

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

PAULO ROBERTO BELLOTTI VARGAS

**REDES DE APOIO E INCLUSÃO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES DE
CUIDADORES NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-
ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

VITÓRIA

2021

PAULO ROBERTO BELLOTTI VARGAS

**REDES DE APOIO E INCLUSÃO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES DE
CUIDADORES NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-
ALVO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para o título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Inês de Oliveira Ramos

VITÓRIA

2021

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

Vargas, Paulo Roberto Bellotti, 1963-

V297r Redes de apoio e inclusão escolar: implicações de cuidadores na
inclusão de estudantes público alvo da Educação Especial / Paulo
Roberto Bellotti Vargas. - 2021.

195 f. : il.

Orientadora: Ines de Oliveira Ramos.

Tese (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Formação. 2. Alunos público alvo de Educação Especial. 3.
inclusão Escolar. 4. Cuidadores. I. Ramos, Ines de Oliveira. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

PAULO ROBERTO BELLOTTI VARGAS

**REDES DE APOIO E INCLUSÃO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES DE
CUIDADORES NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de
Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal
do Espírito Santo como requisito para o título de Mestre em
Educação.

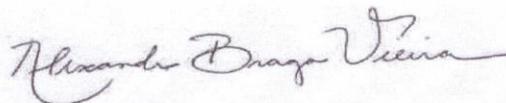
Aprovado em 15/04/2021

BANCA EXAMINADORA

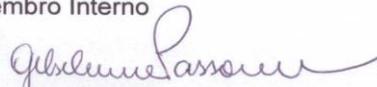


Prof.^a. Dr.^a Inês de Oliveira Ramos
CHEFE DO DTEPE CE - UFES

Prof.^a. Dr.^a. Ines de Oliveira Ramos
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Interno



**Prof.^a. Dr.^a. Gilsilene Passon Picotetti
Francischetto**
Faculdade de Direito de Vitória
Membro Externo

Dedico este trabalho a todos os homens e mulheres que lutaram e lutam incansavelmente por um mundo mais justo, fraterno e habitável, onde caibam todos e todas!

AGRADECIMENTO

Ao Deus da vida, que não está acima, porém no meio de nós, e sempre presente em todas as lutas nossas por justiça social.

Aos meus filhos Natasha e Rodrigo, sempre fonte de inspiração.

Aos meus pais José e Elza, pela oportunidade de enfrentar a vida com destemor e alegria.

Às minhas irmãs Silvia, Liâna (que lá do céu está vibrando com este momento), Cristiane e Renata, e aos irmãos Reinado, Juninho e Ronaldo que sempre estiveram comigo.

À minha orientadora Inês de Oliveira Ramos, pelo carinho e paciência.

Ao Professor Alexandro Braga Vieira, amigo e conselheiro de todas as horas. Foi quem me apresentou ao Programa de Mestrado, por isso aqui cheguei!

À Gislene Passon Picotetti Francischetto, estudiosa de Boaventura que aceitou compor minha banca e com isso colaborou muito com minhas construções.

A todas as professoras e professores do Mestrado Profissional, foi um sonho poder junto com vocês construir novos saberes/fazer

Aos meus colegas de Mestrado, vocês foram um presente que ganhei de Deus, estão definitivamente no meu coração.

À UFES, minha casa, pela oportunidade de fazer toda a minha formação acadêmica. Como diz Gilberto Gil: me deu régua e compasso...quem sabe de mim sou eu, eu mesmo faço.

Ao meu amigo Arthur Sérgio Rangel Viana, por ter sido sempre uma referência na minha vida política.

A minha Escola querida Nestor Gomes, que fez, faz e fará sempre parte da minha vida. Aos meus colegas durante essa caminhada que muito me ensinaram. Aos meus alunos e alunas que foram para quem sempre me dediquei.

À Secretaria Municipal de Educação de Castelo, a todos os que participaram da pesquisa e todos os funcionários, por abrirem as portas para nosso trabalho.

RESUMO

Este trabalho teve o objetivo de constituir momentos para formação continuada com profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação de Castelo/ES para questionar como são incorporados os cuidadores nas redes de apoio à escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, problematizando implicações nos processos de ensino-aprendizagem nas escolas comuns. Fundamenta-se na legislação educacional brasileira, adotando, como recorte temporal, as promulgadas a partir da Constituição Cidadã (BRASIL 1998;1996; 2011; 2015), devido aos inegáveis avanços trazidos para o reconhecimento da Educação como direito de todos, a Educação Especial como modalidade de ensino e o atendimento educacional especializado como complementar/suplementar à escolarização dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Recorre às contribuições teóricas de Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007) e de autores da Educação Especial (KASSAR e RABELO, 2011; BAPTISTA, 2011; JESUS, 2006; RAMOS, 2013; VIEIRA, 2012, 2015), compondo conhecimentos sobre redes de apoio à escolarização dos alunos para o reconhecimento do trabalho pedagógico como atribuição de professores do ensino comum e de Educação Especial e os apoios nas atividades de alimentação, higienização e locomoção dos cuidadores, não promovendo substituição e sobreposição de funções, mas ações colaborativas. Apoiou-se na pesquisa qualitativa e nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativa crítica, constituindo dados a partir de: a) solicitação ao órgão competente para a realização do estudo; b) consulta a documentos acerca das políticas de Educação e de Educação Especial de Castelo/ES; c) constituição de processos formativos; d) entrevista com pedagoga. Envolveu a Secretária Municipal de Educação, uma assistente social, uma psicóloga, sete pedagogas e um docente de História em atuação no órgão central. Produziu os dados de agosto a dezembro de 2019, tendo enquanto instrumento de registro o diário de campo e gravadores. Traz a importância de políticas de apoio à escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial de modo a não substituir os professores de Educação Especial pelos cuidadores, e o reconhecimento das funções desses últimos para as atividades de apoio (sem perder de vista a ação pedagógica do processo); de se investir em ações que priorizem a formação de redes de apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial, composta por diversos profissionais: professores regentes, professores de Educação Especial, pedagogos e cuidadores, dentre outros, sem substituição de funções, precarização e negação dos apoios pedagógicos à aprendizagem; de se reconhecer os investimentos na formação de equipes gestoras, considerando o lugar que ocupam na formulação de políticas educacionais, principalmente mediante a necessidade de se estreitar as relações no cuidar, mas vinculadas ao compromisso ético de educar e do direito de aprender.

Palavras-chave: Educação Especial. Cuidadores. Formação.

ABSTRACT

The purpose of this work was to constitute continuous-formation moments with professionals working at the Education Board of Castelo, ES, Brazil, in order to discuss the assignment of caretakers in schooling-support networks for special-education target-public students, problematizing implications on teaching-learning processes in ordinary schools. It is grounded on the Brazilian education legislation since the promulgation of the Citizen Constitution (BRASIL 1998;1996; 2011; 2015), because of undeniable advancements it has provided for the recognizance of Education as a general right, Special Education as a teaching modality, and specialized educational assistance as complementary/supplementary schooling for students with deficiencies, global development disorders, and high abilities/super-endowment. Boaventura de Sousa Santos' theoretical contributions have also been used, besides those of Special Education authors (KASSAR & RABELO, 2011; BAPTISTA, 2011; JESUS, 2006; RAMOS, 2013; VIEIRA, 2012, 2015), constituting knowledge about schooling-support networks for the acknowledgement of the pedagogical work as an attribution of both ordinary school and Special Education teachers, with the support of the caretakers for nourishment, hygiene, and locomotion, without substitution or overlapping of functions, but collaboration actions instead. Qualitative research and critical-collaborative research-action supported this work. Data-collection comprised: a) Asking the competing organ permission for the conduction of this assessment; b) browsing documents concerning Education and Special Education policies of Castelo, ES, Brazil; c) constitution of formation processes; d) interview with a pedagogue. This involved the Municipal Education Board Secretary, one social worker, one psychologist, seven pedagogues, and one History teacher serving directly at the Municipal Board. Data have been collected from August to December 2019, having field log and voice recorders as registration instruments. It conveys the importance of policies supporting the schooling of Special Education target-public students without replacing Special Education teachers by caretakers, recognizing at the same time the functions of the latter in support-activities (holding sight at the pedagogical action along the process); of investing in actions that prioritize the constitution of support-networks for Special Education target-public students, composed by several professionals: regent teachers, Special Education teachers, pedagogues, caretakers, among others, without substituting functions, indulging precariousness, or negating the pedagogical support for the teaching process; of recognizing the investment in the formation of management staffs, the place they hold in the formulation of education policies, mainly through the necessity of tightening bonds in the act of caring, yet, keeping ethically committed with education and the right to learn.

