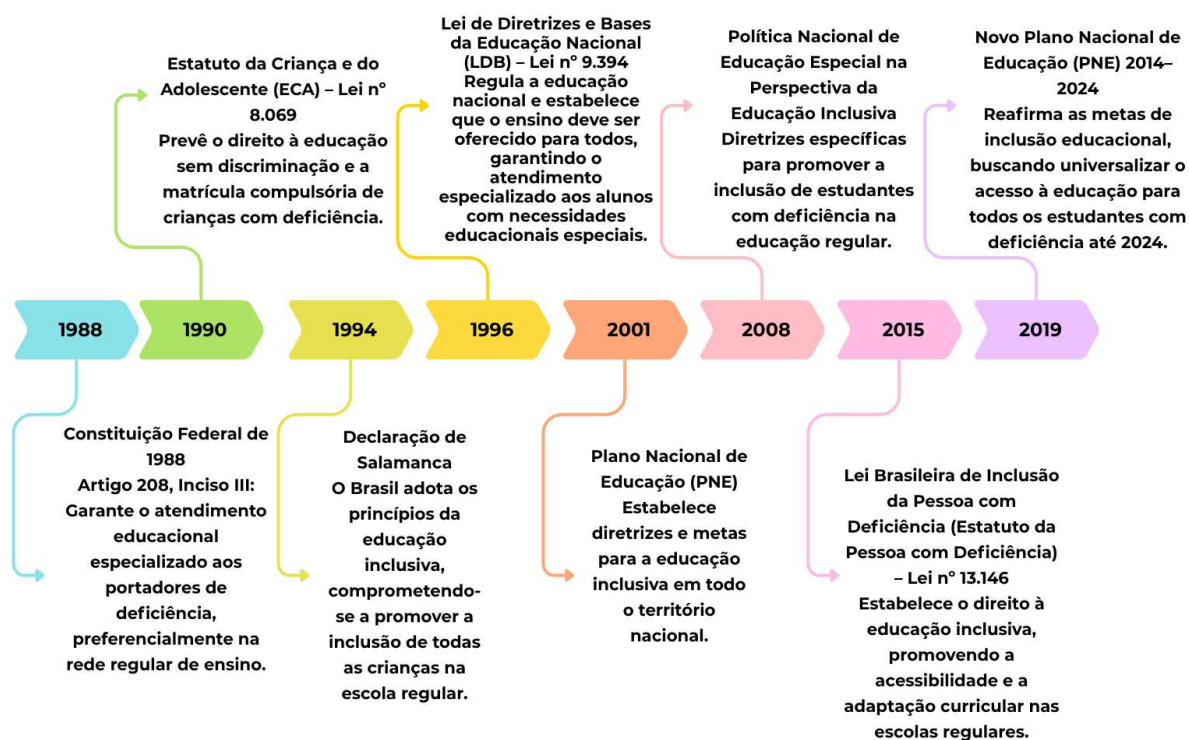
A seção tem como objetivo apresentar uma visão cronológica e sistematizada da construção e evolução das políticas públicas voltadas à inclusão educacional no Brasil, no Estado do Ceará e no município de Fortaleza. Essa linha do tempo busca evidenciar os principais marcos legais e normativos que orientaram a consolidação do direito à educação inclusiva, analisando como tais legislações dialogam entre si e refletem os avanços, desafios e transformações ocorridos ao longo das últimas décadas. A compreensão desse percurso histórico é essencial para contextualizar a realidade atual das práticas inclusivas, bem como para identificar lacunas e oportunidades de aprimoramento no campo da educação inclusiva.

### 3.4.1 Legislação Nacional

A construção de uma educação inclusiva no Brasil é resultado de um longo processo histórico e normativo que reflete as transformações sociais, políticas e culturais do país. A consolidação de direitos voltados à equidade e à acessibilidade educacional foi gradualmente incorporada à legislação, culminando em um arcabouço jurídico que reconhece a diversidade como princípio estruturante da educação. Nesse contexto, a Figura 1 apresenta uma linha do tempo que sintetiza os principais marcos legais da trajetória brasileira rumo à inclusão, permitindo visualizar como diferentes dispositivos legais contribuíram para a efetivação do direito à educação de todos, especialmente das pessoas com deficiência.

A Figura 1, apresentada a seguir, sistematiza os principais marcos da legislação nacional referente à inclusão educacional, demonstrando de forma organizada e visual a trajetória das políticas públicas que consolidaram o direito à educação para todos. A partir da Constituição Federal de 1988 até a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão em 2015, observa-se um processo de ampliação gradual dos direitos e da responsabilidade do Estado na promoção da equidade e da acessibilidade na educação.

Figura 1 - Linha do Tempo da Legislação Nacional sobre Educação Inclusiva.



Fonte: Elaboração própria, com base na pesquisa documental.

A Figura 1 evidencia como o arcabouço legal brasileiro foi se consolidando a partir de uma perspectiva de direitos humanos, fortalecendo o compromisso com a educação inclusiva e a valorização da diversidade. Esse processo marca o início de uma nova compreensão sobre o papel da escola e da sociedade na garantia do direito à aprendizagem de todos. Essa trajetória nacional serve de base para a análise subsequente das legislações estaduais e municipais, que traduzem, no contexto regional e local, os princípios e diretrizes estabelecidos no âmbito federal.

A leitura permite compreender que a consolidação das políticas inclusivas no Brasil não ocorreu de forma linear, mas por meio de avanços progressivos e lutas sociais por reconhecimento e igualdade. Cada marco legal representa uma conquista coletiva e um passo na construção de um sistema educacional mais justo e democrático. Essa trajetória normativa evidencia o amadurecimento das políticas públicas voltadas à inclusão, oferecendo o alicerce necessário para a análise das legislações estaduais e municipais que dão concretude, nos territórios, aos princípios consagrados em âmbito nacional.

### ***3.4.2 Legislação Estadual***

A legislação estadual cearense reflete o compromisso progressivo do Estado com a construção de uma educação inclusiva e equitativa. Desde a promulgação da Constituição Estadual de 1989, observa-se o fortalecimento de dispositivos que asseguram o direito à educação para pessoas com deficiência, ampliando o alcance das políticas públicas e a responsabilidade dos entes federativos na garantia de condições adequadas de aprendizagem. Documentos como o Plano Estadual de Educação do Ceará (PEE) e os relatórios da Secretaria da Educação (SEDUC) reforçam o alinhamento do Estado às diretrizes nacionais, sobretudo à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituindo metas específicas para a ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da acessibilidade nas unidades escolares.

Nesse contexto, a Resolução CEE nº 456/2016 se apresenta como um marco regulatório fundamental, pois normatiza a oferta da Educação Especial no sistema estadual de ensino, reafirmando o compromisso do Ceará com uma educação orientada pelos princípios da inclusão. Ao detalhar o caráter do AEE, a resolução estabelece: “§ 3º O AEE é de oferta obrigatória pela escola e de caráter facultativo para a família.”

Essa diretriz é particularmente relevante para o foco da presente dissertação, uma vez que destaca o papel central da família na decisão sobre a participação no AEE. Embora o serviço seja um dever do sistema de ensino, sua efetividade depende da adesão e do engajamento das famílias. Isso revela que a percepção das famílias, objeto central desta pesquisa, constitui um elemento decisivo para a concretização da política de inclusão no contexto da rede pública de Fortaleza.

Outro aspecto importante da Resolução 456/2016 refere-se à ampliação dos espaços de atendimento e à corresponsabilidade familiar. O documento afirma:

Art. 11. O AEE pode ocorrer fora do espaço escolar, ou seja, de forma itinerante em ambiente hospitalar e domiciliar [...] em parceria com a família, [...] dando continuidade ao processo de aprendizagem de alunos matriculados nas escolas regulares.

Esse dispositivo evidencia que a família é parte indissociável da continuidade do processo pedagógico, especialmente quando o atendimento ocorre fora da escola. A parceria mencionada ultrapassa a dimensão formal, implicando participação ativa, comunicação permanente e compartilhamento de responsabilidades. Assim, compreender como as famílias percebem esse papel é essencial para avaliar a efetividade da política de inclusão.

A resolução também reforça a necessidade de orientação às famílias e de sua participação no cotidiano escolar, conforme expresso: “Art. 18, VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno.”

Aqui, evidencia-se que a participação familiar depende diretamente do nível de informação e compreensão que possui sobre as estratégias pedagógicas utilizadas pelo AEE. Quando a escola orienta adequadamente, cria condições para que a família participe, apoie e avalie o processo educacional, fortalecendo o vínculo com o serviço.

Ainda no Art. 18, a resolução amplia a função social e colaborativa da escola ao afirmar: “Art. 18, IX – promover atividades e espaço de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros.”

Esse inciso reforça que a inclusão educacional, enquanto política pública, exige a articulação de diferentes setores e a criação de espaços de diálogo e acolhimento da família. A forma como esses espaços são concretizados nas escolas de Fortaleza influencia diretamente a percepção das famílias sobre o AEE, podendo fortalecer sua confiança ou, ao contrário, gerar distanciamento.

No que diz respeito à avaliação pedagógica inicial, a resolução determina:

§ 1º [...] o aluno será encaminhado para uma avaliação pedagógica realizada pelo professor do AEE, em parceria com a família [...] considerando-se as observações do professor de sua turma.

Esse trecho demonstra que a participação da família na avaliação não é apenas recomendada, mas constituinte do processo, o que reforça seu papel ativo na identificação das necessidades educacionais do aluno. Essa diretriz dialoga diretamente com os objetivos da dissertação, pois a percepção das famílias sobre essa etapa influencia sua compreensão do AEE e sua disposição de participar das ações subsequentes.

Quanto à avaliação da aprendizagem, a Resolução reafirma a participação familiar: “Art. 21. [...] deve considerar também a avaliação do professor do AEE, em parceria com a família, vinculada a um sistema de avaliação de caráter processual e formativo.”

Esse artigo mostra que a família integra não apenas o processo inicial, mas todo o percurso formativo do aluno. Assim, a maneira como ela vivencia esse processo — se é ouvida, se suas contribuições são consideradas, se percebe clareza e continuidade — torna-se um elemento central para compreender sua percepção sobre a efetividade do AEE.

Por fim, a resolução aborda os encaminhamentos para atendimentos complementares, elemento frequentemente sensível para as famílias:

Art. 34. O aluno que apresentar necessidade de atendimentos complementares [...] será encaminhado para profissionais especializados [...] com os quais as redes poderão manter parceria.

§ 1º O encaminhamento [...] dependerá das avaliações [...] sempre com a participação da família.”

Esse dispositivo assegura que nenhum encaminhamento ocorra sem o consentimento e a participação familiar, reafirmando o respeito à autonomia e à centralidade da família nas decisões que envolvem o desenvolvimento da criança. Essa previsão legal influencia diretamente a forma como as famílias percebem o AEE: como uma política que as respeita e as inclui, ou como uma prática burocrática e distante.

A formulação de políticas e programas complementares no Estado do Ceará reforça a preocupação com a efetivação dos direitos garantidos em lei, indo além do aspecto normativo para alcançar sua aplicabilidade prática. Projetos como a implantação de salas de recursos multifuncionais, a formação continuada de professores e o fortalecimento dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) ilustram o esforço estadual para construir uma rede articulada de apoio pedagógico. Essas ações revelam a busca por uma educação que

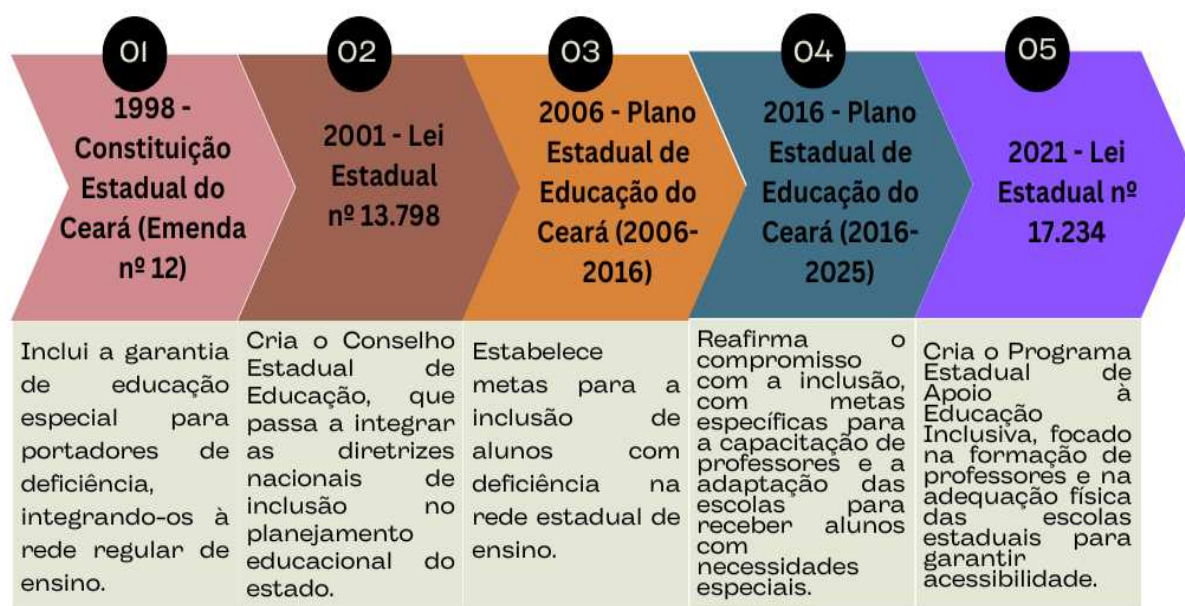
reconheça as especificidades dos alunos e valorize a diversidade como princípio de justiça social.

A formulação de políticas e programas complementares demonstra a preocupação do Ceará com a efetivação dos direitos garantidos em lei, não apenas no aspecto normativo, mas também em sua aplicabilidade prática. Projetos como a implantação de salas de recursos multifuncionais, a formação continuada de professores e o fortalecimento dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) ilustram o esforço estadual para criar uma rede articulada de apoio pedagógico e técnico. Essas ações revelam a busca por uma educação que reconheça as especificidades dos alunos e valorize a diversidade como princípio de justiça social.

Dessa forma, a Figura 2 não apenas organiza os marcos legais estaduais, mas também evidencia a evolução das políticas de inclusão no Ceará como parte de um movimento mais amplo de democratização da educação. A consolidação desses instrumentos legais e institucionais cria as bases necessárias para que os municípios desenvolvam suas próprias estratégias de inclusão, adaptadas às realidades locais. Assim, o próximo passo da análise se volta para a legislação municipal de Fortaleza, onde as políticas estaduais ganham concretude no cotidiano escolar, revelando desafios e possibilidades da efetivação da inclusão educacional na prática.

A seguir, a Figura 2 apresenta a sistematização da legislação estadual que orienta as políticas de inclusão educacional no Ceará. Diferentemente de um gráfico estatístico, trata-se de uma representação visual e histórica, que organiza os principais instrumentos normativos do Estado relacionados ao tema.

Figura 2 - Sistematização da Legislação Estadual sobre Educação Inclusiva.



Fonte: Elaboração própria, com base na pesquisa documental.

Essa figura permite compreender a progressão das políticas estaduais voltadas à inclusão, desde as primeiras emendas constitucionais e planos de ação até os programas específicos criados para apoiar a implementação de práticas inclusivas nas escolas. O Ceará se destaca pela elaboração de dispositivos legais que buscam alinhar-se às políticas nacionais, mas também por iniciativas próprias, que visam atender às demandas regionais. Essa perspectiva serve como ponte para a análise da legislação municipal, que concretiza no cotidiano escolar as diretrizes e princípios estabelecidos nos âmbitos federal e estadual.

