ISSN: 2358-8829

ENTRE A POLÍTICA E A PRÁTICA: OBSTÁCULOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ÂMBITO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Ednilsa Ferreira de Oliveira [1]
Wendel Melo Andrade [2]

INTRODUÇÃO

O movimento pela educação inclusiva tem impulsionado transformações nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas, com o objetivo de garantir acesso, permanência e aprendizagem de todos os estudantes. No Brasil, esse processo é orientado por marcos legais que reconhecem a educação como um direito universal e fundamentam a implementação de políticas voltadas à inclusão escolar.

No contexto da rede municipal de Fortaleza, a Educação Especial na perspectiva inclusiva apresenta avanços no acesso de estudantes com deficiência, evidenciados pelo aumento das matrículas. Contudo, a efetivação da inclusão no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas e à articulação entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Apesar das diretrizes estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), observa-se que professores do ensino regular encontram dificuldades para promover práticas inclusivas de forma efetiva. Nesse cenário, emerge a seguinte questão de pesquisa: *quais são os obstáculos vivenciados pelos profissionais da escola na promoção da inclusão de estudantes dos anos finais do ensino fundamental, no âmbito do AEE?*

Este estudo tem como objetivo avaliar a PNEEPEI em uma escola da rede municipal de Fortaleza, analisando os obstáculos enfrentados pelos profissionais da educação na implementação dessas práticas. Parte-se da hipótese de que fatores como limitações estruturais, fragilidades na formação docente e dificuldades na organização do trabalho pedagógico comprometem a efetivação da política.

A relevância da pesquisa reside na necessidade de compreender como a política se materializa no cotidiano escolar, considerando as tensões entre os dispositivos legais e a prática educativa. Ao focalizar o contexto do AEE e sua articulação com a sala de aula comum, o estudo contribui para o debate sobre a efetivação da educação inclusiva e para o aprimoramento das políticas públicas educacionais.

[1] Mestra em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará - UFC, ednilsa.prof@gmail.com;
[2] Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, professorwendelmelo@gmail.com;

As políticas públicas educacionais no Brasil passaram por transformações significativas ao longo do tempo, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, que consolidou a educação como um direito de todos e dever do Estado. Esse marco impulsionou a formulação de políticas voltadas à ampliação do acesso, à permanência e à equidade no sistema educacional e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que assegura o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. Esses marcos representam a transição de uma lógica integradora para uma perspectiva inclusiva, que atribui à escola a responsabilidade de atender às diferenças.

Esse avanço se consolida com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008, que orienta a organização dos sistemas educacionais para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial. A política prevê a articulação entre o ensino comum e o AEE, concebido como serviço complementar, voltado à eliminação de barreiras à aprendizagem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) constitui um marco na consolidação da educação inclusiva no Brasil, ao estabelecer diretrizes voltadas ao acesso, à participação e à aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular. Fundamentada no princípio de que a inclusão é um direito, a política propõe a reorganização dos sistemas educacionais para atender à diversidade, superando práticas excludentes e homogêneas.

Nesse contexto, a inclusão escolar não se limita à matrícula do estudante com deficiência na escola regular, mas envolve a garantia de condições efetivas de aprendizagem, permanência e participação. Isso implica a adoção de práticas pedagógicas acessíveis, currículos flexíveis e estratégias que considerem as diferentes formas de aprender.

No contexto da rede municipal de Fortaleza, a educação inclusiva tem avançado a partir da ampliação das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial e da implementação de serviços como o AEE. Iniciativas institucionais e documentos orientadores buscam fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e garantir o acesso e a permanência desses estudantes na escola.

A deficiência, conforme a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), é compreendida como um impedimento de longo prazo que, em interação com barreiras

diversas, pode restringir a participação plena do indivíduo na sociedade. Nesse contexto, o modelo social da deficiência propõe uma mudança de perspectiva, deslocando o foco das limitações individuais para as barreiras impostas pelo meio. Segundo Mantoan e Lanuti (2022), a deficiência não está na pessoa, mas na relação entre suas características e os obstáculos presentes no ambiente.

Essas barreiras podem ser de natureza física, atitudinal, comunicacional ou pedagógica, e sua eliminação é condição fundamental para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Assim, a responsabilidade pela inclusão recai sobre a organização escolar e as práticas pedagógicas, e não apenas sobre o estudante. No contexto escolar, estudantes com deficiência enfrentam desafios relacionados à organização curricular, ao aumento da complexidade das disciplinas e às relações interpessoais, o que pode impactar sua permanência e participação.