Keywords: Special Education. Caretakers. Formation.

LISTA DE IMAGEM

Figura 1 - : Vista panorâmica da Cidade de Castelo/ES	90
Figura 2 - Pico do Forno Grande.....	91
Figura 3 - Localização de Castelo	92
Figura 4 - Café Arábica	93
Figura 5 - Café Arábica	94
Figura 6 - Companhia de Alimentos Uniaves	94
Figura 7 - Confecção de Tapetes	95
Figura 8 - Tapetes de Corpus Christi	96
Figura 9 - Procissão de Corpus Christi.....	96
Figura 10 - Teatro Municipal.....	97
Figura 11 - Biblioteca Municipal	97
Figura 12 - Casarão da Fazenda do Centro	98
Figura 13 - Gruta do Limoeiro	98
Figura 14 - Cachoeira Pedregulho	99
Figura 15 - voo livre - Rampa do Ubá.....	99
Figura 16 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação.....	102

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Trabalhos trazidos na Revisão de Literatura	25
Tabela 2 - Planejamento da Formação.	85
Tabela 3 - Nomes Fictícios da Pesquisa	86
Tabela 4 - Escolas da Secretaria Municipal de Educação de Castelo/ES:.....	103
Tabela 5 - Número de Matrículas na Educação Básica na Rede Municipal de Educação de Castelo/ES.....	104
Tabela 6 - Quadro Docente da Secretaria Municipal de Educação de Castelo/ES .	108
Tabela 7 - Comparação entre o IDEB do Município, Estado e País.....	115

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 A TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DO PESQUISADOR E SUAS IMPLICAÇÕES COM O DELINEAMENTO DOS OBJETIVOS DO ESTUDO	17
2 DIÁLOGOS COM OUTROS ESTUDOS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE OS CUIDADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL?	25
3 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL SOB PERSPECTIVA INCLUSIVA: DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 AOS DIAS ATUAIS	49
4 APROXIMAÇÕES ENTRE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: A BUSCA POR UMA JUSTIÇA COGNITIVA E ESCOLAR	67
5 PRODUÇÃO DE DADOS SOBRE OS CUIDADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CASTELO/ES: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA	80
5.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA.....	81
5.2 DO PLANEJAMENTO À PRODUÇÃO DE DADOS.....	84
5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	86
5.4 O PERÍODO DE PRODUÇÃO DOS DADOS.....	87
5.5 OS INSTRUMENTOS DE REGISTRO DOS DADOS	87
5.6 ORGANIZAÇÃO, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	88
5.7 PRODUTO EDUCACIONAL	88
6 DIÁLOGOS COM DADOS DOS ESTUDOS: TENSIONANDO OS CUIDADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL POR MEIO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	90
6.1 A CIDADE DE CASTELO.....	90
6.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE CASTELO/ES	101
6.2.1 Organização da Rede Municipal de Educação: números de unidades escolares e sua localização.	103
6.2.2 Mais um pouco sobre a Educação municipal: política curricular, práticas de ensino e avaliação (de aprendizagem em larga escala).....	109
6.2.3 Educação Especial no município: como tudo começou.....	116
6.2.4 Educação Especial hoje	121
6.3 FORMAÇÃO CONTINUADA SISTEMATIZADA E VIVIDA COM A EQUIPE DA SEME/CASTELO	124
6.3.1 O primeiro momento de formação: mapeando as políticas de Educação Especial do município.....	125
6.3.2 O segundo momento de formação: o atendimento educacional em foco.	144
6.3.3 O terceiro momento da formação: os cuidadores em Educação Especial	159

7- CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
8- REFERÊNCIAS	184

1INTRODUÇÃO

Esta pesquisa problematiza a ação dos cuidadores na escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial na rede municipal de ensino de Castelo/ES, pela formação continuada da equipe pedagógica atuante na Secretaria Municipal de Educação.

A opção por estudar o tema deveu-se aos modos de incorporação desses profissionais às redes de apoio aos alunos atendidos pela Educação Especial. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar de 2008, a Resolução 4/2009 e o Decreto 7.611/2001, os cuidadores são profissionais que apoiarão os alunos com maiores comprometimentos nas atividades de alimentação, locomoção e higienização, embora se observem muitas redes de ensino capixabas estendendo suas funções para as atividades pedagógicas, mesmo não possuindo esses profissionais a formação adequada.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva inclusiva disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, **bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar** (BRASIL, 2008, p, 17, grifo nosso).

Na rede municipal de Castelo/ES, esse modo de significação das ações dos cuidadores também se presentifica. Castelo, cidade localizada no sul do Espírito Santo, a 146 km da capital Vitória, possui 37.582 habitantes. A rede municipal de Castelo possui 4 escolas de ensino infantil, 1 de Ensino infantil conveniada, 16 de Ensino Infantil e Fundamental e 1 somente de Ensino Fundamental, com 1333 alunos de Educação Infantil e 3715 do Ensino Fundamental em 2018.

Nessas escolas, há 120 alunos público-alvo da Educação Especial com laudo, 40 cuidadores e apenas 6 professores do atendimento educacional especializado (AEE). Esse último profissional deve ter graduação e especialização em Educação Especial para, junto aos professores do ensino comum e pedagogos, realizar o trabalho pedagógico, mediado, com os alunos com deficiências e transtornos globais do

desenvolvimento.

A necessidade de problematizar os modos pelos quais os cuidadores são considerados apoio pedagógico aos alunos público-alvo da Educação Especial também se justifica no fato de a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 definir a Educação Especial como modalidade de ensino e os processos de escolarização dos alunos serem mediados por professores capacitados (diplomados na área da Educação) e especializados (que agregam também conhecimentos relativos à Educação Especial).

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. No inciso 1º cita: “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial (BRASIL, 1996. p. 25)

Assim, incluem-se os alunos nas escolas comuns com o apoio do atendimento educacional especializado. Na Política Nacional de Educação Inclusiva numa Perspectiva Inclusiva de 2008, esses serviços são assim significados:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 16).

Como aqui anunciado, na rede municipal de Castelo percebemos a supressão gradativa da contratação de professores de Educação Especial em relação à de professores de cuidadores. A referida rede de ensino tem realizado processo seletivo simplificado para contratar profissionais com a nomenclatura de Assistente de Serviços Gerais/Cuidador. Esse processo começou em 2011, abrindo em 2019 20 vagas.

Para ocupação da função de assistente de serviços gerais/cuidador, o candidato deve ter no mínimo 18 anos de idade e Ensino Médio concluído. Nesse cenário, indagamos: com tal formação, esse profissional terá como apoiar os alunos nas atividades de

cunho pedagógico? Terá como colaborar pedagogicamente com os professores da classe comum? Tal questionamento funda-se em normas da Secretaria Municipal de Castelo, como o Edital de 2019 para tais contratações. Segundo o documento, esses profissionais devem realizar as seguintes atividades com os alunos:

[...] realizar curativos simples e de emergência, utilizando noções de primeiros socorros ou observando prescrições estabelecidas, bem como ministrar, de acordo com a prescrição médica, remédios e tratamentos que não exijam conhecimentos especializados; promover, nos horários determinados, a higiene corporal e bucal das crianças, dando banho, trocando fraldas e roupas, entre outras ações, relacionadas aos serviços de educação infantil e especial; confeccionar materiais destinados à recreação e decoração do local de trabalho; **colaborar e participar** de festas, eventos comemorativos, **atividades lúdicas das crianças**, acompanhando e assistindo os alunos no horário destinado ao recreio e outras atividades extraclasse desenvolvidas nas creches no Município; **dar apoio aos professores no que concerne a projetos e atividades a que se propõem realizar**; executar tarefas de apoio e administrativas sempre que solicitado pela direção da escola [...] (CASTELO, 2019, p.5, grifos nossos).