### 3.4.3 Legislação Municipal (Fortaleza)

A trajetória das políticas municipais de inclusão educacional em Fortaleza revela um processo contínuo de construção, aperfeiçoamento e consolidação de práticas voltadas à equidade e ao direito à aprendizagem para todos. A Figura 3, apresentada a seguir, sintetiza esse percurso histórico, destacando os principais marcos legais, planos e programas que orientaram a implementação das ações inclusivas no município. Mais do que uma simples linha cronológica, essa sistematização permite compreender a evolução da agenda pública em torno da educação inclusiva, articulando os princípios das legislações nacional e estadual às realidades locais. Ao longo dos anos, Fortaleza tem buscado adaptar e expandir suas políticas

educacionais, reforçando o compromisso com uma escola acessível, democrática e comprometida com a diversidade.

A Figura 3 apresenta a sistematização da legislação municipal de Fortaleza, destacando as principais normativas, planos e programas que nortearam a implementação das políticas de inclusão educacional ao longo dos anos.

Figura 3 - Sistematização da Legislação Municipal sobre Educação Inclusiva (Fortaleza).



Fonte: Elaboração própria, com base na pesquisa documental.

Essa linha do tempo mostra os principais marcos da evolução legislativa e das políticas públicas de inclusão educacional, destacando como essas iniciativas foram sendo aprimoradas ao longo dos anos. O histórico das políticas de inclusão educacional no Brasil, iniciado em 1988 com a Constituição Federal e culminando com a Lei Brasileira de Inclusão, reforça o direito à educação inclusiva. No Ceará, entre 1998 e 2021, observa-se uma trajetória contínua desde a Emenda à Constituição Estadual até a criação de programas específicos para apoiar a inclusão. Em Fortaleza, o período que inicia em 2005 e segue até 2023 evidencia desde as primeiras diretrizes no Plano Municipal de Educação até a atualização recente que fortalece as metas de inclusão, refletindo um esforço contínuo para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso à educação de qualidade.

Ao observar essa trajetória legislativa, nota-se um avanço significativo na consolidação de políticas públicas voltadas à equidade educacional. No entanto, a análise crítica desses

marcos revela que o processo de implementação ainda apresenta lacunas que precisam ser superadas.

Os avanços e fragilidades observados no percurso histórico das políticas de inclusão educacional no Brasil revelam um processo de consolidação gradual, mas ainda permeado por desafios estruturais e sociais. Entre os principais avanços, destaca-se a consolidação do marco legal que assegura a educação como um direito universal e inalienável. Desde a Constituição Federal de 1988, o país tem construído uma base normativa sólida voltada à promoção da equidade e da inclusão. Instrumentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) fortaleceram o compromisso do Estado com a garantia de acesso à educação regular para todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais (Brasil, 2008; Brasil, 2015).

A ampliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) vem se expandindo por meio da criação de salas de recursos multifuncionais, centros de apoio e programas de formação continuada para professores. Esse movimento reflete um esforço concreto para adaptar o sistema educacional às necessidades dos alunos com deficiência, tornando-o mais acessível e inclusivo. A perspectiva de Vygotsky (1991) reforça esse entendimento ao defender que a mediação pedagógica é essencial para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, ressaltando o papel do professor como facilitador da aprendizagem em contextos inclusivos.

Também se observa um avanço na integração social e na conscientização da comunidade escolar quanto ao respeito à diversidade e à valorização das diferenças. As políticas de inclusão têm contribuído para reduzir estigmas e preconceitos, promovendo ambientes mais acolhedores e participativos. Freire (2011) destaca que a educação, enquanto prática de liberdade, deve reconhecer cada estudante como sujeito de direitos, estimulando sua autonomia e participação plena na vida escolar. Essa transformação cultural, ainda que gradual, representa um passo fundamental na construção de uma escola democrática e humanizadora.

Entretanto, persistem fragilidades significativas que comprometem a plena efetivação da inclusão educacional. A primeira delas refere-se à implementação inconsistente das políticas públicas. Embora o marco legal seja robusto, a aplicação das diretrizes inclusivas é desigual, especialmente em regiões mais vulneráveis, onde muitas escolas ainda enfrentam falta de acessibilidade física e carência de formação adequada para os professores.

A escassez de recursos financeiros e a deficiência na infraestrutura também se configuram como barreiras centrais à efetividade das políticas inclusivas. A ausência de

materiais pedagógicos acessíveis, tecnologias assistivas e adaptações arquitetônicas inviabiliza o pleno desenvolvimento das práticas propostas. Além disso, a resistência cultural e atitudinal ainda é um obstáculo expressivo. A inclusão demanda uma mudança profunda de mentalidade, que vai além da adequação física do espaço escolar e envolve a transformação das relações humanas e institucionais.

As desigualdades regionais acentuam as disparidades na implementação das políticas, afetando diretamente a qualidade da educação inclusiva oferecida. Regiões com menor investimento público e condições socioeconômicas mais frágeis enfrentam maiores dificuldades em assegurar a equidade no acesso e na permanência dos alunos com deficiência. Assim, embora o país tenha avançado na construção de uma base legal e conceitual consistente, o desafio contemporâneo está em garantir a efetividade prática dessas conquistas, promovendo uma inclusão que seja, de fato, universal, integral e transformadora.

Diante disso, embora as políticas tenham avançado consideravelmente, persistem desafios relacionados à infraestrutura, à formação docente e à efetividade das práticas.

As políticas de inclusão educacional em Fortaleza refletem os esforços da gestão municipal para traduzir as diretrizes nacionais em ações concretas, considerando as especificidades locais. O município tem apresentado avanços significativos na formação de professores, na criação de salas de recursos multifuncionais e na adaptação das diretrizes nacionais ao contexto local.

Esses resultados reforçam o compromisso da cidade com uma educação mais equitativa e democrática. Contudo, ao mesmo tempo, revelam desigualdades na implementação, especialmente entre escolas situadas em diferentes territórios.

No entanto, também se faz importante considerar as fragilidades e desafios que ainda limitam a efetividade dessas políticas, como a desigualdade de recursos, a infraestrutura insuficiente e a persistência de barreiras culturais.

Deste modo, observa-se que o progresso da inclusão em Fortaleza depende não apenas da criação de políticas, mas de sua implementação efetiva, de modo a assegurar a transformação do ambiente escolar e social em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva.

A análise da legislação municipal de Fortaleza evidencia um avanço expressivo na institucionalização das políticas de inclusão, sustentado pela articulação entre marcos normativos e práticas pedagógicas transformadoras. No entanto, o percurso histórico também revela desafios persistentes, sobretudo na efetivação das ações e na superação das desigualdades estruturais entre as escolas da rede pública. A implementação consistente das políticas depende

de uma gestão comprometida, de investimentos contínuos em infraestrutura e da valorização da formação docente como eixo central da inclusão. Assim, o caminho percorrido até aqui demonstra que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva é um processo dinâmico e inacabado, que requer a participação ativa de toda a comunidade escolar. A trajetória de Fortaleza, ao mesmo tempo que expressa conquistas, reafirma a necessidade de consolidar políticas públicas que garantam, de forma equitativa e sustentável, o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os alunos.

### **3.5 As teorias pedagógicas e as práticas inclusivas**

O desenvolvimento de políticas de inclusão escolar deve ser fundamentado em teorias pedagógicas que reconheçam a diversidade dos estudantes como um elemento central do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, as contribuições de teóricos como Lev Vygotsky, Jean Piaget e Paulo Freire são fundamentais para entender como a inclusão pode ser promovida de maneira eficaz.

Lev Vygotsky (1991) destacou a importância do ambiente social e cultural no desenvolvimento cognitivo, argumentando que a aprendizagem ocorre através da interação com o outro. Essa perspectiva é especialmente relevante para a educação inclusiva, pois sugere que os alunos podem aprender uns com os outros, independentemente de suas habilidades individuais. Em um ambiente inclusivo, a interação entre alunos com diferentes capacidades não só enriquece o processo de aprendizagem, mas também promove a empatia e a compreensão mútua.

Jean Piaget (1999), com sua teoria do desenvolvimento cognitivo, propôs que a aprendizagem é um processo ativo, no qual as crianças constroem seu próprio conhecimento através da interação com o ambiente. Para a educação inclusiva, isso implica que as práticas pedagógicas devem ser adaptadas às necessidades individuais dos alunos, respeitando seu ritmo e estilo de aprendizagem. A personalização do ensino, portanto, é uma estratégia crucial para garantir que todos os alunos possam participar ativamente do processo educacional.

Paulo Freire (2011) trouxe uma perspectiva crítica e emancipadora à educação, enfatizando a importância do diálogo e da participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Freire argumenta que a educação deve ser um processo de libertação, que capacita os indivíduos a questionar e transformar a realidade em que vivem. No contexto da inclusão, essa abordagem implica que as práticas pedagógicas devem não apenas acomodar as

diferenças, mas valorizá-las como parte essencial do processo educativo. Para Freire, a verdadeira inclusão só ocorre quando todos os alunos têm a oportunidade de contribuir para a construção coletiva do conhecimento, em um ambiente que respeite e valorize suas experiências e perspectivas.

Essas teorias oferecem uma base sólida para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, que reconhecem e celebram a diversidade dos alunos. No entanto, a aplicação dessas teorias na prática requer um compromisso contínuo com a formação de professores, a adaptação dos currículos e a criação de ambientes escolares que sejam verdadeiramente acessíveis e acolhedores para todos. A integração entre as políticas públicas de inclusão e as teorias pedagógicas, portanto, é essencial para garantir que a inclusão escolar seja mais do que um ideal, mas uma realidade efetiva nas escolas brasileiras.

A inclusão escolar, como demonstrado, é um processo complexo que envolve não apenas a implementação de políticas públicas, mas também a adoção de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a equidade. No Brasil, no Ceará e em Fortaleza, a legislação oferece um *framework* robusto para a promoção da inclusão, mas a realidade das escolas públicas mostra que ainda há muito a ser feito para que esses direitos sejam plenamente assegurados.

Sobre a inclusão escolar na educação básica de Fortaleza, observamos dados recentes que ilustram a realidade atual das escolas públicas no município. Esses dados, derivados do site oficial da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza e Censo Escolar, além de uma perspectiva oriunda da prática docente em escolas, fornecem uma base empírica para analisar os avanços e desafios existentes, permitindo uma compreensão mais detalhada do cenário educacional inclusivo na região. Apesar do aumento nas matrículas, a efetivação da inclusão escolar enfrenta desafios que comprometem a qualidade da educação oferecida aos estudantes com deficiência. Dentre os principais desafios identificados estão:

a) **Infraestrutura Escolar Inadequada:** Muitas escolas públicas de Fortaleza ainda não possuem instalações adequadas para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Segundo o Censo Escolar 2022, apenas 60% das escolas municipais possuem rampas de acesso e 45% dispõem de banheiros adaptados. Essa falta de infraestrutura adequada dificulta a mobilidade e a participação plena desses estudantes nas atividades escolares.

b) **Insuficiência de Recursos Humanos Especializados:** Há uma carência de profissionais especializados, como professores de educação especial, intérpretes de Libras e profissionais de apoio escolar. Conforme relatado por Lima et al. (2023), essa insuficiência

impacta negativamente o processo de aprendizagem e a inclusão efetiva dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

c) Formação Continuada de Professores: Embora existam programas de capacitação, muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula. Estudos apontam que 70% dos docentes expressam a necessidade de mais formação e recursos pedagógicos para atender adequadamente aos estudantes com deficiência (Silva & Barbosa, 2022).

d) Preconceito e Barreiras Atitudinais: O preconceito e as barreiras atitudinais persistem como obstáculos significativos à inclusão escolar. Há relatos de discriminação e falta de conscientização sobre a importância da inclusão, tanto por parte de membros da comunidade escolar quanto das próprias famílias, conforme observado por Ferreira (2022).

Diante desses desafios, é fundamental a implementação de estratégias abrangentes que promovam a inclusão efetiva na educação básica de Fortaleza. Algumas ações recomendadas por Ferreira (2022); Lima, Araújo e Mendes (2023); Costa e Souza (2023) incluem:

a) Investimento em Infraestrutura: Alocar recursos para a adaptação física das escolas, garantindo acessibilidade universal. Isso inclui a construção de rampas, instalação de elevadores, adaptação de banheiros e adequação das salas de aula para acomodar recursos tecnológicos assistivos.

b) Ampliação e Valorização dos Profissionais Especializados: Contratar e promover a formação contínua de educadores especializados em educação inclusiva, garantindo que cada escola disponha de uma equipe multidisciplinar capaz de atender às diversas necessidades dos estudantes. Estudos recentes evidenciam a importância desse investimento para a eficácia das práticas inclusivas (Lima, Araújo & Mendes, 2023).

c) Fortalecimento da Formação Continuada: Desenvolver programas de formação continuada que abordem práticas pedagógicas inclusivas, gestão da diversidade e uso de tecnologias assistivas. Esses programas devem ser acessíveis e incentivados pela SME, conforme sugerido por Oliveira e Costa (2023).

d) Campanhas de Conscientização e Sensibilização: Promover campanhas que visem sensibilizar a comunidade escolar e a sociedade em geral sobre a importância da inclusão, combatendo preconceitos e promovendo uma cultura de respeito e valorização da diversidade.

e) Participação da Comunidade e das Famílias: Envolver ativamente as famílias e a comunidade no processo educacional, fortalecendo parcerias que contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes e a construção de uma escola verdadeiramente

inclusiva. Costa e Souza (2023) destacam que a participação dos familiares é fundamental para a consolidação das práticas inclusivas.

A aplicação dessas estratégias encontra respaldo nas teorias pedagógicas de Vygotsky, Piaget e Freire, já citadas anteriormente, que enfatizam a importância do contexto social, do desenvolvimento cognitivo e da educação libertadora, respectivamente. Adicionalmente, estudos recentes, como o de Ferreira (2022), reforçam a necessidade de superar as barreiras atitudinais que dificultam a plena implementação das políticas de inclusão, evidenciando que as mudanças na infraestrutura e na formação continuada dos professores são essenciais para a construção de um sistema educacional mais inclusivo.

Lev Vygotsky (1991) destaca que o desenvolvimento cognitivo ocorre através da interação social e que a aprendizagem é mediada pelo outro. Nesse sentido, um ambiente escolar inclusivo, que promove interações significativas entre todos os estudantes, independente de suas condições, potencializa o desenvolvimento cognitivo e social.

Jean Piaget enfatiza a necessidade de adaptar o ensino ao estágio de desenvolvimento cognitivo do aluno, promovendo experiências de aprendizagem significativas (Piaget, 1999). A inclusão escolar, ao reconhecer e respeitar as diferenças individuais, permite que cada estudante tenha acesso a oportunidades de aprendizagem adequadas ao seu desenvolvimento.

Paulo Freire propõe uma educação dialógica e emancipatória, que valoriza o conhecimento prévio dos estudantes e os capacita para atuar na transformação da realidade (Freire, 2011). A inclusão escolar, nesse contexto, é fundamental para promover a justiça social e a democratização do conhecimento.

A inclusão escolar refere-se à prática de integrar todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais, no ambiente escolar regular. Essa concepção está ancorada no princípio de que a educação é um direito de todos e deve ser oferecida de forma igualitária e equitativa. A inclusão vai além da mera inserção física dos alunos na escola; ela implica a adaptação de currículos, metodologias, e ambientes escolares para atender às diversas necessidades dos estudantes.