METODOLOGIA

Esta seção dedica-se à apresentação das escolhas metodológicas que orientam a pesquisa, destacando os caminhos percorridos para que fosse possível alcançar os objetivos propostos. Para tanto, são delineados os princípios que sustentam a investigação, bem como as estratégias empregadas para o exame da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, especialmente no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, a seção busca justificar a pertinência das opções realizadas, apresentando o modo como elas contribuem para compreender os obstáculos enfrentados no cotidiano escolar no que se refere à inclusão de estudantes nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

A escola escolhida para o estudo atende aos Anos Finais do Ensino Fundamental, o que possibilita analisar a atuação de professores de diferentes áreas do conhecimento. A pesquisa busca compreender como os alunos com deficiência estão sendo incluídos nesse contexto, bem como identificar os principais entraves à efetivação da política inclusiva. O critério de escolha da escola deu-se por: ser uma instituição de anos finais; abranger professores de diversas áreas; apresentar limitações de acessibilidade física para estudantes com deficiência; estar inserida no Distrito V de Educação; e possuir sala de recursos multifuncional implantada a partir de 2022.

A pesquisa adota abordagem qualitativa, definida, segundo Minayo (2001), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações”. (Minayo, 2009, p.22).

E sua escolha deve-se à sua adequação para capturar as complexidades das interações humanas e percepções subjacentes que influenciam a implementação de políticas públicas para explorar as políticas educacionais de inclusão no município de Fortaleza, objetivando compreender profundamente os desafios enfrentados pelos sujeitos ao longo do processo e analisar como estão as práticas associadas à educação inclusiva no ambiente escolar. Quanto aos objetivos aconteceram de forma descritiva por meio da análise documental. “As pesquisas exploratórias têm como finalidade propiciar um maior acesso ao problema, de forma a torná-lo mais compreensível e até mesmo possível de elaboração de hipóteses” (Gil, 2002, p. 27).

Nesta fase, buscou-se conhecer a legislação e os documentos que norteiam a política educacional. Também foram analisadas as resoluções relacionadas à atuação do professor do AEE, para que possa compreender melhor as especificidades desses alunos, contribuindo então para um maior entendimento e proporcionando assim possíveis compreensões sobre o objeto em estudo, os obstáculos vivenciados pelos profissionais que atuam no ambiente escolar para promoção da inclusão dos estudantes na aplicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI), por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2021), permitindo interpretar os sentidos atribuídos pelos participantes à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em articulação com o contexto empírico investigado.

A partir dos objetivos da pesquisa e do material empírico coletado, foram definidas quatro categorias de análise: (1) compreensão sobre a PNEEPEI; (2) ações desenvolvidas pela escola por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE); (3) obstáculos para promoção da inclusão; e (4) ações formativas voltadas à inclusão.

Essas categorias orientaram a leitura dos dados, possibilitando compreender tanto os avanços quanto os limites da implementação da política no cotidiano escolar, a partir da articulação entre falas dos sujeitos, observações de campo e referenciais teóricos.

As observações realizadas na escola evidenciam que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é estruturado de forma sistemática, com atendimento a 46 estudantes com diferentes necessidades educacionais, incluindo Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência intelectual, baixa visão, deficiência física e paralisia cerebral.

Os atendimentos são organizados por meio de cronograma, ocorrendo, em sua maioria, no mesmo turno das aulas regulares, o que representa um desafio importante para a política de inclusão: a articulação entre AEE e ensino comum, especialmente diante de limitações logísticas e de transporte dos estudantes. Esse achado evidencia uma das tensões já apontadas na literatura sobre a implementação da PNEEPEI, no que se refere à garantia simultânea de acesso e permanência (Brasil, 2008).

No que diz respeito às práticas pedagógicas, observou-se que os atendimentos acontecem de forma individualizada ou em pequenos grupos, com foco no desenvolvimento de habilidades cognitivas, comunicativas e socioemocionais dos estudantes. As atividades incluem estratégias como uso de calendários, leitura de imagens e exercícios de raciocínio lógico, demonstrando alinhamento com a proposta do AEE de complementar e suplementar o ensino regular.

Além disso, a presença de práticas afetivas — como acolhimento, diálogo e acompanhamento individualizado — reforça a compreensão de que a dimensão emocional é parte constitutiva do processo de ensino-aprendizagem (Libâneo, 2012). Tais práticas contribuem para a construção de vínculos e para o engajamento dos estudantes. Outro aspecto relevante refere-se ao registro sistemático das atividades e avanços dos alunos, o que contribui para o acompanhamento pedagógico e a continuidade do trabalho educativo, sendo uma prática fundamental no contexto do AEE.