Como percebemos, esses profissionais têm muitas funções afora as especificadas na legislação nacional (apoio na alimentação, higienização e locomoção), inseridas as de cunho pedagógico, que devem ser assumidas por professores e pedagogos. Quando adentramos a escola, especialmente a sala de aula, confirmamos que os cuidadores, muitas vezes, têm assumido atribuições pedagógicas, tarefa para qual não possuem formação.

Diante dessa problemática, procuramos responder aos seguintes questionamentos neste estudo de Mestrado Profissional em Educação: que ações formativas podem ser realizadas com a equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Castelo para enfrentar os modos pelos quais cuidadores têm sido incorporados às redes de apoio à escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial? Como esses processos formativos podem ajudar esses profissionais a refletirem sobre as implicações dos cuidadores no ensino-aprendizagem desses estudantes nas escolas comuns?

Tais perguntas fortes requerem respostas potentes (SANTOS, 2006) para contribuir com a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns. Segundo a LDB, 93/94/96, os professores/pedagogos devem protagonizar os

encaminhamentos pedagógicos nas escolas pelo fato de a profissão professor se constituir de profissionais que trazem na base de seus processos formativos conhecimentos que chamamos de fundamentos da educação, bem como os das disciplinas que ministram, os didáticos e os que podem ser intitulados políticos, na profissão docente (NÓVOA, 1995).

Sabemos existirem alunos que, além das questões pedagógicas, necessitam de outros auxílios. Em tal situação, o cuidador integra redes de apoio à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, porém sem assumir/substituir os apoios pedagógicos, pois afetaria o ensino-aprendizagem dos alunos precarizando a educação e a Educação Especial (VIEIRA; MARTINS; MARIANO, 2020).

1.1 A TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DO PESQUISADOR E SUAS IMPLICAÇÕES COM O DELINEAMENTO DOS OBJETIVOS DO ESTUDO

Para continuar apresentando a temática que fundamenta o estudo, e os leitores compreenderem nossa implicação com o tema, apresentamos nosso percurso formativo e profissional. Desde muito cedo, vibrávamos com as aulas de Educação Física. Quando a professora faltava ou algo causava o cancelamento da aula, como chuva, pois a escola não possuía quadra coberta, sentíamos grande decepção. A partir das aulas, começamos a interessar-nos por esportes e participar de algumas modalidades.

Já nessa época, algo nos intrigava: por que nem todos os alunos participavam das aulas? Tínhamos amigos com características diversas: obesos, visão fraca, dentre outras, podendo significar inaptidão física para as aulas de Educação Física, ficando esquecidos ou invisibilizados pelos professores. Muitas vezes, eram ridicularizados pelos colegas da turma porque estavam fora do padrão exigido para as aulas.

Naquele momento, não tínhamos a compreensão teórica sobre os pressupostos da inclusão/exclusão social e escolar, embora a situação fosse nítida. Contudo, a não participação de muitos colegas nas aulas nos incomodava. Gradativamente, a paixão pelas atividades físicas e pelos esportes nos fazia decidir: queríamos ser professor de

Educação Física. Assim, participamos do vestibular da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), para o ano de 1982. Inscrição realizada e expectativa imensa em ingressar na UFES.

Ao conhecer o curso, percebemos que, para além do vestibular, o candidato deveria fazer teste de aptidão. Achamos estranho. O futuro professor deveria ser um “quase” atleta. Conhecemos colegas que desejavam a profissão, mas os testes os alijavam. No nosso caso, o teste não era complicador, pois participávamos de competições em diversos esportes.

Ingressamos na UFES em 1982. Eram anos finais da ditadura militar, nem por isso menos violentos. A Universidade nos acolheu assim como o curso de Educação Física. Propiciaram-nos construir uma consciência política. Começamos a entender que a Educação Física para os mais fortes e habilidosos servia como propaganda do regime autoritário. Durante nossa trajetória formativa, nunca discutimos a inclusão dos mais “fracos”, dos menos habilidosos e dos que tinham alguma deficiência.

Formamo-nos em 1986. Na época, fomos habilitados na licenciatura (para trabalhar na função de professor em escolas) e bacharelado (atuação em clubes esportivos e academias). Obtido o diploma perguntamo-nos: e agora? Como lidar com a profissão na prática? Começamos a trabalhar na função de professor em 1987, precisamente na Escola Estadual “Nestor Gomes”, em Castelo. Atualmente, a escola está municipalizada e nela atuamos até hoje. Pela trajetória vivida, comprometemo-nos a fazer diferente: incluir todos os alunos e alunas nas aulas.

Buscávamos, dentro das possibilidades e conhecimentos, envolver os alunos, independentemente de suas condições. Tarefa nada fácil nem linear. Nessa época, de 1987 a 2000, os alunos público-alvo da Educação Especial não frequentavam as escolas comuns. Ficavam segregados na APAE de Castelo. A partir da inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns, fomos desafiados a envolvê-los nas aulas. Eles começaram (aos poucos) buscando seus espaços nas escolas comuns. Assim, pudemos acompanhar esse processo por diferentes ângulos: na docência; na

gestão na função de Secretário Municipal de Castelo/ES (2005 a 2006, 2009) e presidente do Conselho Municipal de Educação (2013 a 2018).

Assumimos a Secretaria Municipal de Educação de Castelo/ES em 1º de janeiro de 2005. Passamos a compor políticas públicas educacionais nesta pequena cidade do Sul do Espírito Santo, conservadora e que, pela primeira vez, era governada por partido de esquerda: o Partido dos Trabalhadores (PT). Na educação, a expectativa era enorme. Tínhamos muito por fazer. Inicialmente, organizamos o Conselho Municipal de Educação. A partir daí, foi-nos dado um ano para realizar as eleições diretas para diretor de escola. A eleição seria organizada pelo referido Conselho. Outra questão assumida foi o salário do professor em designação temporária (DT). Apesar de muitos possuírem formação superior, seus vencimentos embasavam-se na formação de Ensino Médio.

Também assumimos o compromisso de compor políticas de Educação Especial. Os alunos tinham o direito de frequentar a escola comum. Até então, estavam na APAE Castelo. Com o ingresso desses alunos nas escolas, percebemos que os laudos médicos indicavam cuidadores. Era emergencial compor reuniões com os pedagogos para discutir a capacitação dos professores regentes, a contratação de professores para auxiliar os processos pedagógicos e pensar os cuidadores para apoio na locomoção, higienização e alimentação dos alunos com maiores comprometimentos.

Com o conhecimento da época, os profissionais que assumiam a função de cuidadores eram professores contratados para suprirem as demandas de apoio na alimentação, higienização e locomoção dos alunos mais comprometidos. Com os conhecimentos de hoje, faríamos diferente. Todavia, inclusão dos alunos era novidade para a municipalidade, e enfrentávamos o desafio com os conhecimentos que tínhamos. Em julho de 2006, deixamos a Secretaria de Educação por divergência com a administração. Em 2008, o Partido dos Trabalhadores reelegeu o prefeito. Em março de 2009, voltamos à Secretaria Municipal de Educação, lá ficando até julho do mesmo ano.

O segundo período foi conturbado. Os funcionários e professores deflagram greve. Buscamos continuar resolvendo as questões relacionada à Educação Especial.

Voltamos a integrar a União Nacional dos Dirigentes de Educação (UNDIME), com diretoria muito progressista. No período, resolvemos problema grave nas escolas municipais: o professor municipalizado. As escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, até então administradas pela rede estadual, passaram à municipal, envolvendo cessão dos professores.

O professor municipalizado passava a atuar na rede municipal, porém toda sua vida profissional estava vinculada ao Estado. O Estado pagava esse professor, e a Prefeitura ressarcia. Problema: o docente estadual municipalizado tinha salário maior, afetando o orçamento municipal. Assim, esse docente exercia a mesma função do professor municipal, mas os vencimentos diferiam: dois profissionais com salários diferentes na mesma escola. Solicitamos que o governo estadual se responsabilizasse pelo pagamento desse profissional, aliviando a rede municipal.