A inclusão escolar não é apenas a integração de alunos com deficiência em classes regulares, mas envolve uma reestruturação do sistema educacional para atender às diversas necessidades dos alunos. O conceito de inclusão está intimamente ligado à ideia de equidade, que busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais.

Visando ampliar a compreensão sobre a Inclusão e a Integração, é importante observar que enquanto a integração buscava inserir o aluno com deficiência no sistema educacional existente, a inclusão exige uma mudança no sistema, de modo que ele se adapte ao aluno e não o contrário. Segundo Sasaki (1997), inclusão envolve "acolher a diversidade", proporcionando uma educação que reconhece e valoriza as diferenças, ao mesmo tempo em que garante a igualdade de oportunidades. Importante destacar que a Educação Inclusiva é compreendida como Direito Humano: A inclusão é também reconhecida como um direito humano, conforme a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil em 2008. A Convenção reforça que o Estado deve assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

A inclusão escolar é sustentada por diversas teorias pedagógicas que defendem a importância de uma educação inclusiva. Entre essas, destaca-se a teoria de Vygotsky, que enfatiza a importância da interação social e do ambiente cultural no desenvolvimento cognitivo. Vygotsky argumenta que o aprendizado ocorre por meio da mediação social, e que todos os alunos, independentemente de suas limitações, podem aprender e se desenvolver se inseridos em contextos educacionais apropriados.

Outra contribuição importante vem de Paulo Freire, que defende uma educação libertadora e inclusiva, onde o respeito à diversidade e o diálogo são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. Freire propõe que a educação deve ser um espaço de acolhimento e respeito às diferenças, permitindo que todos os alunos participem ativamente do processo educativo.

As teorias pedagógicas que sustentam a inclusão escolar estão enraizadas na compreensão de que a educação deve ser acessível e relevante para todos os estudantes. As contribuições de Vygotsky, Piaget, e Paulo Freire são centrais para essa discussão. Vygotsky (1991) enfatiza que o desenvolvimento cognitivo é um processo social e que a aprendizagem ocorre através da interação com o meio. Isso implica que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, podem aprender se inseridos em um ambiente que promova a mediação adequada. Para Vygotsky, o "nível de desenvolvimento potencial" de um aluno é alcançado através de atividades colaborativas, o que reforça a importância de um ambiente inclusivo.

Piaget, com sua teoria do desenvolvimento cognitivo, argumenta que a aprendizagem é um processo de construção ativa do conhecimento. Piaget reconhece a importância de adaptar o ensino às necessidades dos alunos, considerando seu estágio de desenvolvimento cognitivo, o que é relevante para a educação inclusiva. Paulo Freire (2011) introduz a ideia de uma

educação dialógica e libertadora, que reconhece a importância do contexto cultural dos alunos. Para Freire, a educação deve ser um processo de conscientização, onde o respeito às diferenças é fundamental para a construção de um ambiente educacional inclusivo. Sua pedagogia crítica sugere que a inclusão é uma questão de justiça social e que o sistema educacional deve ser transformado para acolher todos os alunos.

A análise contínua de dados educacionais é essencial para o monitoramento e avaliação das políticas de inclusão. A pesquisa acadêmica desempenha um papel crítico ao investigar os impactos dessas políticas, identificar lacunas e propor soluções baseadas em evidências. Estudos longitudinais e avaliações sistemáticas permitem compreender a eficácia das estratégias implementadas e ajustar as políticas conforme necessário. Além disso, a disseminação desses resultados contribui para o aprimoramento das práticas educacionais e para a conscientização da sociedade sobre a importância da inclusão.

As taxas de distorção idade-série são um indicador de que a inclusão plena ainda não foi totalmente alcançada. No Ceará, o Censo Escolar 2022 já indicava uma melhoria, com a redução da distorção de 22,3% para 17,9% no Ensino Médio e de 20,3% para 16,5% no Ensino Fundamental (SEDUC-CE). Em Fortaleza, os esforços para garantir que alunos com deficiência sejam integrados em turmas regulares continuam, mas o número de reprovações e distorções idade-série entre esse público ainda é uma preocupação. Isso sugere que a inclusão precisa ir além da matrícula e focar em uma educação de qualidade que permita o sucesso escolar e a permanência dos alunos no sistema educacional.

Portanto, ainda que as políticas educacionais de Fortaleza estejam avançando em direção à inclusão, o cenário atual reflete a necessidade de ajustes mais específicos e de um monitoramento constante. O fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por exemplo, é crucial, já que o acesso a esse serviço tem aumentado lentamente, passando de 70 salas de AEE em 2013 para 307 em 2023, de acordo com os dados fornecidos pela SME. Essa evolução indica que o suporte para estudantes com deficiência precisa ter sido ampliado, porém, ainda é necessário ser melhor distribuído, considerando o total de 625 unidades escolares, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, onde o impacto da exclusão educacional tende a ser mais severo.

O AEE também desempenha um papel crucial na capacitação de professores. A formação continuada oferecida no contexto do AEE prepara os educadores para implementarem estratégias de ensino adaptadas e utilizarem recursos pedagógicos que atendem à diversidade

em sala de aula. Esse processo de formação contribui para a renovação das práticas pedagógicas, tornando-as mais inclusivas e eficazes.

A implementação efetiva do AEE pode levar à transformação da cultura escolar, onde a inclusão passa a ser vista como um valor fundamental. Escolas que adotam o AEE de forma efetiva geralmente desenvolvem políticas e práticas que valorizam a diversidade e promovem a igualdade de oportunidades para todos os alunos. Esta transformação cultural é essencial para a sustentabilidade de longo prazo das políticas de inclusão.

Apesar dos avanços, a implementação do AEE enfrenta desafios significativos. Estes incluem, pelo menos 3 eixos: recursos limitados, formação de professores e resistência institucional e cultural. O Quadro 4, abaixo apresenta as características de cada eixo:

Quadro 2 - Síntese dos desafios da implementação do AEE.

<b>Recursos Limitados</b>	<b>Formação de Professores</b>	<b>Resistência Institucional e Cultural</b>
<p>A falta de recursos financeiros é uma barreira constante para a expansão e manutenção do AEE. Equipamentos especializados, materiais didáticos adaptados e infraestrutura adequada são muitas vezes insuficientes, limitando a capacidade das escolas de oferecer um atendimento adequado.</p>	<p>Embora a capacitação de professores tenha melhorado, ainda existe uma necessidade de formação mais abrangente e específica em práticas de educação inclusiva. Muitos professores relatam sentir-se despreparados para enfrentar os desafios que surgem ao trabalhar com alunos com deficiência.</p>	<p>Em algumas escolas, ainda existe resistência à implementação do AEE, seja por preconceitos, falta de compreensão sobre a educação inclusiva ou pela dificuldade em modificar práticas pedagógicas arraigadas. Para que o AEE continue a evoluir e alcançar mais estudantes, é essencial que se considerem as seguintes direções:</p> <p><b>a) Aumento do Investimento:</b> Ampliar o financiamento para o AEE, garantindo que as escolas tenham acesso a recursos adequados para atender às necessidades de todos os alunos.</p> <p><b>b) Parcerias Estratégicas:</b> Fortalecer parcerias entre governos, instituições educacionais e organizações não governamentais para compartilhar recursos, conhecimentos e boas práticas.</p>

		<p><b>c) Pesquisa e Avaliação:</b> Investir em pesquisa e avaliação para monitorar a eficácia do AEE e identificar áreas de melhoria, garantindo que as políticas sejam baseadas em evidências sólidas.</p>
--	--	---

Fonte: Elaboração própria, com base na pesquisa documental, 2025.

Continuando a análise do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Fortaleza, vamos incorporar dados do Censo Escolar dos anos 2021 a 2023 para oferecer um panorama detalhado da evolução e do estado atual desta política educacional na cidade. A implementação do AEE em Fortaleza tem mostrado um crescimento notável ao longo dos últimos anos, refletido em um aumento consistente no número de salas de recursos multifuncionais e no total de matrículas de estudantes beneficiados por esses serviços. A expansão do AEE é uma resposta direta às demandas por uma educação mais inclusiva, bem como ao cumprimento das legislações federal e estadual que regulamentam a educação especial.

Os dados indicam um aumento progressivo tanto no número de salas de recursos multifuncionais quanto no número de matrículas, o que sugere uma melhoria na capacidade de atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes em Fortaleza. Este crescimento é resultado de investimentos contínuos na infraestrutura e na formação de recursos humanos, alinhados com as políticas nacionais e estaduais de educação especial.

Além do aumento quantitativo, é importante considerar o impacto qualitativo do AEE nas escolas de Fortaleza. Relatórios e pesquisas locais indicam que o AEE tem contribuído significativamente para a melhoria da qualidade da educação oferecida aos alunos com deficiência, através da personalização do ensino e do fornecimento de recursos pedagógicos adaptados.

Professores e gestores relataram que o AEE tem sido fundamental para a inclusão efetiva, proporcionando não apenas suporte acadêmico, mas também promovendo a socialização e a integração dos alunos com deficiência no ambiente escolar. Esse impacto é evidenciado pelo aumento na participação dos alunos em atividades extracurriculares e pela melhoria no clima escolar, conforme destacado em estudos de caso realizados em escolas municipais.

Apesar dos progressos, persistem desafios significativos na implementação efetiva do AEE em Fortaleza. O principal desafio continua sendo a disparidade na distribuição de recursos entre escolas situadas em diferentes regiões da cidade, especialmente entre zonas urbanas centrais e periferias. Além disso, ainda existe uma necessidade de maior capacitação profissional contínua para professores e de equipamentos modernos e acessíveis para atender às diversas necessidades dos alunos.

Para continuar o avanço do AEE em Fortaleza, é essencial que se mantenha o foco em políticas públicas que garantam a alocação equitativa de recursos e a formação contínua de profissionais de educação. Além disso, é fundamental estabelecer parcerias com instituições de pesquisa para monitorar continuamente os impactos do AEE e ajustar as estratégias conforme necessário para atender de forma mais eficaz às necessidades de todos os estudantes.

Ao analisar os dados referentes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) presentes no Resumo Técnico do Censo Escolar 2023, podemos destacar os seguintes pontos principais:

**Crescimento na Inclusão de Alunos em Classes Comuns:** O percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) ou altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns cresceu de 92,7% em 2019 para 95% em 2023. Esse aumento reflete o esforço das políticas públicas voltadas para a inclusão escolar no Brasil. No entanto, o crescimento do percentual de alunos incluídos em classes comuns com acesso ao AEE foi mais modesto, passando de 40,6% em 2019 para 42% em 2023 (INEP, 2023).

**Distribuição por Dependência Administrativa:** Quando analisamos por dependência administrativa a oferta de educação inclusiva, as redes estadual e municipal têm os maiores percentuais de alunos incluídos (97,8% e 97,3%, respectivamente), enquanto na rede privada, somente 56,2% dos alunos matriculados na educação especial estão em classes comuns. Isso evidencia uma discrepância significativa na oferta de educação inclusiva entre as redes públicas e privadas.

**Impacto por Etapa de Ensino:** A inclusão de alunos com deficiência em classes comuns é mais acentuada no ensino médio, onde 99,5% desses alunos estão incluídos. A educação infantil foi a etapa com o maior aumento na inclusão entre 2019 e 2023, com um crescimento de 4,8 pontos percentuais.

Esses dados indicam um avanço na inclusão escolar, mas também sugerem que ainda há desafios a serem superados, especialmente na rede privada e na oferta de AEE dentro das classes comuns. A continuidade e o fortalecimento das políticas públicas são essenciais para

garantir que todos os estudantes com deficiência tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva. Ao aprofundar a análise dos dados do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o município de Fortaleza, utilizando o Resumo Técnico do Censo Escolar 2023, os seguintes pontos são relevantes:

**Distribuição e Crescimento das Matrículas no AEE:** Fortaleza tem mostrado um crescimento significativo no número de matrículas de alunos que necessitam de AEE, refletindo uma tendência nacional de ampliação da oferta de serviços especializados nas escolas. Isso é particularmente relevante no contexto das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que busca universalizar o acesso ao AEE para a população de 4 a 17 anos.

**Inclusão nas Classes Comuns:** A inclusão de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) ou altas habilidade/superdotação em classes comuns em Fortaleza acompanha a tendência nacional, onde uma grande maioria está matriculada. Entretanto, um ponto de atenção é a necessidade de garantir que esses alunos tenham acesso ao AEE de forma complementar, o que ainda representa um desafio, dado que nem todos os alunos incluídos em classes comuns têm acesso a esse atendimento.

**Desempenho por Dependência Administrativa:** As escolas públicas de Fortaleza, tanto estaduais quanto municipais, apresentam altos percentuais de inclusão de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) ou altas habilidade/superdotação em classes comuns. No entanto, assim como em outros lugares, as escolas privadas ainda precisam avançar em termos de inclusão e oferta de AEE, o que aponta para a necessidade de um maior rigor na fiscalização do cumprimento das leis que garantem a obrigatoriedade da oferta.

O maior desafio em Fortaleza, como em outras cidades, é na educação infantil, onde o aumento da inclusão tem sido mais recente e, portanto, ainda há espaço significativo para melhorias. Essas observações indicam que Fortaleza está alinhada com os avanços nacionais na inclusão educacional, mas ainda há desafios a serem superados, especialmente na garantia do AEE em todas as etapas do ensino e em diferentes dependências administrativas.

Dando continuidade à análise do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Fortaleza, a partir dos dados do Censo Escolar 2023, podemos destacar os seguintes pontos adicionais:

a) **Infraestrutura e Capacidade das Escolas:** Em Fortaleza, o crescimento das matrículas de alunos que necessitam de AEE tem pressionado a infraestrutura escolar. Muitas escolas ainda enfrentam desafios para adaptar seus espaços físicos e equipamentos para atender adequadamente esses alunos. Isso inclui a necessidade de salas de recursos multifuncionais

equipadas e acessibilidade física adequada. A ampliação dessas infraestruturas é fundamental para garantir que o AEE seja oferecido de maneira eficaz.

b) Capacitação de Profissionais: A capacitação de professores e demais profissionais da educação em Fortaleza é um fator crucial para o sucesso do AEE. A cidade tem avançado em programas de formação continuada para educadores, visando capacitá-los para lidar com as especificidades do ensino de alunos com necessidades especiais. No entanto, há uma necessidade contínua de expansão desses programas, especialmente para novos professores e em áreas onde a oferta de AEE ainda é limitada.

c) Colaboração Intersetorial: A efetividade do AEE em Fortaleza também depende da colaboração entre diferentes setores, como saúde, assistência social e educação. O município tem implementado programas que visam integrar esses serviços, oferecendo um atendimento mais holístico para os alunos com necessidades especiais. Essa abordagem intersetorial é essencial para atender de forma abrangente as necessidades desses alunos, indo além do ambiente escolar.

d) Monitoramento e Avaliação: Fortaleza tem implementado mecanismos de monitoramento e avaliação da oferta do AEE, que incluem a coleta regular de dados e a análise do desempenho dos alunos beneficiados por esses serviços. Esse processo é fundamental para identificar áreas de melhoria e garantir que as políticas de inclusão estejam sendo efetivamente implementadas. No entanto, a continuidade e a ampliação desses mecanismos são necessárias para manter a qualidade e a eficácia do AEE.

e) Desafios e Perspectivas Futuras: Apesar dos avanços, Fortaleza ainda enfrenta desafios relacionados à equidade na oferta do AEE. Há variações significativas na qualidade e disponibilidade do AEE entre diferentes bairros e escolas, refletindo desigualdades socioeconômicas mais amplas. Para superar esses desafios, o município precisará continuar investindo em políticas de inclusão, com foco em garantir que todos os alunos, independentemente de sua localização ou condição socioeconômica, tenham acesso ao AEE de qualidade.