O trabalho colaborativo entre a professora do AEE e os docentes da sala comum constitui um dos principais eixos de análise deste estudo. Observou-se que essa colaboração ocorre principalmente em momentos formativos, como a Semana de Desenvolvimento das Práticas Pedagógicas Inclusivas, quando há troca de informações sobre o desempenho dos estudantes e discussão de estratégias pedagógicas.

Essa dinâmica se aproxima do modelo de ensino colaborativo, que pressupõe a atuação conjunta entre profissionais no planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

Entretanto, os dados indicam que essa colaboração ainda ocorre de forma limitada e pontual, sendo dificultada por fatores como o elevado número de alunos por turma, a diversidade do público atendido e a reduzida disponibilidade de tempo para planejamento conjunto. Essas limitações já foram apontadas por Pletsch (2010) como entraves significativos à consolidação de práticas inclusivas.

Apesar desses desafios, observou-se que, nas situações em que há maior articulação entre os profissionais, os estudantes apresentam avanços mais significativos, tanto no aspecto cognitivo quanto no socioemocional dos estudantes. Esse resultado reforça a importância do trabalho coletivo como elemento estruturante da inclusão escolar.

Os resultados evidenciam que a formação docente constitui um dos principais desafios para a efetivação da educação inclusiva. A literatura aponta que muitos professores não se sentem preparados para atender às demandas educacionais dos estudantes com deficiência, o que pode gerar insegurança e impacto negativo na prática pedagógica (Dall'Acqua; Vitalino, 2010).

No contexto investigado, observa-se que a formação continuada, embora reconhecida como necessária, ainda apresenta limitações quanto à sua efetividade, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática.

A ausência de formação específica impacta diretamente a capacidade dos professores em desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas, o que reforça a necessidade de políticas públicas que assegurem formação contínua, contextualizada e colaborativa.

Nesse sentido, a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente, que envolve reflexão, troca de experiências e construção coletiva de saberes (Imbernón, 2010; Nóvoa, 1992).

De modo geral, os resultados evidenciam avanços importantes na implementação da PNEEPEI no contexto investigado, especialmente no que se refere à estruturação do AEE, às práticas pedagógicas desenvolvidas e ao esforço de articulação entre escola e família.

Por outro lado, persistem desafios significativos, como a limitação do trabalho colaborativo, a sobrecarga docente, a necessidade de maior formação continuada e as dificuldades estruturais que impactam a efetivação da inclusão.

Assim, a análise evidencia que a inclusão escolar não se concretiza apenas por meio de diretrizes legais, mas requer condições institucionais, formação docente adequada e práticas pedagógicas articuladas, sendo um processo coletivo e contínuo.

A literatura aponta uma recorrente fragmentação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino regular, evidenciando um distanciamento entre teoria e prática, o que compromete a efetividade das ações inclusivas (Oliveira;

Prieto, 2021). Nesse contexto, a análise das entrevistas buscou compreender como os profissionais da educação interpretam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

Um dos questionamentos realizados para nortear a pesquisa versava sobre a compreensão dos entrevistados sobre a política de inclusão. Observou-se que parte significativa dos entrevistados apresenta uma compreensão limitada e superficial. Em muitos casos, essa compreensão restringe-se a noções genéricas de inclusão ou confundindo a PNEEPEI com ações pontuais voltadas à diversidade. Essa fragilidade revela lacunas na formação continuada e na difusão das diretrizes que orientam a educação especial.

Quando questionados sobre o conhecimento da legislação que fundamenta a PNEEPEI, os dados apontam que a maioria dos profissionais não demonstra domínio sobre seus dispositivos legais, objetivos e formas de implementação. Esse desconhecimento amplia o distanciamento entre os marcos normativos e a prática escolar, comprometendo a consolidação de uma cultura inclusiva.

Nesse cenário, observa-se que a implementação do AEE, em muitos casos, ocorre de forma paralela ao currículo regular, o que dificulta seu caráter complementar e articulado. Esse descompasso decorre, entre outros fatores, da ausência de espaços institucionais para planejamento coletivo, da sobrecarga de trabalho e da falta de horários destinados à colaboração entre os profissionais.

Adicionalmente, dificuldades estruturais também impactam o funcionamento do AEE. Conforme relato de um dos participantes: *"80% dos alunos são atendidos no mesmo turno de aula, e 20% no contraturno, isso se deve à falta de transporte escolar e ao envolvimento limitado das famílias"* (PAEE).