Quanto às reivindicações dos profissionais na greve, não conseguimos avançar. Quando a administração central ameaçou cortar ponto, externamos nossa divergência. Isso desgastou a relação com a administração, e deixamos a pasta.

De outubro de 2013 a 2018, presidimos o Conselho Municipal de Educação de Castelo/ES. Por todos os prismas, uma situação nos incomodava: a falta de capacitação do professor regente para atuar com os alunos público-alvo da Educação Especial e a necessidade de uma rede de apoio à escolarização desse aluno. Começamos a problematizar a necessidade de professor especializado para auxiliar nas questões pedagógicas, e o cuidador para a higienização, locomoção e alimentação. Já então o cuidador era o profissional que temos hoje nas escolas: alguém que se colocava na condição de apoio ao aluno, nas questões pedagógicas e nos cuidados. Sempre procuramos entender as atribuições desse profissional, pois nos preocupávamos com assumirem questões pedagógicas. Pensávamos: eles não possuem capacitação para isso! Não acumulam embasamentos legais e teóricos!

As preocupações sobre os cuidadores se refletiam nas aulas que ministrávamos. Observávamos que os cuidadores queriam apoiar os alunos nas aulas de Educação Física. Conversávamos: esses alunos não precisam de ajuda nas aulas! Precisam de

ações articuladas entre professores do ensino comum e de Educação Especial. Os cuidadores podem colaborar, não substituir essa relação colaborativa. Onde estavam os professores da Educação Especial? Como poderiam os cuidadores colaborar nos processos de ensino-aprendizagem na sala de aula sem formação? Isso é barateamento da educação! É precarização!

A partir do olhar crítico sobre as redes de apoio à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, enfatizando os modos como se vem significando os cuidadores pelas escolas/sistemas, temos buscado contribuir com o município nesta pesquisa de Mestrado Profissional em Educação.

Decidimos fazer o Mestrado Profissional na Universidade Federal do Espírito Santo pelo aprofundamento teórico possibilitando alternativas aos desafios escolares. Participamos do processo seletivo em 2018 e ingressamos no mestrado em 2019. Com isso, trazemos nossas inquietações para a pesquisa educacional procurando ***constituir momentos para formação continuada com profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação de Castelo para tensionar os modos como vêm sendo incorporados os cuidadores às redes de apoio à escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, problematizando as implicações dessa incorporação nos processos de ensino-aprendizagem desses estudantes nas escolas comuns.***

Para tanto, delineamos como objetivos específicos do estudo:

- a) compreender a política educacional da Rede Municipal de Castelo/ES, destacando as ações direcionadas à Educação Especial. Com isso, visamos analisar princípios e pressupostos teóricos, escolas com matrícula de alunos apoiados pela modalidade, redes de apoio, quantitativo de estudantes, investimentos na formação continuada, diretrizes para a oferta do atendimento educacional especializado e orientações sobre os trabalhos dos cuidadores.
- b) escutar sensivelmente as narrativas dos profissionais atuantes na Secretaria de Educação sobre os modos como são incorporados os cuidadores no trabalho educativo das unidades de ensino, para problematizar essa produção discursiva nos momentos de formação.

c) problematizar os modos como vêm sendo assumidos os cuidadores pela Secretaria Municipal de Educação, e conseqüentemente pelas unidades de ensino, sendo participantes da pesquisa profissionais da equipe técnico-pedagógica da referida Secretaria de Educação, criando meios para se tensionar essa rede de apoio.

d) constituir – enquanto produto educacional da dissertação de mestrado – formação com os profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Castelo para aprofundar os conhecimentos teórico-práticos sobre a Educação Especial e os impactos da contratação de cuidadores no trabalho pedagógico com os estudantes público-alvo da educação especial.

Ao realizarmos este estudo, estamos cientes de que pesquisa é fundamental na construção do conhecimento porque “[...] o questionamento sistemático supõe sempre elaboração acurada, construção e reconstrução de conceitos, de teorias e práticas, colaboração alternativa persistente, envolvimento concreto e, por fim, a respectiva prática” (DEMO, 1994, p. 24).

Para efetivar tal construção é imperativo escolher método que a potencialize. Portanto, optamos por método menos técnico e mais epistemológico. A presente pesquisa fundamenta-se em princípios qualitativos, situação que nos ajuda a apresentar os dados por meio de ações, falas, pensamentos e atitudes. Como método, recorre aos pressupostos da pesquisa-ação-colaborativa-crítica visando à participação efetiva do pesquisador externo e dos participantes do estudo na busca de novos possíveis.

Segundo Lavoie, Marquis e Laurin (1996), pesquisa-ação é investigação associando pesquisa e ação. Visa a mudança, compreensão das práticas, enfrentamento de problemas e apropriação de conhecimentos para melhorar a situação com proposta coletiva. Isso evidencia a indissolúvel relação teoria-ação.

Com o aumento das matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns, aumentaram também as discussões de como incluir esses alunos nessas escolas. Com isso, emergem debates e políticas acerca das redes de apoio, podendo ser constituídas por inúmeros profissionais. Destacam-se, nas redes de ensino, a figura do professor de Educação Especial e de cuidadores. Legalmente

(BRASIL, 2008), esses últimos têm como atribuição auxiliar efetivamente aqueles alunos com maiores comprometimentos que necessitam de ajuda nas tarefas do dia a dia para alimentação, locomoção e higienização. No entanto, como dissemos, há de se pensar esses profissionais sem suprimir a importância do professor de Educação Especial como apoio pedagógico.

Para fundamentar os debates trazidos pelo estudo e pelo produto educacional, aproximamo-nos dos conceitos do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2007), pois, segundo esse autor, o conhecimento moderno é nutrido por epistemologia monocultural denominada razão indolente que coloca o saber científico como o único válido, eliminando vários outros conhecimentos historicamente construídos. Relacionando essa teorização com a Educação, somos levados a refletir que os saberes dos alunos dos grupos hegemônicos passam a ser definidos como ideais, pois somente eles importam para a escola. O acesso ao conhecimento comum se distancia dos alunos público-alvo da Educação Especial, e as especificidades de aprendizagem desses alunos passam a ser invisibilizadas e tidas como descartáveis.

O principal objetivo da razão indolente é a manutenção do status dos grupos hegemônicos detentores do capital intelectual e financeiro. Essa razão indolente cria linha abissal dividindo o Mundo em dois: a parte visível, na qual estão as pessoas dentro de padrão estabelecido pela Sociedade; e do outro lado aqueles que não têm seu conhecimento validado pelo grupo hegemônico.

Evidentemente, não precisaremos de muitos esforços para definir de que lado da linha estarão os alunos público-alvo da Educação Especial. Para abalar essa linha abissal e visibilizar esses alunos, necessitamos de procedimento pedagógico por profissionais com formação (professores regentes, da educação especial e pedagogos), sem desmerecer a importância dos cuidadores para auxiliar esses discentes em necessidades de locomoção, higienização e alimentação.

Para dialogar com a Educação Especial, além do sociólogo Sousa Santos (2007), pautamo-nos em autores a exemplo de Baptista (2011) Kassar e Rabelo (2011), Jesus (2005, 2006), Ramos (2013) e Vieira (2012, 2015), com os quais debatemos o direito

à Educação para todos, a Educação Especial como modalidade de ensino, o atendimento educacional especializado como complementar/suplementar e não substitutivo e redes de apoio como ações que se entrelaçam para criar condições para os professores mediar os conhecimentos e os alunos deles se apropriarem.

Para compreender melhor a incorporação dos cuidadores às redes de apoio à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, dialogamos com outras investigações que se aproximam da temática. Trazemos estudos de 2011 a 2020 tendo como base a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, tópico sobre o qual passamos a discorrer neste estudo.

2 DIÁLOGOS COM OUTROS ESTUDOS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE OS CUIDADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL?