Esses pontos demonstram que, embora Fortaleza tenha avançado na inclusão escolar, há áreas críticas que precisam de atenção contínua para garantir que o AEE atenda plenamente às necessidades dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. O foco em infraestrutura, capacitação de profissionais, colaboração intersetorial, monitoramento e avaliação será essencial para o sucesso dessas iniciativas.

#### **4 ESTUDO DE CASO: ANÁLISE DAS ENTREVISTAS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO NO AMBITO DO AEE**

O capítulo apresentou a análise das entrevistas realizadas com familiares, gestores e professores envolvidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em duas escolas públicas de Fortaleza, com o objetivo de compreender a implementação da política de inclusão educacional. As entrevistas revelaram tanto avanços quanto limitações do processo, destacando a centralidade do acolhimento, da comunicação pedagógica, da continuidade do atendimento e da articulação intersetorial como elementos fundamentais para a efetivação da inclusão. As famílias apontaram expectativas relacionadas à sociabilidade, à interação e à compreensão das estratégias escolares, enquanto os profissionais enfatizaram a importância do planejamento colaborativo, da formação continuada e da construção de vínculos de confiança. O conjunto das análises evidenciou que, embora existam políticas normativas robustas, sua efetividade depende da integração entre recursos humanos, pedagógicos e relacionais, sendo o AEE um mecanismo estratégico para operacionalizar a inclusão, mediando relações sociais e fortalecendo a participação ativa de alunos e famílias.

Ao todo, foram realizadas 19 entrevistas durante o processo de pesquisa de campo nas duas escolas participantes. Na Escola Municipal Ayrton Teixeira, foram entrevistados: uma diretora, 2 coordenadores, 1 professor do AEE e 5 familiares de alunos do atendimento educacional especializado. Já na Escola Municipal Marieta Guedes, participaram da pesquisa: uma diretora, 1 coordenadora, 1 professora do AEE e 7 familiares. Assim, no conjunto das duas unidades, contabilizam-se 5 gestores escolares, 2 professores do AEE e 12 familiares, permitindo uma compreensão ampla e multifacetada do funcionamento da política de inclusão educacional.

A participação expressiva das famílias, 12 entrevistas ao todo, evidenciou a relevância de suas percepções para o entendimento das práticas de acolhimento, comunicação pedagógica e acompanhamento escolar. As falas familiares possibilitaram identificar expectativas, fragilidades e dimensões sociais da inclusão, oferecendo um olhar sensível sobre a experiência cotidiana dos alunos no AEE e nas salas regulares.

As entrevistas com os 5 gestores elucidaram aspectos da gestão institucional, da organização dos serviços e da articulação com outras políticas públicas, enquanto as contribuições das 2 professoras do AEE trouxeram uma perspectiva técnica e pedagógica sobre o planejamento, as adaptações e o acompanhamento individualizado dos estudantes.

Essa composição diversificada de participantes proporcionou uma análise abrangente da política de inclusão escolar, articulando as práticas de gestão, os processos pedagógicos e as vivências familiares, fundamentais para compreender a complexidade e os desafios do Atendimento Educacional Especializado no contexto das escolas públicas de Fortaleza.

Essas instituições foram escolhidas por representarem realidades distintas dentro da rede pública municipal e por oferecerem subsídios relevantes para compreender as dinâmicas de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). O público participante da pesquisa incluiu pais e responsáveis por alunos matriculados nos 6º anos do Ensino Fundamental II, além de professores, gestores e profissionais diretamente envolvidos com o AEE. Essa diversidade de sujeitos permitiu captar percepções complementares e compreender de forma mais ampla os impactos, desafios e potencialidades das políticas inclusivas em diferentes níveis do processo educacional.

A EM Marieta Guedes Martins, inserida em um território marcado por maior vulnerabilidade, ofereceu subsídios importantes para analisar como as limitações estruturais impactam a efetivação da inclusão e a organização do trabalho pedagógico. Por outro lado, a EM José Ayrton Teixeira, situada em um território vizinho. Mas, com melhores condições de infraestrutura urbana e escolar, possibilitou compreender como recursos mais consolidados influenciam o desenvolvimento de práticas inclusivas e o desempenho das ações institucionais.

A duas instituições, recebem alunos oriundos dos 5º anos do ensino fundamental I da Escola Municipal Maria Bezerra Quevedo favorecendo uma análise sobre a trajetória destes alunos até o ensino fundamental II e permitindo examinar as diferentes formas de materialização da política municipal de inclusão.

Durante a coleta de dados, alguns desafios se destacaram. Um dos principais foi a disponibilidade de tempo dos participantes, especialmente dos gestores e professores, cujas rotinas eram marcadas por múltiplas demandas institucionais. Em certos momentos, as respostas dos gestores revelaram-se pouco detalhadas, o que dificultou o aprofundamento de alguns aspectos relacionados à gestão das práticas inclusivas e à execução cotidiana das políticas. Além disso, houve situações em que o agendamento das entrevistas com as famílias precisou ser refeito em virtude de incompatibilidades de horário, o que demandou flexibilidade e sensibilidade na condução do campo. Esses obstáculos, contudo, não comprometeram o rigor metodológico da pesquisa, mas evidenciaram a complexidade de investigar práticas sociais inseridas em contextos escolares dinâmicos e multifacetados.

#### 4.1 Análise das Entrevistas sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

A presente seção tem como objetivo analisar as entrevistas realizadas com familiares de alunos atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) em duas escolas públicas de Fortaleza, buscando compreender as percepções, experiências e expectativas em relação à política de inclusão educacional. As vozes das famílias revelam, a partir de suas vivências cotidianas, tanto os avanços quanto as limitações do processo de implementação da inclusão escolar. Considera, portanto, as dimensões da Avaliação em Profundidade (Rodrigues, 2008), privilegiando o olhar interpretativo sobre os sentidos atribuídos pelos sujeitos às políticas públicas e suas práticas institucionais.

O exame dos relatos evidencia categorias recorrentes, acolhimento inicial, continuidade do atendimento, devolutivas da escola, socialização e desafios institucionais, que expressam os êxitos e as lacunas na relação entre escola e família. Ao articular as falas com referenciais como Freire (2011), Vygotsky (1991), Perrenoud (1999), Charlot (2000), Goffman (1988), Rodrigues (2008) e Carvalho (2020), a análise permite compreender o campo empírico como espaço de tensões, contradições e aprendizagens compartilhadas, onde o direito à educação inclusiva é constantemente negociado entre discursos e práticas.

Quadro 3 - Perfil dos Entrevistados (Famílias)

<b>ENTREVISTADO</b>	<b>PERFIL (PARENTESCO)</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
<b>Familiar 1</b>	Mãe, 32 anos	EM Marieta Guedes Martins
<b>Familiar 2</b>	Madrasta, 62 anos	EM Marieta Guedes Martins
<b>Familiar 3</b>	Mãe, 38 anos	EM Marieta Guedes Martins
<b>Familiar 4</b>	Mãe, 36 anos	EM Marieta Guedes Martins
<b>Familiar 5</b>	Mãe, 41 anos	EM Marieta Guedes Martins
<b>Familiar 6</b>	Mãe, 41 anos	EM Marieta Guedes Martins
<b>Familiar 7</b>	Mãe, 40 anos	EM Marieta Guedes Martins
<b>Familiar 8</b>	Mãe, 29 anos	EM José Ayrton Teixeira
<b>Familiar 9</b>	Mãe, 42 anos	EM José Ayrton Teixeira
<b>Familiar 10</b>	Mãe, 45 anos	EM José Ayrton Teixeira
<b>Familiar 11</b>	Mãe, 27 anos	EM José Ayrton Teixeira
<b>Familiar 12</b>	Mãe, 29 anos	EM José Ayrton Teixeira

Fonte: Elaboração própria, 2025.

A análise do perfil dos entrevistados evidencia que a representação das famílias participantes da pesquisa foi composta exclusivamente por mulheres, majoritariamente mães e,

em um dos casos, madrastra, o que revela a centralidade feminina no acompanhamento escolar e no cuidado cotidiano das crianças público-alvo da Educação Especial. Esse dado confirma achados recorrentes na literatura, que apontam a sobrecarga do cuidado e da mediação entre família e escola concentrada, em grande medida, nas figuras maternas, especialmente no contexto das políticas de inclusão escolar.

No que se refere à faixa etária, as participantes apresentam idades que variam entre 27 e 62 anos, indicando a presença de mulheres em diferentes momentos do ciclo de vida, o que contribui para a diversidade de experiências, percepções e estratégias de enfrentamento relacionadas ao processo de escolarização de seus filhos. Quando coletadas, informações relativas à escolaridade, à inserção no mercado de trabalho e à condição de principal cuidadora da criança possibilitam aprofundar a compreensão sobre como fatores socioeconômicos e de gênero influenciam a relação dessas famílias com a escola e com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). De modo geral, observa-se que as entrevistadas exercem papel central no acompanhamento pedagógico, nas interlocuções com os profissionais da escola e na busca por serviços e direitos assegurados pelas políticas públicas.

A predominância de mulheres como interlocutoras da pesquisa não constitui uma limitação metodológica, mas um dado analítico relevante, que evidencia como a política de inclusão escolar se materializa de forma atravessada por relações de gênero, atribuindo às mães e responsáveis femininas a responsabilidade pelo acompanhamento educacional e pelo diálogo com as instituições escolares. Essa constatação reforça a importância de políticas educacionais e intersetoriais que reconheçam e apoiem as famílias, considerando suas condições objetivas de vida e o papel central que exercem na efetivação da inclusão escolar.

O quadro acima sintetiza o perfil dos doze familiares entrevistados, evidenciando a trajetórias e experiências que compõem o universo da pesquisa. Observa-se uma predominância de mulheres, em especial mães, no papel de responsáveis diretas pelo acompanhamento escolar e pelo diálogo com a escola — um dado que reflete a tendência apontada por estudiosos da área (Corso; Soares, 2017; Arroyo, 2012), segundo a qual o cuidado e a mediação educativa ainda recaem majoritariamente sobre as figuras femininas. Essa centralidade das mães reforça a importância de considerar o gênero como uma variável relevante nas políticas de inclusão, uma vez que o envolvimento familiar está intrinsecamente ligado às dinâmicas de cuidado e às responsabilidades sociais historicamente atribuídas às mulheres.

Nota-se que a maioria das entrevistadas possui ensino fundamental ou médio completo, o que indica um nível de escolaridade compatível com o perfil socioeconômico das

comunidades em que as escolas estão inseridas. Tal contexto influencia diretamente as formas de participação e de compreensão das práticas inclusivas, já que, conforme Bourdieu (1983), o capital cultural dos sujeitos interfere na apropriação das práticas escolares e na maneira como interpretam os processos pedagógicos. Essa constatação foi perceptível nas falas das famílias, que, embora demonstrassem forte vínculo afetivo com os filhos e valorização da escola, por vezes apresentavam dificuldades em compreender os aspectos técnicos e pedagógicos do AEE.

O perfil permitiu à pesquisa captar perspectivas sobre o atendimento especializado, revelando que, embora a estrutura e o apoio técnico sejam fundamentais, a efetividade do AEE também depende da capacidade da escola em adaptar-se às singularidades de cada estudante. Como ressalta Mendes (2010), a inclusão escolar só se consolida quando as práticas pedagógicas reconhecem a heterogeneidade dos sujeitos e se organizam de modo a valorizar suas formas próprias de aprender e interagir.

A pesquisa evidencia a relevância da escuta das famílias no processo avaliativo. Suas percepções ofereceram subsídios essenciais para compreender não apenas o funcionamento das salas de AEE, mas também as expectativas, desafios e sentimentos que atravessam a experiência da inclusão. Essa escuta sensível, defendida por Freire (1996) como um princípio do diálogo educativo, permitiu que a pesquisa ultrapassasse a dimensão técnica e alcançasse os significados humanos e sociais das políticas públicas, reafirmando a importância de se pensar a inclusão a partir das vozes de quem a vivencia cotidianamente.

O conjunto das falas evidencia que o atendimento especializado é um campo marcado por contradições: acolhe e, ao mesmo tempo, limita; promove diálogo, mas também silencia; cria possibilidades, mas esbarra em fragilidades estruturais. A seguir, apresenta-se a análise das doze falas dos familiares.

A primeira narrativa, da Familiar 1, expressa um acolhimento inicial que se destaca pela sensibilidade e pela clareza: “Desde o primeiro dia, a recepção foi boa. A professora do AEE me chamou, explicou como seria o trabalho, mostrou o espaço. Eu senti confiança e fiquei tranquila, porque parecia que ele ia ser bem cuidado.”

Esse relato evidencia a potência do acolhimento enquanto prática fundante da inclusão. A confiança criada no primeiro contato traduz a importância de relações horizontais, marcadas pela escuta e pela informação. Como aponta Rodrigues (2008), o acolhimento inicial constitui um dos principais indicadores da efetividade das políticas inclusivas, pois é nesse momento que se estabelece o vínculo que sustentará o processo formativo. Além disso, Goffman (1988) contribui para compreender como esse movimento rompe com dinâmicas de estigmatização: ao

apresentar o espaço, explicar o trabalho e demonstrar cuidado, a escola reconhece o sujeito para além de sua categoria diagnóstica, humanizando a experiência escolar. A dimensão afetiva, tão presente na fala, remete à concepção freireana de educação como prática de amorosidade e diálogo, na qual o encontro entre sujeitos fundamenta o ato educativo. Assim, percebe-se que o acolhimento não é mero procedimento burocrático, mas gesto político, capaz de produzir pertencimento e segurança para a família.

A segunda fala, da Familiar 2, mostra um cenário mais instável e revela dificuldades na gestão de crises: “Ele estuda à tarde e consegue ficar, mas quando tem crise precisa sair mais cedo. Às vezes a escola liga pra eu buscar. Eu vejo que querem ajudar, mas nem sempre sabem o que fazer quando acontece.”

Essa narrativa expõe a distância entre a intenção institucional e a capacidade técnica da escola em lidar com situações imprevisíveis. A insegurança pedagógica diante de crises aponta para lacunas na formação docente, especialmente no que se refere à mediação de comportamentos e ao manejo emocional, aspectos estruturantes da pedagogia histórico-cultural. Para Vygotsky (1991), a mediação não é um recurso acessório, mas o próprio fundamento do desenvolvimento humano; quando ela falha, impede-se a participação plena do sujeito, gerando afastamentos simbólicos e materiais. O relato também permite identificar o que Perrenoud (1999) denomina “gestão das diferenças”: uma competência docente que requer reflexão contínua, apoio institucional e condições de trabalho adequadas. A repetição das chamadas para que a família busque o estudante revela um tipo de exclusão velada, que Carvalho (2020) identifica como parte das “barreiras atitudinais”, quando a falta de recursos e preparo se converte em responsabilização familiar.

A fala da Familiar 3 traz um olhar positivo para a comunicação entre escola e família: “Eles explicaram direitinho o que estavam fazendo. Antes eu não entendia o que era esse atendimento, mas agora eu vejo que ajuda muito. A professora sempre conversa comigo, diz como ele está melhorando.”

Aqui, observa-se uma relação marcada pela devolutiva constante, elemento central na construção de sentido educacional. Nesse sentido, Charlot (2000) argumenta que aprender é estabelecer relações de sentido com o mundo, e esse sentido é mediado pelo diálogo. Quando a escola explica, orienta e compartilha avanços, fortalece o engajamento familiar e a corresponsabilidade, categoria chave em Freire (2011), que entende a educação como um processo coletivo onde todos são sujeitos ativos. Além disso, esse movimento comunicativo qualificado permite reduzir assimetrias de capital cultural, nos termos de Bourdieu (1983),

democratizando o entendimento sobre o que é o AEE. Essa comunicação sistemática cria uma ponte entre práticas pedagógicas e expectativas familiares, ampliando a compreensão das potencialidades e dos limites do estudante.