Essa realidade evidencia que fatores externos à escola, como o transporte e a participação familiar, interferem diretamente na efetivação das políticas inclusivas.

Outro aspecto identificado refere-se ao descompasso entre o entendimento dos professores da sala comum e as atribuições do AEE, o que se agrava diante de condições estruturais insuficientes, como a escassez de recursos pedagógicos acessíveis, a

precariedade de espaços adequados e a ausência de articulação sistemática entre os profissionais envolvidos.

Nesse sentido, os dados indicam que o AEE, em diversos contextos, ainda assume uma função compensatória, distanciando-se de seu papel como suporte pedagógico complementar. Essa limitação compromete o potencial transformador da política, reforçando a necessidade de investimentos em formação docente, infraestrutura e gestão escolar integrada.

Os resultados também evidenciam que a efetivação da PNEEPEI depende não apenas de sua existência normativa, mas de condições concretas para sua implementação, incluindo formação continuada, organização institucional e fortalecimento do trabalho colaborativo.

Assim, os achados respondem ao objetivo da pesquisa ao evidenciar fragilidades na compreensão e implementação da política, apontando para um descompasso entre o que está previsto nos marcos legais e o que se materializa no cotidiano escolar.

Essa análise contribui para o atendimento dos objetivos da pesquisa ao demonstrar que, para além das lacunas institucionais, há caminhos sendo trilhados dentro da própria escola por meio de parcerias, escuta ativa e esforços coletivos. No entanto, sem uma política de formação continuada estruturada, articulada com as demandas reais da escola inclusiva, esses esforços continuarão sendo localizados e frágeis frente aos desafios impostos pelo sistema educacional.

Mesmo diante das fragilidades institucionais, os profissionais demonstram abertura e disposição para a construção de uma prática mais inclusiva, ainda que isso ocorra mais por iniciativa pessoal do que por indução das políticas públicas. Tal aspecto denota tanto a potência do trabalho coletivo quanto a fragilidade das estruturas de apoio, indicando a urgência de se investir em políticas formativas que dialoguem com a realidade escolar e valorizem o protagonismo docente.

Portanto, a promoção da inclusão não se realiza apenas por meio da legislação ou da existência de políticas declaradas, mas exige investimentos reais em formação contínua, apoio pedagógico e condições de trabalho que favoreçam a construção coletiva do conhecimento e a superação das barreiras educacionais. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008, representa um avanço significativo no reconhecimento dos direitos educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No contexto da escola pública, a implementação desta política revela tanto conquistas quanto desafios persistentes (Brasil, 2008; Mantoan, 2018). A inclusão escolar, entendida como direito de todos, exige que as instituições educativas se organizem para atender à diversidade, garantindo não apenas o acesso físico à escola, mas a participação efetiva e a aprendizagem de todos os estudantes (Gussi, 2012). A análise da aplicação da PNEEPEI na escola pública evidencia que, embora haja uma compreensão crescente sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ainda existem lacunas na organização estrutural e pedagógica.

Observa-se que a presença de profissionais especializados nem sempre é suficiente, sendo necessária uma atuação colaborativa entre professores do ensino comum, equipe de AEE, gestores e famílias, de modo a promover estratégias educativas adaptadas às necessidades específicas de cada estudante (Brasil, 2016; Lima; Gussi, 2012). Nesse sentido, a formação continuada dos docentes surge como elemento crucial para que as práticas inclusivas sejam efetivamente aplicadas, indo além da mera inserção física dos alunos com deficiência nas classes regulares.

Outro aspecto relevante refere-se à elaboração e utilização do Plano de AEE, que deve ser concebido a partir de um estudo detalhado do perfil e das potencialidades dos estudantes, orientando o trabalho colaborativo dos professores e subsidiando intervenções pedagógicas individualizadas. A efetividade deste instrumento depende, entretanto, da compreensão compartilhada entre todos os profissionais da escola e da valorização do planejamento coletivo, que articula ações pedagógicas, adaptações curriculares e recursos de acessibilidade (Brasil, 2008; Mantoan, 2018).