Para melhor compreender como vem sendo tratado o assunto e a dimensão do trabalho dos cuidadores em Educação Especial, dialogaremos neste capítulo com estudos que tratam da figura do cuidador e como são inseridos nos processos de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no Espírito Santo e no Brasil. Antecipamos que, apesar da intensa busca, poucos trabalhos sobre esse tema foram encontrados.

Mapeamos as produções científicas nas seguintes plataformas: Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e artigos publicados em livros. Foram utilizados os seguintes descritores para filtrar a pesquisa: cuidador, auxiliar de inclusão, profissionais de apoio à inclusão. Ao término da pesquisa, filtramos 5 dissertações e 2 artigos com temáticas próximas à pesquisa proposta. A partir da escolha dos trabalhos, organizamos Tabela para maior compreensão dos leitores.

Tabela 1 - Trabalhos trazidos na Revisão de Literatura

Nº	Tipo	Autor	Ano	Instituição	Título
1.	D	Leidy Jane Claudino Lima	2018	Universidade Federal da Paraíba	Cuidadores escolares e a inclusão educacional: uma análise das políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador na escola.
2.	A	Wellington dos Santos, Luciano Gomes Pereira e Álvaro Luiz Pessoa de Farias.	2016	Universidade Estadual da Paraíba e Universidade Norte do Paraná	A importância do cuidador escolar na Educação de Alunos com necessidades educativas especiais: da Educação especial no modelo segregado a perspectiva da Educação inclusiva
3.	A	Verônica Marques da Silva Barbosa	2016	Universidade Federal da Paraíba	O cuidador (a) e suas atribuições no contexto da escola inclusiva: experiência no sistema municipal de Ensino de

					Campina Grande (PB).
4.	D	Mariana Moraes Lopes	2018	Universidade Federal de São Carlos	Perfil e atuação dos profissionais de Apoio à inclusão escolar.
5.	D	Agda Malheiro Ferraz de Carvalho	2016	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Atuação profissional do agente de inclusão escolar: um estudo sobre os sentidos e significados constituídos por um deles.
6.	D	Silvia Maria Martins	2011	Universidade Federal de Santa Catarina	O Profissional de Apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial.
7.	D	Amanda Burchert	2018	Universidade La Salle, Canoas	O Profissional de apoio no Processo de inclusão de alunos Público-Alvo da Educação Especial no ensino público fundamental
08	Artigo	Alexandro Braga Vieira, Clayde Aparecida Belo da Silva Mariano e Conceição Aparecida Corrêa Martins.	2020	Universidade Federal do Espírito Santo	Professores de Educação Especial e Cuidadores: Atravessamentos nas Políticas de Formação Continuada

Fonte: organizada pelo pesquisador

Diante do exposto, passamos a compor olhares sobre o que tem sido discutido sobre os cuidadores integrando o corpo de profissionais ligado à Educação Especial. Iniciamos reflexão a partir da dissertação de Lima (2018), que autora assim intitula: *Cuidadores escolares e a inclusão educacional: uma análise das políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador na escola.*

A pesquisa foi desenvolvida em Cabedelo/PB. Metodologicamente, foi realizada a partir de abordagem qualitativa com caráter exploratório, fundamentando-se na análise documental das políticas públicas nacionais vigentes, no contexto local e na análise bibliográfica sobre a temática. Para elucidar a essência do fenômeno estudado, analisando a condição laboral do cuidador escolar no sistema educacional, a questão foi problematizada buscando entender: como as políticas públicas têm contribuído para a inclusão e efetivação do desenvolvimento profissional dos cuidadores escolares? Como se caracteriza sua existência enquanto categoria de trabalhador educacional?

Buscando compreender o que de fato ocorre com o cuidador no contexto da inclusão nas políticas públicas, a autora recorreu aos estudos de Hermida (2008), Saviani (2012) e Bowles e Gintis (1985), pois esses autores permitiram a caracterização de dois mitos: o mito da inclusão educacional e o mito da igualdade formal-desigualdade real.

Segundo a autora, nos preceitos da escola a serviço da sociedade capitalista, a inclusão educacional se caracteriza como mito, pois existe contradição na correspondência entre o acesso escolar aparentemente democrático e as práticas de inclusão educacional incompatíveis com essa realidade para o desenvolvimento e a permanência dos educandos com deficiência no sistema escolar formal. A desigualdade é legitimada e refletida na organização escolar por meio da realização de seus objetivos reais.

Nas análises, a autora constatou que as políticas educacionais exercem papel central na regulação e controle do trabalho do cuidador escolar, devendo servir de modelo de aparato jurídico legal na garantia de sua institucionalização e na defesa desses trabalhadores para garantia da inclusão educacional dos alunos público-alvo da educação especial, mas respeitando as atribuições atinentes ao cargo (apoio na alimentação, higienização e locomoção).

Porém, as políticas educacionais sobre inclusão escolar revelaram desafios e contradições para que de fato a inclusão ocorra. Esses desafios e contradições afetam diretamente as atividades dos cuidadores escolares, também cobrados a apoiar os professores nas atividades pedagógicas. As análises da pesquisa confirmam a ausência de diretrizes definidas para o trabalho dos cuidadores escolares. Evidencia a responsabilização para realização de atividades pedagógicas incompatíveis com a formação inicial exigida para o cargo.

Lima (2018) conclui ser a categoria dos cuidadores escolares desvalorizada da perspectiva de seu reconhecimento profissional nas políticas públicas vigentes. Essa consequência é a síntese da própria falta de planejamento e organização para atender às demandas desses trabalhadores no campo escolar. A identidade funcional é

apresentada com diferentes nomenclaturas, o que leva a diferentes interpretações da função, ainda não regulamentada como profissão junto ao Ministério do Trabalho.

A autora – ao se preocupar com a ausência de regulamentação trabalhista desses profissionais e os modos complexos como são significados pelas escolas – colabora com a o trabalho de nossa autoria, pois evidencia a responsabilização dos cuidadores educacionais em tarefas incompatíveis para com a formação, impactando na inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial, consecutivamente, precarizando o trabalho desses profissionais, barateando as políticas de Educação Especial e enfraquecendo o direito à Educação pelos alunos.

Prosseguindo a análise dos trabalhos, trazemos o estudo de Santos, Pereira e Farias (2016). Trata-se de artigo denominado “A importância do cuidador escolar na educação de alunos com necessidades educativas especiais: da educação especial no modelo segregado à perspectiva da educação inclusiva”. Os autores pontuam o objetivo de destacar a importância do profissional Cuidador Escolar na Educação Especial e inseri-lo no plano pedagógico das unidades educacionais, bem como defender legislação específica sobre esse profissional.

A base material para a pesquisa teve enquanto público-alvo os agentes pedagogos/acadêmicos que prestam serviços socioassistenciais na função de Cuidador Escolar, utilizando suas experiências vivenciadas junto a uma escola municipal de Campina Grande/PB. O trabalho se caracterizou como pesquisa-ação, realizada por meio da observação, experimentação e coleta de informações sobre a atuação desse profissional no cotidiano escolar.

Pelo embasamento dos fatos expostos e analisados, na visão dos diferentes autores citados, bem como nas práticas referenciadas na área de atuação do Cuidador Escolar, os autores compreenderam ser já uma realidade a inclusão social das unidades educacionais na cidade pesquisada, considerando a legislação nacional vigente.

Falta, ainda, um olhar especial sobre o trabalho do Cuidador Escolar na educação de

alunos com necessidades educativas especiais. Para os autores, esses profissionais devem participar efetivamente do processo educacional, considerando que sua formação acadêmica (Pedagogia) lhes proporciona os conhecimentos necessários para contribuir nessa perspectiva de inclusão. Pensam ser importante aproveitar as experiências desse profissional da educação, pois está intrinsecamente ligado aos processos de ensino-aprendizagem.

Afirmam que os cuidadores trabalhando em parceria com o professor da sala regular, o professor de Educação Física, o professor da sala de leitura, os profissionais das salas de recursos multifuncionais, dentre outros, ajudam a fundamentar a concepção e a estruturação do conceito de escola inclusiva, deixando, as escolas, de serem instituição segregadora, tornando-se espaço cada vez mais consciente de sua participação na educação inclusiva.