Em seguida, a fala da Familiar 4 desloca o foco do desempenho acadêmico para o desenvolvimento socioemocional: “As provas são importantes, mas o que eu quero mesmo é ver ele se enturmado, conversando, aprendendo a conviver. A escola tá ajudando nisso, porque ele era muito fechado.”

Esse depoimento revela uma compreensão ampliada do processo educativo, que vai ao encontro da crítica de Rodrigues (2008) à centralidade exclusiva do cognitivo nas avaliações escolares. A familiar expõe uma expectativa alinhada com perspectivas inclusivas contemporâneas, que reconhecem a importância das competências sociais, comunicativas e afetivas para o desenvolvimento humano integral. A socialização como objetivo educativo remete à concepção vygotskyana de aprendizagem como processo intrinsecamente social; é na interação com o outro que se constroem significados e se desenvolvem funções psicológicas superiores. Além disso, o foco no pertencimento conecta-se com Carvalho (2020), para quem a inclusão deve promover uma “cultura de presença”, garantindo que cada estudante tenha espaço de participação real na comunidade escolar.

A fala da Familiar 5 problematiza a continuidade das práticas escolares: “A escola explicou algumas coisas, e eu entendi melhor. Mas às vezes parece que falta continuidade, sabe? Um ano a professora faz de um jeito, no outro já é diferente.”

Esse relato traz à superfície um dos maiores desafios das políticas públicas de corte social: a descontinuidade. Como explica Secchi (2014), políticas só se concretizam quando transformadas em rotinas estáveis e integradas aos processos institucionais. A rotatividade docente, a ausência de planejamento coletivo e a falta de padronização mínima no AEE dificultam a consolidação de práticas consistentes, gerando frustrações e inseguranças. A fala deixa evidente que a qualidade da inclusão não depende apenas da competência individual do professor, mas de uma estrutura institucional articulada e comprometida. Associando essa análise ao pensamento freireano, percebe-se que a ausência de continuidade rompe a dialogicidade, desarticula o vínculo construído e torna a experiência educativa fragmentada para a família.

A fala da Familiar 6 reforça a questão das crises recorrentes: “Já aconteceu várias vezes de ele ter crise, e eu ter que ir buscar. Eu vejo que a escola tenta, mas às vezes não tem gente suficiente pra ajudar.”

Essa narrativa, muito semelhante à da Familiar 2, traz outro ângulo sobre a insuficiência estrutural. A incapacidade de garantir apoio adequado coloca em evidência a fragilidade das redes de proteção que deveriam sustentar o trabalho pedagógico. Oliveira e Costa (2019) e Souza e Almeida (2021) defendem que a inclusão só se efetiva quando a escola está articulada com políticas intersetoriais, saúde, assistência, psicologia, capazes de compartilhar a demanda. Quando isso não acontece, a responsabilidade se desloca para a família, que passa a ser convocada repetidamente. Isso produz efeitos de exclusão indireta, intensificando desigualdades e revelando o quanto a inclusão depende de condições materiais, e não apenas de boa vontade ou sensibilidade docente.

A fala da Familiar 7 apresenta um cenário de pertencimento e satisfação: “Ele gosta de ir pra escola, gosta do AEE, fala das atividades, dos colegas. Eu vejo que ele se sente parte.”

Nesse caso, evidencia-se a dimensão emocional como eixo estruturante da inclusão. O sentimento de pertencimento é um dos maiores indicadores de sucesso do processo, pois demonstra que a escola conseguiu criar um ambiente de reconhecimento e acolhimento. Freire (2011) afirma que o ato educativo é um encontro entre sujeitos e, para que haja aprendizagem significativa, é necessário que o estudante se reconheça como participante. Essa fala revela que o AEE funciona, aqui, como espaço de construção de identidade e autoestima, contribuindo não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a formação humana. Ao mesmo tempo, remete ao argumento de Mendes (2010) sobre a importância de articulação entre AEE e sala comum, já que o pertencimento é produzido na convivência, e não apenas no espaço especializado.

A seguir, inicia-se o bloco referente às famílias da EM José Ayrton Teixeira. A fala da Familiar 8 evidencia a necessidade de informações claras: “Eu não entendia muito como funcionava esse atendimento, mas depois que me chamaram pra conversar e explicaram direitinho, eu fiquei mais tranquila. Agora eu sei o que esperar e como ajudar ele em casa.”

Esse depoimento mostra que o desconhecimento inicial sobre o AEE não é incomum e relaciona-se diretamente às desigualdades de capital cultural. Quando a escola traduz termos técnicos e explicita objetivos, ela democratiza o processo, possibilitando que a família se torne parceira ativa. Essa compreensão é essencial para a inclusão, uma vez que os processos educativos se expandem para além da escola, exigindo coerência entre práticas familiares e escolares. A narrativa também reforça a importância da escuta e do esclarecimento como formas de acolhimento institucional.

A fala da Familiar 9 traz preocupações sobre o comportamento do estudante: “Tem dias que ele volta mais agitado, eu não sei se aconteceu alguma coisa. Eu acho que poderia ter mais conversa entre a gente pra eu entender melhor esses sinais.”

Essa narrativa explicita a necessidade de comunicação contínua, especialmente quando se trata de comportamentos que podem sinalizar dificuldades emocionais ou pedagógicas. Quando a escola não devolve informações consistentes, interrompe o fluxo de sentido que deveria existir entre o espaço escolar e o familiar. Charlot (2000) afirma que aprender envolve compreender a si mesmo e ao mundo, e a família precisa ter acesso às interpretações que a escola produz para agir de forma coerente. A ausência dessa troca compromete a ação conjunta e fragiliza a confiança. Para Perrenoud (1999), a gestão das diferenças exige que a escola compartilhe leituras sobre o estudante, evitando que comportamentos sejam naturalizados ou invisibilizados.

A fala da Familiar 10 expressa uma dificuldade quanto à integração entre AEE e sala comum: “Ela gosta mais do AEE do que da sala [de aula regular]. Na sala ela acha tudo difícil. Eu queria que tivesse mais apoio pra ela conseguir acompanhar.”

Essa fala revela um desafio pedagógico estruturante: a distância entre o trabalho desenvolvido no AEE e a experiência do aluno na sala regular. Mendes (2010) argumenta que a inclusão não acontece no espaço especializado, mas na articulação entre este e a classe comum. Se o aluno percebe a sala comum como espaço de fracasso ou excesso de dificuldade, é sinal de que a mediação pedagógica não está adequada às suas necessidades. A fala da responsável denuncia uma falha na equidade pedagógica e aponta para a urgência de práticas colaborativas entre professores do AEE e da sala regular, garantindo adaptações curriculares e metodológicas. A narrativa também revela o impacto psicológico do sentimento de inadequação, que pode comprometer a autoestima e o pertencimento escolar.

A fala da Familiar 11 aponta um movimento inicial de insegurança, seguido por construção de confiança: “No começo eu fiquei na dúvida se iam dar conta, porque ela é muito delicada. Mas depois fui vendo que estavam fazendo um trabalho bom com ela.”

A insegurança inicial, comum em contextos de vulnerabilidade, remete ao argumento de Freire (1996) sobre a necessidade de humanização das relações pedagógicas. A confiança não se impõe; ela se constrói. O movimento descrito pela familiar revela um processo gradual de aproximação, reforçando a importância da coerência entre discurso e prática na inclusão. A delicadeza atribuída à criança aponta para uma preocupação com o cuidado e com o manejo sensível, aspectos fundamentais para a construção de vínculos educativos. Essa narrativa

também evidencia como as representações sociais sobre fragilidade e diferença, discutidas por Goffman (1988), atravessam as relações escolares e determinam expectativas e receios.

Já, a fala da Familiar 12 revela desigualdades estruturais que dificultam a participação familiar: “Às vezes pedem pra ir na escola e eu não posso sair do trabalho. Eu queria ajudar mais, mas não consigo ir sempre.”

Essa narrativa traz um elemento central na análise das políticas de inclusão: a desigualdade de condições objetivas entre famílias. Bourdieu (1983) demonstra que o capital econômico e social determina a forma como os sujeitos se relacionam com as instituições. A impossibilidade de comparecer à escola não é desinteresse, mas consequência das condições de vida. Isso evidencia que a inclusão não pode ser pensada apenas como responsabilidade individual; requer políticas que respeitem os limites materiais da população, flexibilizando horários, ampliando canais de comunicação e reconhecendo a realidade socioeconômica das famílias. Essa fala funciona como alerta para a necessidade de políticas mais sensíveis às múltiplas formas de participação possíveis.

Transversalmente, as narrativas analisadas mostram que as famílias valorizam o esforço da escola, mas demandam continuidade, preparo técnico e escuta permanente. As experiências revelam uma convivência entre avanços (acolhimento, diálogo, aceitação) e desafios (falta de recursos, descontinuidade e ausência de suporte especializado). Essa ambivalência reafirma que a política de inclusão é um processo em construção, dependente da interação constante entre sujeitos, instituições e contextos.

Com base nas narrativas dos familiares é possível inferir que o AEE desenvolvido nestas escolas tem se mostrado um espaço de aprendizagens significativas, mas ainda carece de sistematização e intersetorialidade. A análise das percepções dos familiares indica que o sucesso da inclusão depende menos da existência formal de políticas e mais da capacidade da escola em dar-lhes sentido no cotidiano, construindo práticas colaborativas e emancipadoras. Em sintonia com a perspectiva freireana, pode-se afirmar que a inclusão só se efetiva quando é resultado de um projeto coletivo, sustentado por diálogo, formação continuada e compromisso ético com o direito à educação de todos.

Durante o processo de coleta das entrevistas, observou-se um desafio recorrente relacionado à dinâmica interpessoal entre os participantes e os profissionais da escola. Em alguns momentos, notou-se certo receio ou contenção nas respostas dos familiares, especialmente quando as entrevistas ocorriam em espaços institucionais, com a presença de professores ou coordenadoras. Essa situação pode ter influenciado a extensão e a profundidade

das falas, levando alguns entrevistados a optar por respostas mais breves ou generalizadas. Esse comportamento sugere um efeito de autoridade simbólica, como discute Bourdieu (1996), em que a posição hierárquica dos profissionais da educação interfere na liberdade de expressão dos sujeitos. Assim, a relação entre a pesquisadora, a instituição e as participantes demandou um cuidado ético constante, no sentido de assegurar que a escuta fosse conduzida de forma acolhedora, respeitosa e sem constrangimentos.

Além desse aspecto, a pesquisa enfrentou o desafio de mediar a confiança entre a escola e as famílias, uma vez que as entrevistas abordavam práticas e percepções sensíveis sobre o funcionamento do AEE. Em determinadas situações, os familiares pareciam hesitar em expressar críticas diretas, talvez por receio de que seus relatos impactassem o vínculo com os profissionais responsáveis pelo atendimento de seus filhos. Esse fenômeno, discutido por Flick (2009) e Triviños (1987), revela uma tensão típica de pesquisas qualitativas realizadas em ambientes institucionais, nas quais o pesquisador precisa equilibrar a proximidade necessária à compreensão dos fenômenos com o distanciamento crítico exigido pela análise. Ainda assim, mesmo diante dessas limitações, as entrevistas revelaram conteúdos expressivos e reveladores, demonstrando que a escuta atenta e ética é um instrumento fundamental para compreender a complexidade da inclusão escolar vivida pelas famílias no cotidiano.

As narrativas das famílias reafirmam que a inclusão escolar não se concretiza apenas por meio de políticas bem formuladas, mas pela capacidade da escola de converter princípios legais em práticas humanizadas e sensíveis às singularidades de cada aluno. O AEE, nesse sentido, revela-se não apenas como um espaço de apoio pedagógico, mas como um território de escuta, diálogo e reconstrução coletiva de sentidos sobre o aprender e o conviver. Contudo, os desafios identificados, desde as barreiras estruturais até o desconforto dos sujeitos em expressar plenamente suas percepções, evidenciam que a efetividade da inclusão depende de uma mudança cultural mais profunda, que ultrapasse os limites das normativas e alcance as relações humanas no interior da escola. Assim, mais do que medir resultados, esta análise propõe reconhecer a inclusão como processo ético e político, sustentado pela corresponsabilidade entre Estado, escola e famílias. É nesse espaço de encontro, de trocas e de escuta sensível, que a política pública se transforma em prática emancipadora e em experiência real de cidadania.

## 4.2 Análise das Entrevistas com Gestores e Professores no AEE

As entrevistas realizadas com gestores e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) revelaram percepções convergentes acerca dos desafios e potencialidades das políticas de inclusão escolar. As falas destacam tanto o compromisso ético e afetivo dos profissionais quanto as limitações estruturais e institucionais que dificultam a plena efetivação da inclusão.

Quadro 4 - Perfil dos Entrevistados (Gestores e Professores do AEE)

<b>CARGO / FUNÇÃO</b>	<b>VÍNCULO COM A PREFEITURA</b>	<b>TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO</b>	<b>TEMPO NA FUNÇÃO ATUAL / INSTITUIÇÃO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
<b>Professora Substituta – Sala de Recursos Multifuncional</b>	Substituta	20 anos	3 anos na função / 2 anos na instituição	EM Marieta Guedes Martins
<b>Coordenadora Pedagógica</b>	Efetiva	6 meses	6 meses na instituição	EM Marieta Guedes Martins
<b>Professor do AEE</b>	Efetivo	15 anos na educação	7 anos na instituição	EM Ayrton Teixeira
<b>Coordenador Pedagógico</b>	Efetivo	8 anos na PMF	3 anos na instituição	EM Ayrton Teixeira
<b>Diretora Escolar</b>	Efetiva	31 anos na rede municipal	3 anos na escola atual	EM Ayrton Teixeira

Fonte: Elaboração própria, 2025.

O Quadro 3 mostra um grupo diversificado de profissionais, com diferentes tempos de experiência e níveis de atuação dentro das escolas pesquisadas. A heterogeneidade de perfis contribuiu significativamente para a riqueza das análises, permitindo captar múltiplas perspectivas sobre a política de inclusão e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Observa-se que a maioria dos entrevistados possui vínculo efetivo com a prefeitura, o que confere estabilidade à equipe e favorece a continuidade das ações pedagógicas. Essa estabilidade é um fator relevante, pois, conforme destaca Libâneo (2012), o compromisso institucional e o tempo de serviço estão diretamente relacionados à consolidação de uma cultura escolar reflexiva e colaborativa. Profissionais efetivos tendem a se envolver mais profundamente nos projetos pedagógicos e a desenvolver práticas mais consistentes de acompanhamento e avaliação dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Enquanto alguns gestores apresentam trajetórias longas na educação, com até 30 anos de atuação, outros estão em início de carreira, o que reflete a coexistência de diferentes gerações e concepções pedagógicas dentro da rede. Essa diversidade pode enriquecer o processo formativo coletivo, mas também revela desafios relacionados à uniformização das práticas inclusivas e à necessidade de formação continuada específica para o AEE, conforme apontam Mantoan (2003) e Rodrigues (2006).

Destaca-se que todos os profissionais demonstraram compromisso com a inclusão, ainda que enfrentem limitações estruturais e formativas. A análise das entrevistas mostrou que as escolas contam com equipes dedicadas, porém sobrecarregadas, e que a implementação da política de inclusão ainda depende fortemente da iniciativa individual dos docentes e da gestão escolar. Essa constatação confirma o que defende Freire (1996) ao afirmar que a transformação educativa se realiza na prática concreta dos sujeitos, mediada por diálogo, criticidade e compromisso ético-político com a emancipação humana.