A avaliação do impacto da política também evidencia desafios relacionados à infraestrutura, à disponibilidade de materiais pedagógicos adaptados e ao suporte institucional. Em muitas escolas públicas, a inclusão ainda se depara com barreiras físicas, culturais e atitudinais, demonstrando que a implementação da PNEEPEI exige um compromisso contínuo com a cultura inclusiva, que reconheça a diversidade como valor educativo e social (Sassaki, 2013). É fundamental que a política não se restrinja à regulamentação normativa, mas se traduza em práticas pedagógicas efetivas, monitoradas e avaliadas, garantindo equidade e qualidade na educação para todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que os obstáculos não se concentram exclusivamente na falta de recursos materiais ou humanos, mas em aspectos mais profundos, como a escassez de

formação continuada, a compreensão limitada das diretrizes da política por parte de muitos docentes e a ausência de articulação entre o AEE e o ensino comum. Os dados evidenciaram, por exemplo, que a maioria dos professores entrevistados não compreendia integralmente o que é a PNEEPEI ou desconhecia os marcos legais que a sustentam. Isso compromete a coerência entre as práticas pedagógicas e os princípios da inclusão.

Observou-se também que há um descompasso entre o discurso da gestão escolar e as percepções das profissionais que atuam diretamente com o AEE, revelando tensões internas que dificultam o trabalho colaborativo e a responsabilização conjunta pela educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, o objetivo da pesquisa — avaliar a efetivação da PNEEPEI a partir da realidade escolar, com ênfase nos obstáculos à inclusão — foi plenamente atendido. Foi possível construir um diagnóstico crítico sobre o funcionamento da política no cotidiano escolar, apontando falhas, ausências, resistências, mas também possibilidades de avanço.

A análise revelou a importância do planejamento colaborativo, da escuta entre os profissionais e da valorização do AEE como parte indissociável do processo pedagógico. Entre os principais resultados encontrados, destacam-se: o conhecimento superficial da política por parte de muitos docentes; a falta de articulação entre o AEE e a prática pedagógica do ensino comum; a carência de formação continuada voltada para a inclusão; e a ausência de espaços coletivos de planejamento entre os profissionais envolvidos no processo.

Pesquisas futuras podem aprofundar o estudo em outras escolas da rede municipal de Fortaleza, comparando realidades distintas e identificando práticas bem-sucedidas que possam ser compartilhadas. Também é possível ampliar o foco para investigar a formação inicial de professores em relação à inclusão, bem como o papel das secretarias de educação na indução de políticas formativas alinhadas à PNEEPEI. Outro caminho seria estudar, com base na avaliação em profundidade, como os currículos escolares estão sendo reorganizados (ou não) para garantir acessibilidade pedagógica.

Em vista disso, reafirma-se a importância dos avanços promovidos pela PNEEPEI e dos esforços empreendidos pelo município de Fortaleza na consolidação de políticas de inclusão. No entanto, os resultados desta pesquisa reafirmam os questionamentos de Mantoan (2006) sobre o que entendemos por escola inclusiva. Por fim, a avaliação da PNEEPEI à luz dos obstáculos enfrentados no chão da escola reafirma a urgência de uma

mudança de paradigma: mais do que adaptar alunos à escola, é necessário transformar a escola para que ela se torne, verdadeiramente, um espaço de todos.

Isso implica reconhecer que a prática pedagógica é construída coletivamente e que o AEE não pode ser um apêndice à parte, mas um eixo estruturante das ações pedagógicas. Para isso, é indispensável oferecer condições objetivas e simbólicas aos profissionais da educação — tempo, escuta, formação, recursos —, para que possam realizar uma práxis comprometida com a justiça, a equidade e a dignidade de todos os sujeitos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da LDB para incluir obrigatoriamente as linguagens da dança, da música, das artes visuais e do teatro nos currículos da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 3 maio 2016

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 4 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado**: Diretrizes e Orientações. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acesso em: 4 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acesso em: 4 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Atendimento Educacional Especializado**: Diretrizes e Orientações. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acesso em: 4 out. 2025.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 28 jan. 2025.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. **Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor)**. Fortaleza: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, A. L. L.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 31 p.

GUSSI, Luiz. **Educação inclusiva**: desafios e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LIMA, Maria Helena de Castro; GUSSI, Luiz. **Educação inclusiva e Atendimento Educacional Especializado**: conceitos, práticas e desafios. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Maria Helena de Castro; SANTOS, João Paulo. **Política educacional e Constituição de 1988**: avanços e desafios. São Paulo: Cortez, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 17. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Simone R. Desafios da implementação da LDB no contexto da educação básica. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, p. 1-18, 2022.

POLITIZE. **Brasil Colônia – A Colonização do Brasil**. [S. l.], 2021. Disponível em: https://www.politize.com.br/brasil-colonia/. Acesso em: 4 out. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2013