Para a coleta e análise dos dados, observaram vários aspectos dessa profissão: ausência de lei específica; inadequação do termo Cuidador; falta de literatura sobre o tema; ausência da formação acadêmica adequada, dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar e a importância de reconhecer a contribuição desse profissional no sistema educacional.

Concluíram ser o profissional cuidador escolar importante não apenas na prestação do serviço socioassistencial, caso das demais categorias de cuidadores. O cuidador escolar presta relevantes serviços sob perspectiva de contribuição para os processos de ensino-aprendizagem, da educação especial, da inclusão social e da melhoria da qualidade do ensino público regular. Ajudam, também, no combate aos “preconceitos” e desigualdades sociais, tornando o ensino público acessível a todos, pois o atendimento com o professor da educação especial é no contraturno. Deixar o cuidador escolar nos bastidores dos processos ensino-aprendizagem apenas é desserviço à Educação Especial e à inclusão educacional em nosso país, afirmam os autores.

Os autores trazem debate complexo sobre a função dos cuidadores. Dizem que eles possuem formação em Pedagogia e colaboram com a mediação do trabalho

pedagógico com os alunos. Ficam questionamentos: são professores com formação, mas contratados para a função de cuidadores? Aproveita-se a formação que possuem, pois assim podem colaborar com o trabalho pedagógico, mas recebem remunerações de cuidadores, não de professores? Tal cenário se aproxima das ações políticas iniciais na contratação de cuidadores pela Rede Municipal de Castelo/ES, como mencionamos na Introdução.

Os cuidadores escolares em Campina Grande/PB, por nos parecerem professores em desvio de função, acabam por levar os autores a defenderem que o cuidador escolar deva ter legislação específica para seu reconhecimento profissional, na lógica de contribuir na educação especial na condição de mediadores nos processos de ensino-aprendizagem. Ficam questões: pode-se simplificar essa afirmativa, desconsiderando as perguntas aqui mencionadas? O trabalho sugere ainda que esses profissionais integrem o processo pedagógico, aproveitando suas titulações, mas sem o reconhecimento devido?

Neste estudo, inferimos o quanto os professores (ao assumirem a função de cuidadores) acabam precarizando a própria função docente. Para uma lógica neoliberal, tal questão é amplamente satisfatória. Esse trato, para com os professores/cuidadores, precariza a Educação quando substitui funções, responsabilizando esses profissionais por aspectos pedagógicos, mas sem os assumir enquanto professores e os remunerar adequadamente. Segundo a legislação nacional, as questões pedagógicas devem ficar a cargo dos pedagogos, professores regentes e professores de educação especial, mas com o devido reconhecimento, e condições de trabalho e valorização.

Segue-se o estudo de Barbosa (2016), que busca abordar esse tema a partir do artigo “O cuidador(a) e suas atribuições no contexto da escola inclusiva: experiência no sistema municipal de ensino de Campina Grande/PB”. O sistema municipal de ensino de Campina Grande constituiu a função do cuidador(a) em 2014, para atuação com alunos especiais possuindo dependências matriculados nas salas regulares.

O estudo qualitativo analisa os dados da pesquisa de campo em escolas municipais com cuidador(a) buscando entender: a) se eles contribuem com a inclusão escolar do

aluno especial; b) as atribuições do cuidador(a) nas unidades educacionais; c) quem são os alunos público-alvo da educação especial que devem ser atendidos por esses profissionais; d) de que modo os professores da sala regular e os responsáveis pelos alunos significam a contribuição do(a) cuidador(a) para a inclusão dos alunos nos processos de ensino-aprendizagem.

Neste sistema de ensino, os(as) cuidadores(as) do quadro municipal precisam ter formação acadêmica em Pedagogia ou estar cursando a referida licenciatura. Após ingresso, eles devem participar dos planejamentos com os demais professores e toda equipe escolar, concomitantemente à formação continuada em serviço (mensalmente) visando a ações voltadas à inclusão escolar e atender o que orientam as diretrizes da política mencionada.

Nesta política, o cuidador(a) deve apoiar os alunos que demandam de cuidados nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (creches e escolar). Os autores puderam constatar satisfação dos professores das salas regulares e dos pais dos alunos público-alvo da Educação Especial sob os cuidados desse profissional cuidador(a).

Com essa análise, temos novamente um município que procura condições de acesso da criança especial à escola comum, embora por meio de profissional que deve ter formação em Educação, porém não reconhecido/contratado na função de professor. Postula-se que sala de aula comum deve oferecer aos alunos da educação especial (com apoio do cuidador) o acesso, a permanência, a aprendizagem e a progressão. Com isso, considera-se cumprir a legislação vigente, assegurando caminhos para mitigar os dificultadores e possibilitar a inclusão escolar a partir do respeito às diferenças.

Evidenciou-se a satisfação dos pais com o trabalho dos professores auxiliados pelos cuidadores na escola. Portanto, a atuação desse profissional caminha para ressignificar o trabalho docente, provendo suporte humano à concretização de práticas educativas mais solidárias e plurais de convivência. Nessa perspectiva Barbosa (2016) compartilha a ideia de Mantoan (2010, p. 19) quando nos diz que “[...]”

percebe-se que é a escola que tem de mudar e não os alunos, para terem direito a ela”!

No estudo, a figura do cuidador é significada pelos professores, e os responsáveis pelos alunos são mais uma possibilidade de eliminar barreiras ao pleno desenvolvimento do aluno especial com dependência específica de cuidador(a). Como dito, estranha-nos profissional formado ou em formação em Pedagogia ocupando cargo que não é de professor, mas assumindo tarefas docentes, cargo que na legislação nacional apoia as atividades de alimentação, locomoção e higienização.

Como percebemos, o segundo e terceiro trabalho estudados são da mesma cidade: Campina Grande/PB. Em ambos os casos, os autores sentem falta de legislação específica e valorização do cuidador. O segundo artigo cita até, como objetivo do trabalho: inseri-lo no plano pedagógico, afirmando que deixar o cuidador escolar nos bastidores dos processos de ensino-aprendizagem apenas é desserviço à Educação Especial e à dinâmica da inclusão no País.

Consideramos tal posição bastante polêmica, pois, como afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96: a escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial será mediada por professores capacitados e docentes especializados. Essa legislação promulga que os professores devam ser valorizados por Planos de Cargos e Salários que, dentre vários direitos, reconhece a remuneração compatível com o nível de escolarização. Chama-nos também a atenção a satisfação de pais e professores das salas regulares com a atuação dos cuidadores. Ficamos a perguntar: será que os cuidadores ainda em formação no Curso de Pedagogia dão conta dos apoios pedagógicos? Como ficam os processos de ensino-aprendizagem?

Ressalte-se que diferentemente de nosso município, em Campina Grande, esse profissional precisa ter graduação em Pedagogia ou ser graduando para atuar enquanto cuidador. Ainda assim, sua função legal seria auxiliar na higienização, locomoção e alimentação. Isso desvaloriza as redes de apoio compostas pelos professores regentes, pedagogos e professores da Educação Especial.

Pedagogos e docentes devem ser os responsáveis pelos processos pedagógicos, mas o cuidador o auxilia quando assume sua função. Assim, ficam preocupações sobre se realmente os alunos estão inseridos nos processos de ensino-aprendizagem. Esse trabalho contribui com nossa dissertação/produto, pois evidencia a precarização da educação, considerando a complexidade dos pré-requisitos das contratações, as atribuições dos cuidadores e a valorização profissional desses sujeitos.

Continuando a revisão de literatura, analisamos a dissertação de Lopes (2018), “Perfil e atuação dos profissionais de apoio a inclusão escolar”. O estudo visou descrever e analisar o perfil e a atuação dos profissionais de apoio à inclusão educacional (PAIE) em diferentes contextos municipais. O estudo descritivo em cinco municípios, três da Bahia e dois de São Paulo, envolveu procedimentos embasados em entrevistas individuais e grupos focais. Ao todo, foram 35 participantes: 30 profissionais de apoio, de cinco a sete por cidade, mais cinco representantes da Secretaria de Educação, um de cada cidade.