Um dos professores entrevistados, atuante há mais de duas décadas na educação e com quatro anos de experiência no AEE, pontuou que sua relação com as famílias “geralmente é boa, pautada em conversas abertas e informativas, com alguns episódios de omissão familiar, cobranças infundadas”. Essa observação evidencia um esforço de aproximação e diálogo, mas também reflete a ausência de corresponsabilidade em alguns casos, o que compromete a continuidade das ações pedagógicas.

Nesse ponto, é possível compreender, à luz de Freire (1996), que a comunicação entre escola e família é um ato político e pedagógico, que exige escuta e acolhimento mútuo. Quando o diálogo se rompe, o processo educativo perde seu caráter emancipador, transformando-se em mera transmissão de conteúdos. Assim, o desafio apontado pelo docente reafirma a necessidade de uma educação dialógica e participativa, em que a família seja parte ativa da aprendizagem.

Ao relatar os desafios cotidianos, o mesmo professor ressaltou a precariedade material e humana: “estrutura física limitada, material humano insuficiente, formação acadêmica escassa e falta de assistência psicológica às famílias”. Essa fala revela a fragilidade do suporte institucional que deveria amparar o trabalho inclusivo e o acompanhamento das famílias. A crítica é aprofundada quando o docente reconhece que “apesar dos avanços nas leis e na teoria, a prática ainda é difícil, pois os profissionais não recebem treinamento ou qualificação, os ambientes não estão adaptados para as práticas de inclusão”. Essa constatação dialoga com autores como Mantoan (2003) e Mendes (2019), que enfatizam a distância entre a legislação inclusiva e a realidade escolar concreta.

Essa tensão entre o ideal normativo e o real institucional reforça a ideia de que as políticas públicas de inclusão precisam ser constantemente reavaliadas. Libâneo (2012) lembra que a escola pública brasileira ainda carrega marcas de um modelo excludente, reproduzido pela falta de condições materiais e pela insuficiência na formação docente. O professor, nesse contexto, é convocado a exercer uma função que vai além do ensino, ele se torna um mediador das desigualdades, atuando em um ambiente muitas vezes carente de estrutura e apoio.

A coordenadora pedagógica entrevistada, com seis meses de atuação no cargo, também evidenciou a importância das relações afetivas e do apoio mútuo. Segundo ela, “tenho uma relação de apoio pedagógico e de assistência emocional cooperativa”. Contudo, destacou dificuldades que limitam o trabalho inclusivo: “falta recurso e material especializado. Falta interação na sala de aula comum, falta apoio de algumas famílias”. Sua análise das políticas de inclusão aponta uma compreensão processual: “é processual, ainda não é a inclusão desejada, e sim interação. As políticas públicas vão ao encontro da necessidade da comunidade. Logo, precisamos de mais pesquisas, pois elas irão filtrar e de forma micro trabalhar nessas necessidades”.

Essa fala expressa uma consciência crítica sobre o caráter inacabado da inclusão, compreendida como processo histórico e coletivo. Conforme Vygotsky (1987), o desenvolvimento humano é mediado socialmente, e as interações entre sujeitos são fundamentais para a aprendizagem. Portanto, quando a inclusão é reduzida a ações pontuais, sem apoio institucional contínuo, perde-se o potencial formativo do convívio. Essa perspectiva reforça a necessidade de políticas públicas que valorizem a formação continuada, a interdisciplinaridade e a escuta comunitária.

Outro professor do AEE, com 15 anos de experiência docente e sete anos de atuação na instituição, definiu sua relação com as famílias como “acolhedora, para que se sintam seguros no ambiente educacional, buscando desenvolver as atividades dos seus filhos”. Sobre os desafios, destacou “as adaptações para o nível de aprendizagem dentro da sala de aula comum, bem como a sua inclusão no ambiente educacional e com os pais são os incentivos às possibilidades de desenvolvimento de seus filhos na busca da autonomia”. Ao analisar as políticas públicas, afirmou que “ainda há muito que mudar e melhorar, pois falta a efetivação por parte dos professores, fiscalização e acompanhamento, as estatísticas de desistência de alunos mostram essa realidade, além do amparo das famílias aos acessos e direitos”.

Esse depoimento evidencia um olhar sistêmico sobre a inclusão, reconhecendo que o avanço depende de múltiplos atores, professores, famílias e poder público. Mendes (2019)

reforça que o AEE deve ser um espaço de articulação e não de isolamento, e sua eficácia depende de uma rede de apoio intersetorial que envolva escola, comunidade e políticas sociais. Além disso, a fala do professor ressoa a ideia freireana de autonomia, segundo a qual o papel do educador é criar condições para que o aluno “se torne sujeito de sua própria história” (Freire, 1997).

As estratégias citadas pelo mesmo docente reforçam o valor da conscientização coletiva: “a constante conscientização de todos que fazem parte do processo educacional na inclusão dos PCD’s para que esses se sintam participantes da sociedade, da escola e seu desenvolvimento cognitivo seja valorizado, além das ferramentas de adaptação para a eliminação das barreiras físicas e atitudinais”. Essa perspectiva, alinhada à concepção de Vygotsky (1989), reafirma que o aprendizado é construído na relação com o outro, e que eliminar barreiras não é apenas uma questão técnica, mas ética e social.

Na fala do coordenador pedagógico, com oito anos na rede municipal, observa-se uma perspectiva de gestão mais pragmática, mas ainda centrada no vínculo humano. Ele descreve sua relação com as famílias como “relação humana e profissional” e identifica como desafio “a maior presença efetiva e ativa dos familiares”. Em sua visão, “as políticas são efetivas e ativas”, embora sua fala sugira que ainda há lacunas na prática cotidiana. Entre as estratégias adotadas, destacou “a presença dos cuidadores, o planejamento personalizado e os estudos acerca das limitações”, o que indica uma tentativa de aproximar a teoria das práticas pedagógicas e fortalecer a corresponsabilidade institucional.

Esse depoimento indica que a efetividade da inclusão depende da gestão democrática, conforme defende Libâneo (2012), que propõe o compartilhamento de decisões e a construção coletiva das ações pedagógicas. A atuação do coordenador, nesse sentido, assume papel estratégico na mediação entre professores, alunos e famílias, configurando-se como elo entre a política e a prática.

A diretora, com vasta experiência na rede pública, reforçou a importância do acolhimento como princípio da gestão escolar. Ela afirma que mantém “uma relação cordial e respeitosa pautada no atendimento de forma humanizada e acolhedora”. Em relação aos desafios, pontua que “os desafios são colocados durante todos os períodos em que estão na escola. Desde a chegada até o momento do retorno para casa”, o que denota uma visão abrangente do processo inclusivo, compreendido como cotidiano e contínuo. Ao analisar as políticas de inclusão, expressou otimismo cauteloso: “estão evoluindo e tornando-se cada vez

mais próximas de serem efetivamente vivenciadas, existe um grande esforço para que sejam efetivadas”.

A gestora finaliza destacando que as “estratégias humanas” são centrais para o sucesso do AEE: “todos os funcionários são orientados a estarem sempre de prontidão para qualquer ocorrência e para que as famílias percebam o envolvimento, o que ocasionalmente deixa os pais seguros e com confiança na escola”. Essa fala sintetiza o sentido de corresponsabilidade e empatia que deve sustentar a inclusão escolar.

Ao analisar esse conjunto de discursos, observa-se que os sujeitos entrevistados compreendem a inclusão como uma construção permanente, que depende de compromisso ético, emocional e institucional. A educação inclusiva, portanto, não se limita à adaptação de espaços ou currículos, mas implica transformação de valores e práticas. Como afirma Freire (1996), educar é “um ato de amor e de coragem”, e nesse sentido, o trabalho dos profissionais do AEE se torna resistência cotidiana diante das desigualdades estruturais que ainda persistem na escola pública.

De modo geral, as entrevistas apontam que o processo de inclusão depende menos de documentos normativos e mais da efetividade das relações humanas e institucionais. A escuta, o diálogo e a cooperação entre escola e família aparecem como pilares centrais, mas ainda fragilizados pela ausência de políticas de formação docente, infraestrutura adequada e apoio psicossocial às famílias. A análise permite concluir que, embora os profissionais demonstrem comprometimento, a inclusão plena só será possível quando a escola for compreendida, como defende Freire (1997), como espaço de libertação, diálogo e transformação coletiva.

Durante o processo de coleta e análise dos dados, observou-se que alguns desafios emergiram no diálogo com os gestores e professores do AEE, especialmente no que se refere à profundidade e especificidade das respostas. Embora os participantes tenham demonstrado disponibilidade e comprometimento ético em participar da pesquisa, percebeu-se certa tendência à objetividade excessiva em suas falas, o que limitou, em alguns casos, a compreensão mais ampla de suas práticas cotidianas e dos contextos institucionais. Em diversas respostas, os relatos apresentaram um tom genérico, com descrições curtas e pouco detalhadas sobre a rotina de trabalho, as estratégias pedagógicas e as dinâmicas de articulação entre escola, família e rede de apoio.

Tal comportamento pode estar relacionado à familiaridade com o ambiente escolar e à presença de outros profissionais durante as entrevistas, o que possivelmente inibiu a exposição de percepções mais críticas ou de situações delicadas. Assim, a sensação de que os gestores

poderiam ter contribuído de forma mais rica e específica reflete não uma falta de interesse, mas a complexidade do processo de enunciação em espaços hierarquizados, como a escola. Ainda assim, as respostas obtidas oferecem pistas relevantes sobre as representações, os desafios e as práticas no interior das instituições, permitindo uma análise interpretativa consistente das tensões e potencialidades que atravessam a implementação do AEE na rede pública de Fortaleza.

Em síntese, a análise das entrevistas com os gestores e professores do Atendimento Educacional Especializado evidencia que, embora a política de inclusão escolar tenha avançado significativamente no campo normativo e institucional, sua materialização cotidiana ainda enfrenta entraves estruturais, formativos e relacionais. As falas revelam o compromisso ético e pedagógico desses profissionais com o acolhimento e o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial, mas também indicam a necessidade de maior apoio técnico, recursos humanos estáveis e oportunidades de formação continuada que fortaleçam a prática inclusiva.

O AEE, nesse contexto, se confirma como espaço de mediação essencial entre família, escola e comunidade, atuando não apenas como suporte pedagógico, mas como instância de escuta, reflexão e transformação social. Assim, o diálogo permanente entre políticas públicas, práticas institucionais e experiências humanas torna-se condição indispensável para consolidar uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e emancipadora, uma educação que, como defende Freire (1997), reconhece o outro em sua singularidade e o convoca a participar ativamente da construção de um mundo mais justo e solidário.

Quadro 5 - Aplicação da análise de conteúdo na avaliação em profundidade

<b>DIMENSÃO DA AVALIAÇÃO EM PROFUNDIDADE</b>	<b>CONTEÚDO ANALÍTICO</b>	<b>PRINCIPAIS ACHADOS DA PESQUISA</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS RELACIONADOS</b>
<b>1. Análise de conteúdo do programa na visão dos executores da política</b>	Formulação da política: objetivos, critérios de atendimento, dinâmica de implantação, acompanhamento e avaliação do AEE. Bases conceituais: concepção de educação inclusiva, paradigmas orientadores e valores	Os gestores e professores do AEE reconhecem a PNEEPEI como um marco normativo fundamental para o avanço da inclusão escolar, especialmente ao assegurar o AEE como direito complementar ao	Analisar como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva se materializa no cotidiano das escolas públicas municipais, a partir da atuação dos gestores e professores do AEE.

	que sustentam a política.	ensino regular. No entanto, evidenciam fragilidades na operacionalização da política, como insuficiência de recursos materiais, limitações na formação continuada e ausência de mecanismos sistemáticos de avaliação do atendimento. Observa-se que a política é compreendida mais como obrigação administrativa do que como projeto pedagógico integrado ao currículo escolar.	
<p align="center"><b>2. Análise de contexto da formulação da política</b></p>	Contexto político, social e econômico da formulação da PNEEPEI, considerando a articulação entre os níveis nacional, estadual e municipal.	A pesquisa evidencia que a formulação da PNEEPEI está vinculada ao período de ampliação dos direitos sociais no Brasil, especialmente no pós-Constituição de 1988, dialogando com compromissos internacionais de inclusão. Contudo, no contexto local de Fortaleza, sua implementação ocorre em um cenário marcado por restrições orçamentárias, desigualdades sociais e desafios	Contextualizar a política de educação inclusiva no cenário das políticas públicas educacionais brasileiras e analisar seus reflexos no âmbito municipal.

		estruturais da rede pública, o que impacta diretamente a efetividade do AEE.	
<b>3. Trajetória institucional da política na perspectiva dos beneficiários</b>	Coerência ou dispersão da política ao longo de sua trajetória institucional, desde os níveis normativos até o contato direto com os beneficiários (alunos e famílias).	Na perspectiva das famílias, a política de inclusão apresenta avanços importantes, sobretudo no acesso ao AEE e na permanência dos alunos na escola regular. Entretanto, os relatos indicam descontinuidades entre o que está previsto na legislação e o que é vivenciado no cotidiano escolar, como dificuldades de comunicação com a escola, atendimento insuficiente e dependência excessiva da iniciativa individual dos profissionais. As famílias, majoritariamente mães, assumem papel central na mediação entre escola, políticas públicas e direitos educacionais dos filhos.	Compreender como a política de inclusão e o AEE são vivenciados pelas famílias dos alunos público-alvo da Educação Especial.
<b>4. Espectro temporal e territorial da política</b>	Análise da política ao longo do tempo e em seu território de implementação, considerando especificidades locais.	A implementação da PNEEPEI nas escolas investigadas ocorre de forma desigual, condicionada às características	Identificar os limites e possibilidades da implementação do AEE em escolas públicas municipais de Fortaleza, considerando o

		<p>institucionais, ao território onde a escola está inserida e à disponibilidade de profissionais especializados. Embora ambas as escolas possuam salas de AEE em funcionamento, os achados indicam que a consolidação do atendimento depende fortemente da trajetória institucional da escola, da gestão e da articulação com a Secretaria Municipal de Educação, revelando assimetrias territoriais na efetivação da política.</p>	<p>contexto territorial e institucional.</p>
--	--	--	--

Fonte: Elaboração Própria, 2025.

O Quadro 5 sintetiza de forma articulada os principais achados da pesquisa à luz das dimensões da Avaliação em Profundidade, permitindo visualizar com maior clareza a relação entre os dados empíricos, os referenciais analíticos adotados e os objetivos específicos do estudo. A análise evidencia que a política de educação inclusiva, embora apresente avanços normativos significativos, encontra limites importantes em sua operacionalização cotidiana, especialmente quando observada a partir da prática dos gestores, professores do AEE e das experiências das famílias. Na dimensão referente à análise de conteúdo do programa, observa-se uma compreensão consolidada da PNEEPEI enquanto marco legal, porém acompanhada de fragilidades estruturais e formativas que dificultam sua efetivação como projeto pedagógico integrado à escola.