O estudo foi delineado em três etapas: I) elaboração dos instrumentos na forma de roteiros de entrevista para os grupos focais; II) realização do grupo focal I – com os Profissionais de apoio de cada uma das cidades; III) entrevista semiestruturada com um representante da Educação Especial dos municípios. Identificou-se na pesquisa que os PAIE na escola têm funcionado de maneira precária, indefinida, não padronizada e com conflitos e equívocos na prática, embora amplamente reconhecida a necessidade e a importância desse profissional no contexto escolar.

Quanto às condições de trabalho, foi possível identificar a precarização e a desvalorização do profissional, com critérios insipientes nos processos seletivos, assim como na formação exigida. Foi identificada (também) forma contratual frágil e temporária, com alta rotatividade dos profissionais e salários baixos para a função exercida.

Nesse contexto, a autora sustenta a presença de dois profissionais necessários na escolarização do PAEE, considerando sempre as especificidades do aluno, que definirá qual será o melhor serviço. Nesse caso, discutiu-se sobre o profissional de

apoio e o professor de apoio, personagens diferentes que têm causado certos equívocos e conflitos nas escolas.

Lopes (2018) acha importante dizer que o profissional de apoio tem a função de dar “cuidados básicos”, “auxílio nas atividades escolares”, dentre outras. Assim, a formação mínima desse profissional pode ser o Ensino Médio completo, suficiente para a função que desenvolverá. Porém é essencial (nesse serviço) investir na formação continuada, acompanhamento, supervisão e apoio constante para sua atuação. Já o professor de apoio é profissional com formação acadêmica, de preferência na Educação Especial, que apoia o professor nas atividades de “responsabilidade de planejamento e ensino” e deve atuar em parceria com os PAIE e demais profissionais da escola.

A autora evidencia a importância dessa diferenciação e definição de funções de cada profissional segundo sua competência. Justifica a necessidade de ampliação da rede de serviços para inclusão escolar com disponibilidade de diferentes profissionais que deverão ser encaminhados segundo as necessidades de cada aluno avaliado.

Na pesquisa, a autora verifica que, por se tratar de prática nova no ambiente escolar, cada município tem-se organizado de determinada forma buscando atender os alunos público-alvo da Educação Especial segundo os princípios que defendem no contexto da inclusão escolar. Porém, os dados evidenciaram situações precárias da atuação, ameaçando o desenvolvimento dos alunos e a garantia de uma educação de qualidade na escola comum, que lhes são de direito.

A pesquisa constata muitas lacunas ainda a serem pesquisadas, necessitando-se, diante do cenário apresentado, investimento acadêmico na temática. Precisamos de mais estudos, pesquisas de campo para investigar outras realidades e levar para as universidades e escolas essa discussão ainda muito incipiente, para, cada vez mais, aprimorar as práticas e identificar diretrizes de atuação que atendam (sem prejuízos) os alunos e a escola, construindo legislação que as determine, defina, e que auxilie os municípios.

Portanto, a pesquisadora espera que o estudo desperte o interesse acadêmico, para ampliação dos estudos na temática, incluindo a leitura do material nas escolas e seus profissionais, visando identificar os prejuízos, conflitos e equívocos já observados a partir das cidades pesquisadas e as possíveis contribuições e encaminhamentos que tornem essa prática cada vez mais adequada. Espera também que o trabalho acrescente em todas as instâncias, incluindo as legais, propiciando reflexão e mostrando a necessidade de mudança e providências emergenciais.

Para Lopes (2018), embora ainda faltem no País estatísticas sobre o número de profissionais de apoio contratados para favorecer a inclusão escolar, a observação dessa pequena amostra de cinco municípios, assim, como a experiência prática, tem evidenciado números crescentes, possivelmente superando a contratação de professores e profissionais especializados em Educação Especial.

As provas encontradas quanto ao regime de trabalho, à multiplicação desses profissionais na escola, associadas ao baixo investimento em outras formas de suporte que seriam necessárias, alertam para recurso que seria essencial para garantir o direito à educação do público-alvo da Educação Especial que dele precisa, pode estar se tornando nova fonte de precarização do trabalho nas escolas brasileiras.

Por isso, o estudo sugere serem necessárias medidas para regulamentar a presença desses profissionais, definindo critérios e modos de contratação, melhorando as condições de trabalho, provendo formação e supervisão contínua e garantindo todos os demais apoios necessários para uma política efetiva nas escolas. Assim em nosso trabalho, a autora se preocupa quando esses profissionais assumem funções pedagógicas, substituindo funções e, conseqüentemente, barateando e precarizando a Educação, impactando a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Prosseguindo esta revisão de literatura, analisamos o quinto trabalho: a dissertação de Carvalho (2016) "Atuação profissional do agente de inclusão escolar: um dos estudos sobre os sentidos e significados constituídos por um deles". Visou-se ampliar os conhecimentos acerca da atuação profissional de agentes de inclusão escolar

(AIE), buscando apreender sentidos e significados dessa atuação. AIE designa os profissionais de apoio ou auxiliares que atuam nas escolas regulares com os alunos com deficiência.

A pesquisa foi realizada em município da Grande São Paulo, tendo sido entrevistado um agente de inclusão escolar. A gravação foi transcrita, sistematizada e analisada na perspectiva de Aguiar e Ozella (2006), autores vinculados à Psicologia Socio-Histórica. Construíram-se então núcleos de significação que permitiram maior aproximação das zonas de sentido. A presença e a atuação do AIE na escola revelaram, infelizmente, que ainda se mantém, no campo educacional, a dicotomia cuidar-educar. Quando se parte do princípio de que os adultos no espaço escolar são todos responsáveis pelas crianças e jovens que o frequentam, o cuidar não pode estar à parte do ato de educar.

Se essa discussão (há anos) se permeia de maneira explícita na Educação Infantil, ela também comparece na Educação Especial, ainda que silenciosamente. Essa distinção, por sua vez, reafirma a histórica hierarquia dos trabalhos intelectuais sobre os manuais, em termos de prestígio. Ensinar a segurar garfo parece menos importante do que ensinar a subtração (CARVALHO, 2016).

Agente de inclusão escolar em sala de aula parece desobrigar o professor de cuidar, e, como mostra a pesquisa de Carvalho (2016), de ensinar o aluno com deficiência. Esse descompromisso dos docentes em relação aos alunos com deficiência revela o lugar que a escola lhes reserva: mero espectador (CARVALHO, 2016). Tal situação, da qual divergimos, torna o AIE o único responsável pelos alunos público-alvo da Educação Especial, como se isso fosse toda a Educação possível.

Segundo a autora, a luta por uma escola para todos só ganha sentido quando ela cumpre sua função social: levar todas as crianças, com ou sem deficiência, a novas aprendizagens e patamares de desenvolvimento, transformando seus modos de agir, pensar e sentir. Concebida como instituição capaz de minimizar as desigualdades sociais, a escola permanece plena de conflitos quando se trata de lidar com a diversidade de seus alunos. Para a autora, a instituição que, idealmente, permitiria

maior igualdade é a mesma que, na prática, contraditoriamente ressalta as desigualdades. Quando agimos assim, constatamos que o AIE torna-se professor de segunda categoria ao tentar exercer a função de professor para os alunos com deficiência.

Os agentes de inclusão escolar prescindem, na rede municipal, da formação pedagógica para exercer essa profissão. O AIE reporta-se também à necessidade de um olhar para os alunos com deficiência. Mas que olhar seria esse? Segundo a autora, algumas interpretações foram levantadas. A primeira refere-se à necessidade de aprimorar ações pedagógicas e decidir papéis, criando, como é de se esperar, situações nas quais todos estejam envolvidos, ainda que de maneiras distintas, nos processos de ensino-aprendizagem-avaliação. Para além disso, a combinação perversa que gera a necessidade de um AIE nas salas de aula revela a valoração distinta de papéis complementares, o cuidar e o educar.

Seria importante, segundo ela, que o agente de inclusão escolar, profissional de apoio com perspectiva inclusiva, estivesse na escola e nas salas de aula para auxiliar todos os alunos, atuando enquanto colaborador juntamente aos professores. Se assim fosse, o professor poderia, por exemplo, trabalhar em determinado momento com os alunos com deficiência, porque o AIE estaria disponível para auxiliar os demais em exercícios de resolução de problemas (CARVALHO, 2016).