A análise do contexto de formulação da política reforça que a inclusão escolar se insere em um processo histórico mais amplo de ampliação de direitos, mas que sua implementação, no âmbito municipal, é atravessada por condicionantes socioeconômicos e institucionais que limitam sua eficácia. Já a trajetória institucional da política, analisada sob a perspectiva dos

beneficiários, revela a distância entre o prescrito e o vivido, destacando o protagonismo das famílias, sobretudo das mães, na sustentação do processo inclusivo e na mediação entre escola e políticas públicas. O espectro temporal e territorial evidencia que a consolidação do AEE não ocorre de forma homogênea, sendo fortemente influenciada pelas condições locais, pela gestão escolar e pela articulação com a Secretaria Municipal de Educação, o que reforça a necessidade de análises contextualizadas das políticas educacionais. Assim, o quadro contribui para tornar mais explícito o atendimento aos objetivos específicos da pesquisa, organizando os achados de maneira sistemática e interpretativa.

A implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no contexto das escolas públicas municipais de Fortaleza, constitui um processo complexo, marcado por avanços normativos, mas também por desafios estruturais, institucionais e relacionais. A análise em profundidade permitiu compreender que o Atendimento Educacional Especializado se configura como um espaço estratégico de mediação entre política pública, prática pedagógica e experiências familiares, assumindo um papel que ultrapassa o apoio técnico-pedagógico e alcança dimensões humanas, afetivas e sociais da inclusão. Ao revelar as tensões entre o que está instituído nas normativas e o que se concretiza no cotidiano escolar, a pesquisa reafirma a importância de políticas públicas que considerem os contextos territoriais, valorizem a escuta dos sujeitos envolvidos e promovam condições efetivas para a consolidação de uma educação inclusiva comprometida com a equidade, a participação e a emancipação humana.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo avaliar a implementação da política de inclusão educacional no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas públicas de Fortaleza, considerando as percepções de famílias, gestores e professores. A investigação buscou compreender de forma crítica os avanços e limitações do processo inclusivo, bem como os desafios enfrentados na operacionalização de uma educação que assegure não apenas o acesso e a permanência, mas também o desenvolvimento pleno dos alunos com necessidades educativas especiais, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas equitativas e socialmente significativas.

As entrevistas realizadas evidenciaram que, apesar de existir um arcabouço normativo robusto, composto pela LBI (Brasil, 2015) e pela PNEEPEI (Brasil, 2008), a efetivação concreta das políticas de inclusão ainda apresenta lacunas expressivas. A presença de diretrizes legais não se traduz automaticamente em práticas inclusivas, sendo imprescindível que essas normas sejam interpretadas, adaptadas e implementadas de forma contextualizada, considerando as condições institucionais, os recursos disponíveis e as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

O acolhimento inicial dos alunos e suas famílias emergiu como um componente central para o sucesso da inclusão. A criação de um ambiente de recepção seguro e estruturado favorece a construção de vínculos de confiança, estimula a participação familiar e fortalece o engajamento dos estudantes desde os primeiros contatos com a escola. Tais aspectos corroboram a perspectiva de Rodrigues (2008), que enfatiza a importância da Avaliação em Profundidade para compreender a efetividade das políticas públicas a partir dos sentidos construídos pelos sujeitos em seus contextos cotidianos.

A continuidade do atendimento mostrou-se igualmente crucial, sobretudo diante de situações de crise ou necessidades específicas de aprendizagem. A flexibilidade do AEE e a capacidade dos profissionais de se ajustarem aos ritmos e demandas individuais são essenciais para garantir que os alunos não experimentem exclusão temporária ou interrupção no processo educacional. A perspectiva vygotskiana (1991) reforça a necessidade de mediação contínua e sensível, destacando a interdependência entre desenvolvimento cognitivo e contexto social no qual o aluno está inserido.

A comunicação pedagógica entre escola e família revelou-se um instrumento estratégico para a consolidação da inclusão. Orientações claras, devolutivas regulares e explicações sobre

estratégias de ensino fortalecem a participação das famílias, transformando-as em agentes ativos no processo educacional. Essa apropriação crítica das políticas educacionais possibilita a construção de relações cooperativas, conforme discutido por Minayo (2012), e evidencia que a inclusão exige diálogo constante e práticas de escuta atenta às necessidades dos envolvidos.

As dimensões sociais da inclusão, interação, convivência e sociabilidade, foram reiteradamente valorizadas pelos familiares como elementos centrais para o sucesso escolar. Tais aspectos indicam que a inclusão não deve se restringir ao desempenho acadêmico, mas deve contemplar o desenvolvimento integral do aluno, incluindo habilidades socioemocionais, relações interpessoais e capacidade de participação em diferentes contextos. Essa abordagem dialoga diretamente com a concepção freireana de educação emancipadora, em que o processo educativo assume caráter transformador e humanizador (Freire, 2011).

As entrevistas com gestores e professores destacaram o papel mediador do AEE na implementação da inclusão, evidenciando que suas práticas transcendem o suporte pedagógico e abarcam planejamento colaborativo, acompanhamento individualizado e adaptação de materiais. Além disso, o suporte socioemocional promovido pelos profissionais do AEE reforça sua relevância como articulador de vínculos entre escola, família e aluno, permitindo que a inclusão se concretize de forma ampla e integrada.

Apesar do engajamento familiar identificado, persistem barreiras atitudinais e culturais que impactam a efetividade da política inclusiva. Episódios de resistência ou omissões por parte de alguns familiares demonstram a necessidade de estratégias contínuas de sensibilização e articulação intersetorial, envolvendo não apenas a escola, mas também serviços de saúde e assistência social, corroborando o que defendem Torres Jr. et al. (2020) sobre a importância de arranjos institucionais integrados.

A formação continuada dos profissionais do AEE emergiu como fator determinante para a consolidação da inclusão. O desenvolvimento de competências técnicas, pedagógicas e relacionais permite respostas mais precisas às necessidades individuais, reduz lacunas entre planejamento e execução e contribui para que as ações inclusivas sejam consistentes, adaptáveis e sustentáveis ao longo do tempo.

As limitações estruturais identificadas, incluindo a insuficiência de recursos humanos, inadequação de espaços físicos e ausência de materiais especializados, continuam a constituir desafios relevantes para a implementação efetiva da inclusão. Superar tais obstáculos requer planejamento institucional estratégico e investimentos contínuos, conforme apontam Secchi

(2014) e Mantoan (2006), e evidencia que a inclusão depende de condições institucionais adequadas para que se concretize na prática.

A inclusão efetiva demanda a integração simultânea de múltiplos elementos: infraestrutura adequada, qualificação docente, planejamento pedagógico individualizado, comunicação clara e articulação intersetorial. A ausência de qualquer desses fatores compromete a sustentabilidade e a consistência das práticas inclusivas, evidenciando que a política educacional deve ser concebida como processo sistêmico e articulado.

A mediação contínua, sensível às particularidades do aluno, é essencial para que desafios relacionados a crises comportamentais ou necessidades específicas sejam adequadamente enfrentados. A presença de protocolos institucionais claros e de equipes capacitadas torna-se um mecanismo imprescindível para reduzir vulnerabilidades e garantir que a inclusão seja vivenciada de forma consistente.

O AEE emerge, portanto, como facilitador da aprendizagem e da socialização, promovendo participação ativa dos alunos na vida escolar e oferecendo suporte pedagógico e socioemocional. Essa atuação reforça a concepção de inclusão como prática complexa, relacional e integradora, na qual o aluno é sujeito ativo do processo educativo.

A transformação das políticas públicas de inclusão em práticas concretas exige que os sujeitos envolvidos se apropriem criticamente das normas legais. O engajamento coletivo, a atenção às dimensões humanas e sociais da aprendizagem e o diálogo contínuo entre escola, profissionais e famílias são fundamentais para que as diretrizes se convertam em experiências efetivas e significativas.

O planejamento colaborativo entre professores regentes, profissionais do AEE e famílias mostrou-se indispensável para atender às especificidades de cada aluno. Essa articulação contínua permite ajustes individualizados, garantindo que as estratégias pedagógicas estejam alinhadas às necessidades reais dos estudantes e reforçando a efetividade das práticas inclusivas.

A dimensão relacional, baseada em diálogo, confiança e cuidado, foi apontada como central para a construção de ambientes escolares acolhedores e inclusivos. Relações positivas e comprometidas entre profissionais e famílias contribuem para reduzir barreiras atitudinais, fortalecer vínculos e consolidar a participação efetiva dos alunos, em consonância com Freire (2011) e Minayo (2012).

A inclusão não se realiza apenas por meio de adaptações curriculares; exige equilíbrio entre normas legais, recursos materiais, práticas institucionais e estratégias pedagógicas

adequadas. A ausência de suporte psicológico, recursos especializados ou planejamento estruturado compromete a sustentabilidade das ações e evidencia que a inclusão requer articulação sistêmica e comprometimento institucional.

A análise das entrevistas possibilitou identificar categorias recorrentes, tais como acolhimento inicial, continuidade do atendimento, devolutivas e explicações da escola, dimensões sociais da inclusão e fragilidade de respostas institucionais. Essas categorias funcionam como indicadores de políticas públicas, oferecendo subsídios para o aprimoramento de estratégias pedagógicas e de gestão escolar.

O AEE se consolidou como elemento central na construção de uma educação inclusiva, articulando saberes pedagógicos, técnicos e relacionais, promovendo participação efetiva dos alunos e aproximando famílias e escola. Essa centralidade reforça o papel estratégico do Atendimento Educacional Especializado como mediador entre diretrizes legais e vivência prática do processo educativo.

A implementação da inclusão exige abordagem integrada, que combine recursos materiais, formação docente continuada, planejamento colaborativo, engajamento familiar e articulação intersetorial. A sustentabilidade das políticas depende da capacidade de transformar diretrizes legais em ações consistentes, adaptáveis e contextualizadas ao cotidiano escolar.

Ao longo do percurso no mestrado, esta pesquisa representou não apenas uma investigação científica, mas também uma trajetória de aprendizado pessoal e profissional. O contato direto com gestores, professores e famílias possibilitou compreender as múltiplas dimensões do fazer educativo e os desafios reais enfrentados pela escola pública. A pesquisa em campo revelou a complexidade das relações institucionais e humanas que sustentam a inclusão, reforçando a necessidade de olhar sensível e escuta atenta por parte do pesquisador.

Entre os principais desafios enfrentados durante a pesquisa, destacam-se a dificuldade de acesso a algumas informações institucionais, a resistência de alguns participantes em se expressar com maior profundidade nas entrevistas e as limitações impostas pelo tempo escolar e pelas rotinas administrativas. Esses aspectos exigiram flexibilidade metodológica, empatia e constante reflexão ética sobre o papel do pesquisador no ambiente escolar.

No entanto, os desafios também se converteram em aprendizagens significativas. A vivência do processo de pesquisa proporcionou o fortalecimento de uma postura crítica e investigativa, além de reafirmar o compromisso com uma educação pública democrática e inclusiva. O percurso acadêmico contribuiu para ampliar a compreensão sobre as políticas

educacionais, consolidar competências de análise qualitativa e reafirmar a importância da pesquisa como instrumento de transformação social.

Como perspectiva futura, espera-se que os resultados desta dissertação possam subsidiar a formulação de novas políticas e práticas escolares voltadas à consolidação da inclusão. Pretende-se dar continuidade aos estudos sobre formação docente e gestão de políticas públicas, aprofundando a reflexão sobre o papel das redes colaborativas e intersetoriais na efetivação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência.

Esta dissertação contribui para a reflexão crítica sobre a efetividade das políticas públicas de inclusão no Brasil, destacando que o avanço normativo não garante, por si só, a concretização das práticas inclusivas. A apropriação crítica das políticas, aliada à mediação pedagógica sensível e à comunicação efetiva com as famílias, é determinante para que o processo educativo se torne emancipador, equitativo e transformador.

A inclusão escolar constitui um processo contínuo, multifacetado e complexo, no qual o AEE desempenha papel estratégico para operacionalizar políticas públicas, mediando relações, fortalecendo vínculos, promovendo aprendizagem significativa e garantindo que o acesso e a permanência dos alunos no ambiente escolar não sejam apenas direitos formais, mas experiências efetivamente vivenciadas e socialmente transformadoras.

Como resultado aplicado desta dissertação (produto técnico), sugere-se uma Nota Técnica direcionada à Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, às equipes das escolas participantes e aos profissionais envolvidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse documento sistematizará os principais achados da pesquisa de campo, reunindo recomendações práticas e com as diretrizes destinadas ao aprimoramento da política de inclusão educacional no âmbito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O propósito central da Nota Técnica é contribuir para o aperfeiçoamento das ações de planejamento, formação, acompanhamento e avaliação do AEE, fornecendo subsídios técnico-pedagógicos alinhados às realidades observadas durante a investigação e às percepções manifestadas por gestores, famílias, professores e profissionais especializados.

A Nota Técnica destacará, inicialmente, a importância de estruturar adequadamente o acolhimento inicial das famílias e dos estudantes. Para isso, recomenda-se a implantação de protocolos formais de recepção e escuta ativa no momento da matrícula e durante os primeiros meses de adaptação escolar, além da criação de um instrumento padronizado para o levantamento das necessidades educacionais dos alunos. Igualmente relevante é o fortalecimento da continuidade do atendimento, que demanda a consolidação de fluxos

intersetoriais com a saúde e a assistência social, especialmente para lidar com crises ou ausências prolongadas, bem como a reorganização de horários e estratégias pedagógicas para evitar interrupções no processo educacional.

Recomenda-se a realização sistemática de devolutivas pedagógicas com linguagem clara e acessível, acompanhadas de explicações sobre estratégias de ensino, objetivos e avanços dos estudantes. Além disso, sugere-se a formação continuada dos professores para o uso qualificado de instrumentos de comunicação pedagógica que fortaleçam a cooperação entre os diferentes atores do processo educativo. Em relação às dimensões sociais da inclusão, o documento orienta a adoção de práticas que favoreçam a convivência, a participação e a sociabilidade dos alunos, com o planejamento de atividades coletivas que incentivem a interação entre estudantes típicos e atípicos, ultrapassando uma visão restrita às adaptações curriculares.

A Nota Técnica também enfatizará a necessidade de consolidar o planejamento colaborativo entre os profissionais da escola. Recomenda-se a institucionalização de encontros periódicos entre professores regentes e profissionais do AEE, de modo que decisões pedagógicas sejam tomadas de forma integrada. A elaboração de Planos Educacionais Individualizados (PEI), com participação ativa das famílias, constitui outra diretriz fundamental para garantir intervenções pedagógicas mais precisas e contextualizadas. No que se refere à formação continuada, o documento orienta a oferta de módulos específicos voltados ao uso de tecnologias assistivas, às práticas de mediação socioemocional e à avaliação pedagógica, acompanhados de um acompanhamento sistemático às equipes escolares, com devolutivas e orientações técnico-pedagógicas.

A Nota Técnica apontará para a necessidade de aprimoramento das condições materiais e estruturais das salas de AEE. Recomenda-se investir na adequação desses espaços, assegurando mobiliário acessível, iluminação e ventilação adequadas, além da aquisição permanente de materiais pedagógicos acessíveis, jogos estruturados e dispositivos de comunicação alternativa que ampliem as possibilidades de aprendizagem e participação dos alunos. A expectativa é que a implementação dessas recomendações gere impactos significativos na organização do AEE, fortalecendo a articulação intersetorial, ampliando a participação das famílias e elevando a efetividade das práticas inclusivas. Dessa forma, o produto técnico desenvolvido estabelece uma ponte concreta entre a teoria e a prática, orientando ações capazes de qualificar o cotidiano escolar e contribuir para a consolidação de uma política de inclusão mais efetiva, humana e sustentável.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 18 fev. 2026.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 5 out. 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm).

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 9 out. 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm). Acesso em: 18 fev. 2026.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 18 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.html). Acesso em: 18 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva&Itemid=30192).

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Plano Estadual de Educação do Ceará (2016-2025)**. Disponível em: SEDUC Ceará. 2016.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Programa de Atendimento Educacional Especializado**. Fortaleza: SEDUC, 2001.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Relatório Anual de Educação Inclusiva**. Fortaleza: SEDUC, 2012.

COSTA, M.; SOUZA, L. O impacto do Atendimento Educacional Especializado na integração de alunos com deficiência: Estudos de caso em Fortaleza. **Revista Cearense de Educação e Inclusão**, [S.]. 2023.

FERREIRA, D. S. Barreiras atitudinais e preconceito na inclusão escolar: um estudo de caso em escolas municipais de Fortaleza. **Psicologia e Educação**, [S.], 2022.

FORTALEZA. **Plano Municipal de Educação de Fortaleza (2015-2025)**. Fortaleza, CE: Diário Oficial do Município; Secretaria Municipal da Educação, 2015. Disponível em: <https://transparencia-cdn.sefin.fortaleza.ce.gov.br/PLANEJAMENTO/PME/Plano%20Municipal%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%202015-2025.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2026.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Dados Estatísticos de Atendimento Educacional Especializado**. Fortaleza: SME, 2015.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Estratégico de Inclusão Escolar**. Fortaleza: SME, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, MOACIR. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2007.

GARCIA, Rosalba MC; MICHELS, Maria H. Três gerações de políticas de educação especial no Brasil: avanços e desafios na inclusão. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth Generation Evaluation**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1989.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2022: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, S. P.; ARAÚJO, L. F.; MENDES, G. H. Profissionais especializados e a inclusão escolar no Ceará: uma análise das políticas públicas. **Educação em Foco**, [S.l.], 2023.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic Inquiry**. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1985.

MACHADO, Robson. Educação contra-hegemônica na América Latina: desafios e perspectivas. **Revista de Estudos Críticos em Educação**, [S.l.], 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação Inclusiva: Contextos, Práticas e Políticas**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves; SILVA, Maria Teresa Eglér. **Desafios da Inclusão Escolar no Brasil: Uma Análise Crítica.** Educação e Pesquisa, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde.** 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

NEVES, Libéria R.; RAHME, Mônica MF; FERREIRA, Carla MRJ . A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, [S./], 2019.

OLIVEIRA, T. R.; COSTA, V. M. Estratégias de formação continuada para professores da educação básica: promovendo a inclusão escolar em Fortaleza. **Revista de Formação Docente**, [S./], 2023.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 2006.

PATTON, M. Q. **Qualitative Research and Evaluation Methods.** Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2002.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança.** Trad. Manuel Campos. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PIAGET, Jean. **A Construção do Real na Criança.** São Paulo: Editora Ática, 2003.

RETT, Marta Ferreira Santos Farah. **Avaliação de Políticas Públicas: Fundamentos e Perspectivas.** São Paulo: Editora XYZ, 2019.

ROCHA, Pedro N.; BOZELLI, Fernanda C.; DINIZ, Renato ES. Conflitos de discurso e formação docente: perspectivas hegemônicas e contra-hegemônicas no currículo. **Cadernos de Formação Docente**, [S./], 2023.

RODRIGUES, Lea. **Avaliação de Profundidade: categorias de interpretação das políticas públicas.** Rio de Janeiro: Editora X, 2008.

RODRIGUES, Lea. **Tempo, espaço e percepção: a construção qualitativa da avaliação de políticas públicas.** São Paulo: Editora Y, 2011a..

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SECCHI, Leonardo. **Política Pública: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos.** São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SILVA, Gema GP; RAIKA, Márcia. Políticas públicas de educação especial: a disputa entre inclusão e segregação na nova PNEE. **Revista de Educação Inclusiva**, [S./], 2021.

SILVA, M. J.; BARBOSA, E. L. Desafios na formação docente para a educação inclusiva na rede pública de Fortaleza. **Cadernos de Educação**, [S.l.], 2022.

SOUZA, Adriana; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar: políticas, práticas pedagógicas e formação de professores. v. 33, n. 3, p. 197-217, **Educação em Revista**, 2017.

SOUZA, A. M.; ALMEIDA, R. T. Formação continuada de professores para a inclusão escolar em Fortaleza. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2022.

TORRES JR, Paulo et al. Avaliar em Profundidade: Dimensões Epistemológicas, Metodológicas e Experiências Práticas de uma Nova Perspectiva de Avaliação de Políticas Públicas. v. 5, n. 2, p. 147-170, **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, 2020.

UNESCO. **Diretrizes sobre a Educação Inclusiva**. Paris: UNESCO, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Relatório de Parcerias entre a SME e a UFC para a Formação de Professores**. Fortaleza: UFC, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

## APÊNDICE A - ENTREVISTA COM A FAMÍLIA

### ENTREVISTA COM A FAMÍLIA

#### 1. IDENTIFICAÇÃO

1.1 Nome do(a) entrevistado(a):

---

1.2 Idade:

---

1.3. Cor / raça:

---

1.4 Parentesco com o (a) aluno(a)?

---

1.5 Profissão do(a) entrevistado(a)?

---

1.6 Exerce alguma atividade remunerada?

---

1.7 Escolaridade / Grau de Instrução do(a)

entrevistado(a): \_\_\_\_\_

#### 2. CONTEXTO FAMILIAR

2.1 Situação dos pais: ( ) separados ( ) juntos

2.2 O (a) aluno (a) vive com quem?

---

2.3 Tem irmãos? ( ) não ( ) sim . Quantos? Meninos \_\_\_\_\_ Meninas \_\_\_\_\_

2.4 Possui rede de apoio? ( ) não ( ) sim . Quem? \_\_\_\_\_

**3. ASPECTOS INDIVIDUAIS DO (A) ALUNO (A)**

3.1 Qual a deficiência do(a) aluno(a)?

---

CID \_\_\_\_\_

3.2 O (a) aluno(a) recebe algum benefício do governo? Se sim, qual e desde quando recebe?

—

3.3 O apresenta dificuldade: ( ) auditiva ( ) visual ( ) cognitiva ( )  
psicomotora

( ) linguagem ( ) outras Especifique:

---

3.4 O (a) aluno(a) fez avaliação médica? Qual? E com quantos anos

---

3.5 O(a) aluno(a) faz uso de algum medicamento?

---

3.6 Atualmente, o aluno tem algum acompanhamento clínico? (Fonoaudiólogo, fisioterapia, psicólogo, psicopedagogo, outro).

---

3.7 Participa de alguma outra atividade em projetos filantrópicos? Qual?

---

3.8 Foi feita uma avaliação pedagógica com profissional especializado?

---

3.9 Quando o(a) aluno (a) começou a ser atendido em salas do AEE?

---

3.10 Há salas de AEE próximas a residências do(a) aluno(a)? Como é feito o deslocamento / locomoção até a instituição?

---

3.11 Quem é responsável por acompanhar o aluno durante o atendimento no AEE?

---

3.12 O responsável aguarda na escola o término do atendimento do(a) aluno(a) no AEE durante o contraturno ou o atendimento acontece no próprio turno de aula?

---

3.13 Enquanto aguarda o atendimento do(a) aluno(a), você gostaria de fazer alguma coisa? Cite exemplos de atividades, cursos ou oficinas que gostaria de fazer?

---

3.14 Já participa de algum grupo de famílias atípicas? Caso não participe, gostaria de participar?

---

#### **4. CONTEXTO ESCOLAR**

4.1 Com que idade o(a) aluno(a) começou a frequentar a escola?

---

4.2 Como foi o processo de matrícula?

---

4.3 Houve uma visita prévia à nova instituição?

---

4.4 Como foi a transição e a adaptação do(a) aluno(a) do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II em outra instituição?

---

4.5 Qual a expectativa da família com relação à chegada do aluno(a) ao sexto ano? E com relação a aprendizagem do(a) aluno(a)?

---

4.6 Como a família foi acolhida na instituição de ensino?

---

4.7 O(a) aluno(a) gosta da escola? Se não gosta, você sabe o motivo?

---

4.8 O (a) aluno(a) consegue permanecer em sala durante todo o período de aula?

---

4.9 Caso o (a) aluno(a) não permaneça todo o período de aula, onde ele (a) fica o resto do tempo?

---

4.10 Houve algum episódio em que foi preciso buscar o (a) aluno(a) antes do término do horário da aula?

---

4.11 O(a) aluno(a) tem alguma necessidade específica que precise de apoio?

---

4.12 O (a) aluno(a) recebeu livro didático e kit pedagógico escolar?

---

4.13 As atividades da escola são acessíveis, há alguma adaptação para o(a) aluno (a)?

---

4.14 Você compreende o que é o AEE?

---

4.15 Como foi feito o primeiro contato com o(a) profissional da sala do AEE?

---

4.16 Como acontece o atendimento do AEE do(a) aluno(a), no turno ou no contraturno?

---

4.17 O (a) aluno(a) mostra-se motivado(a) ou resistente a ir para os atendimentos do AEE?

---

4.18 Depois que iniciaram os atendimentos, houve outros contatos para socializar o acompanhamento do desenvolvimento do(a) aluno(a)?

---

4.19 O AEE identificou, elaborou ou organizou algum recurso pedagógico e de acessibilidade para o(a) aluno(a) participar plenamente das aulas considerando suas necessidades específicas?

---

4.20 Qual a expectativa da família com relação à aprendizagem do(a) aluno(a)?

---

4.21 Envolvimento da família com a escola (reuniões, comemorações, outros)?

---

4.22 Os pais têm conhecimento dos direitos do(a) aluno(a)? Quais conhece? Quais as dificuldades encontradas para que usufruam dos seus plenos direitos?

---

4.23 A família encontra dificuldades para que o(a) aluno(a) usufrua dos seus plenos direitos?

---

4.24 Diante do que a escola já oferece em relação à inclusão escolar do seu filho, há algo que você sente falta ou que poderia ser melhorado?

---

## APÊNDICE B - ENTREVISTA COM GESTORES E PROFESSORES

### ENTREVISTA COM GESTORES E PROFESSORES

- Nome do(a) entrevistado(a):  
\_\_\_\_\_
- Cargo/ função:  
\_\_\_\_\_
- Vínculo com a prefeitura:  
\_\_\_\_\_
- Quanto tempo de experiência na área da educação: No cargo / função atual? E na instituição de ensino?
- Como é sua relação com as famílias dos alunos matriculados no AEE?
- Quais os desafios encontrados no AEE com os alunos e seus familiares?
- Como você analisa as políticas de inclusão no âmbito escolar?
- Quais as estratégias / recursos que a escola utiliza para potencializar o acesso e a permanência dos alunos que são público-alvo do AEE?

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –  
RESPONSÁVEIS PELO ALUNO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEIS PELO  
ALUNO

(Resolução CNS 510/2016)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado profissional intitulado AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NAS SALAS DO AEE DA REDE DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE FORTALEZA, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Victória Régia Arrais de Paiva, que tem por objetivo Investigar de que modo as políticas públicas de Inclusão Escolar chegam até as famílias atendidas pelas Salas de Recurso Multifuncionais nas Escolas Públicas de Educação Básica do Município de Fortaleza. Você foi selecionado (a) por ser responsável pelo aluno \_\_\_\_\_ regularmente matriculado na Unidade Escolar \_\_\_\_\_ do sistema municipal de ensino da cidade de Fortaleza/CE, onde o estudo será realizado.

O procedimento utilizado será uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre diversos aspectos que envolvem a política pública de Atendimento Educacional Especializado e a Sala de Recursos Multifuncionais. A primeira entrevista será individual e realizada na própria unidade escolar ou em outro local, se assim o preferir. Todos os encontros serão gravados em áudio, com dados assegurados, sendo utilizados apenas para fins da pesquisa em tela.

Durante a entrevista, as perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações e também constrangimento e intimidação, pelo fato da pesquisadora trabalhar na mesma rede de ensino, atuando como professor-coordenador, locada em uma unidade escola da Secretaria Municipal de Educação. Diante dessas situações, os participantes terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Especial, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola.

A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal do Ceará, ou à Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas, dos encontros do grupo e da presença de um relator nesses encontros coletivos. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pela pesquisadora e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita será apresentada aos participantes para validação das informações. A transcrição das gravações feitas nos encontros dos grupos será realizada na íntegra pela pesquisadora. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre elas, garantindo a fidelidade à gravação.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFC, que, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem a responsabilidade de garantir e fiscalizar que todas as pesquisas científicas com seres humanos obedeçam às normas éticas do País, e que os participantes de pesquisa tenham todos os seus direitos respeitados. O CEP-UFC funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, localizado no prédio da reitoria Av. Mister Hull, 2965 - Pici, Fortaleza - CE, 60440-900, Brasil e Horário de atendimento: de segunda-feira a sexta-feira, das 08h às 12h (remotamente) e das 13h às 17h, (presencialmente).

Esta pesquisa foi autorizada por meio do Termo de Autorização de Pesquisa Acadêmica, concedido pela Secretaria Municipal da Educação, sob o número SEQL1IEJ, o que possibilita o desenvolvimento da coleta de dados da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza para fins do desenvolvimento desta pesquisa.

**Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.**

Local e data:

\_\_\_\_\_

Nome do Pesquisador

\_\_\_\_\_

Nome do Participante

**Dados para contato (horário comercial):**

Pesquisador Responsável:

Endereço:

Contato telefônico:

E-mail:

## APÊNDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Pelo presente **TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA** que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada por seu Secretário, **Jefferson de Queiroz Maia**, brasileiro, casado, portador da Cédula de Identidade nº 95006030609, SSP - CE, e CPF/MF nº 804.074.203.04, residente e domiciliado nesta capital, aqui denominada SME; e de outro lado o(a) pesquisador(a) **KERCIA MARIA DA SILVA LOPES**, aluno(a) do **MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS-MAPP - UFC**, requer autorização para realizar a pesquisa intitulada: **AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NAS SALAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) DA REDE DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE FORTALEZA** – fica estabelecido:

**CLÁUSULA PRIMEIRA.** A Secretaria Municipal da Educação autoriza o(a) pesquisador(a) **KERCIA MARIA DA SILVA LOPES** a realizar a coleta de dados da pesquisa intitulada **AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NAS SALAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) DA REDE DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE FORTALEZA**, conforme termo da Faculdade/Universidade.

**CLÁUSULA SEGUNDA.** A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

**CLÁUSULA TERCEIRA.** O aluno deve apresentar ao (à) professor (a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com a (s) criança (s) durante o seu trabalho acadêmico, se for o caso.

**CLÁUSULA QUARTA.** Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos, elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.

**CLÁUSULA QUINTA.** A SME não fornecerá nenhum material, sendo de responsabilidade do aluno adquiri-lo por conta própria.

**CLÁUSULA SEXTA.** A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para os alunos, sendo vedado o acesso a terceiros.

**CLÁUSULA SÉTIMA.** O aluno deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.

**SUBCLÁUSULA ÚNICA.** O aluno deverá estar vestido adequadamente, e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos das unidades escolares.

**CLÁUSULA OITAVA.** O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do aluno acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

**CLÁUSULA NONA.** É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.

**Jefferson de Queiroz Maia**

Secretário Municipal da Educação

**Francisca Mônica Silva da Costa**

Coordenadora da Diversidade e Inclusão

**KERCIA MARIA DA SILVA LOPES**

CPF nº 905.735.363-68



Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número SEQL1IEJ

Para conferir o original, acesse o site <https://assineja.sepog.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento>, informe o malote 3560415 e código SEQL1IEJ

**ASSINADO POR:**

Assinado por: FRANCISCA MONICA SILVA DA COSTA:66475139300 em 31/07/2024

Assinado por: JEFFERSON DE QUEIROZ MAIA:80407420304 em 01/08/2024