Explicitou-se na pesquisa que o AIE é figura central nas escolas regulares, justamente para maximizar a função do professor junto a todos os seus alunos. Mas é imprescindível espaço de diálogo docentes-AIE para uma cooperação mais transparente e mais acordada. Sem pretender fechar as discussões que permeiam a atuação profissional do agente de inclusão escolar, Carvalho (2016), ao refletir e a analisar os aspectos subjetivos da atuação, recorre a Angelucci (2014, p.132) para defender uma escola que “[...] seja para todos(as), com todos as) e sobre todos(as)”.

A preocupação da autora com o descompromisso dos docentes em relação aos alunos com deficiência, sendo esses meros espectadores, tendo o AIE enquanto o único responsável por esses alunos, é a mesma nossa. Evidencia-se que a educação

desses meninos e meninas não é preocupação de muitos sistemas de ensino. Colabora e muito com a nossa dissertação/produto, pois a maneira como se inserem esses profissionais nos processos educacionais impacta (e muito) a educação dos alunos público-alvo da Educação Especial. Precisamos valorizar a rede, mas sem substituições de funções. A questão pedagógica deve ficar a cargo de quem tem formação para isso: professores regentes, professores da educação especial e pedagogos. Isso sem desvincular as ações de educar e cuidar que se entrelaçam na formação humana.

Nessa mesma perspectiva, o trabalho de Martins (2011) “O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização dos trabalhos com os alunos da Educação Especial” resulta do estudo em 2010 sobre o trabalho do profissional de apoio em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental que possuem sujeitos da Educação Especial matriculados. A hipótese do trabalho baseia-se na premissa de que o profissional de apoio, embora pouco referido nos documentos nacionais sobre Educação Especial, constitui-se importante estratégia das redes municipais de ensino para executar políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Foi investigada como a atuação dos profissionais de apoio tem sido organizada para atender os sujeitos da Educação Especial nas classes comuns. Para tanto, a pesquisa enfoca os seguintes objetivos específicos: dimensionar a incidência do profissional de apoio na classe comum na Regional Grande Florianópolis; identificar as denominações atribuídas ao profissional de apoio; analisar as atribuições previstas e realizadas para/pelo profissional de apoio; e caracterizar as condições de atuação dos profissionais de apoio em exercício.

Neste estudo, foram analisados documentos relevantes para as políticas nacionais voltados à Educação Especial no Brasil, assim como documentos municipais que tratam sobre o cargo do profissional de apoio em suas redes de ensino. Para desenvolver tais análises, foram utilizados como base os estudos de Orlandi (2007) sobre “análise de discurso”, Shiroma *et al.* (2005) com análise de textos políticos e Fairclough (2001) com análise social do discurso.

Segundo Martins (2011), o profissional de apoio, embora seja uma das estratégias,

senão a única em alguns municípios para os atendimentos aos sujeitos da educação especial nas classes regulares em sua escolarização, não é foco das proposições políticas, conforme os documentos orientadores e normativos tratando da “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva” no Brasil. O modelo atual para o atendimento educacional especializado – encontrado - em ambas as redes que serviram de lócus para a pesquisa se destaca por trabalho independente daquele da classe regular.

Verificou-se, a partir dos dados coletados junto aos responsáveis pela organização da educação especial nos municípios, dispersão das ações dos profissionais de apoio, ou seja, o trabalho desses profissionais em determinados municípios se destinava ao acompanhamento e cuidado; em alguns municípios, as ações pedagógicas dos processos de ensino-aprendizagem; e outros municípios mesclavam ambas as características.

As formas de contratação, nomenclaturas, bem como as formações exigidas para atuar no cargo de profissional de apoio também diferiam sobremaneira entre os municípios investigados na primeira etapa da pesquisa. Outra diferença encontrada na forma de direcionamento das ações para o atendimento dos sujeitos da Educação Especial matriculados nas classes regulares da educação básica nos municípios investigados referia-se ao número insuficiente de profissionais de apoio para o atendimento dessas crianças nas classes regulares.

A autora afirma que, para Marim (2010), a desvalorização profissional está apontada na literatura acadêmica como uma das categorias que expressa a precarização do trabalho docente, sob diferentes formas: desde a baixa remuneração até a forma de contratação desses profissionais, que dispensa formação especializada para atuar no cargo de profissional de apoio. Uma das questões apresentadas no início dessa dissertação aludia à formação do profissional de apoio nos municípios pesquisados.

Pode-se responder a essa questão a partir dos dados coletados quando apontam formações variadas dos profissionais entrevistados, não mencionando, nem nos editais, exigência da formação específica - dos nove municípios envolvidos apenas um requisitava “Conclusão de curso superior com licenciatura plena em Pedagogia

com habilitação em Educação Especial”. Seis das nove redes indicaram necessidade da formação em Educação, em nível médio ou superior, e dois municípios exigiam formação na área da Educação Especial em nível superior, porém utilizavam-se do e/ou para indicar Ensino Médio ou mesmo cursos de capacitação.

Outro destaque refere-se à desvalorização do trabalho do profissional de apoio pelos demais funcionários da instituição, que os tratam como se eles fossem os únicos responsáveis pelos sujeitos da Educação Especial matriculados nas instituições. A responsabilização abrange desde questões relacionadas à aprendizagem dessas crianças, mas, principalmente, ao atendimento às necessidades básicas desses alunos: ir ao banheiro, alimentação, higiene e locomoção.

A autora destaca que, referente à formação continuada, os cursos oferecidos aos profissionais de apoio, em ambas as redes, foram considerados pelos profissionais de apoio entrevistados como de pouca ou nenhuma ajuda ao trabalho nas classes, pela falta de aspectos pedagógicos, o que acabava por seguir na esteira do que os documentos orientadores e normativos da Educação Especial na perspectiva inclusiva apregoam: monitoria e cuidado.

Além das questões destacadas, Martins (2011) diz que os profissionais de apoio ainda precisam superar mais um entrave a suas ações nas escolas referente à ausência de locais para atividades, como troca de fraldas ou vestuário. Percebeu-se também carência de acessibilidade (como rampas para cadeiras de rodas) e materiais adaptados ao trabalho com os alunos.

Assim, nessa pesquisa, percebeu-se que, mesmo para desempenhar as funções de acompanhamento e cuidado, ainda lhes faltam condições adequadas para tal. As precárias condições que os profissionais de apoio enfrentam diariamente em seu trabalho não somente foram relatadas em “desabafos” dos entrevistados, mas também vistas, já que em muitas escolas os profissionais de apoio concediam a entrevista em seus horários de “intervalo”, horário diferenciado dos demais profissionais que atuam na escola. Nesses horários, a sala de professores já estava vazia. Esses se encontravam sozinhos. Em algumas escolas visitadas, profissionais de apoio, mesmo no tempo destinado a seu descanso, permaneciam junto à criança

pela qual a pessoa era “responsabilizada” no espaço escolar.

Outra questão que merece destaque refere-se ao esforço desses profissionais, que tentam manter viva sua função de ensinar, mesmo quando não lhes são dadas condições para tal e mesmo quando os documentos legais, normativos e orientadores indicam não ser essa sua função. A pesquisa junto às redes municipais referente ao trabalho do profissional de apoio na Educação Básica subsidiou a compreensão de que tal trabalho implica criar cargo novo nas redes de ensino. Constituiu intensificação do trabalho docente no âmbito de função precarizada/desvalorizada com relação ao trabalho do professor regente.

Explicitou, ainda, o modelo de inclusão escolar difundido pelos documentos oficiais ao assumir característica de pouca, ou nenhuma ênfase, nas questões pedagógicas. Esse mantém a prática orientada por diagnósticos reforçada pela realização de cursos que identificam os alunos pelas características do diagnóstico de deficiência, não enquanto sujeito de direitos. A autora destacou a precarização da profissão, a falta de diálogo entre esses profissionais e os demais da escola. Relatou a falta de uma formação continuada potente.

Divergimos da autora quando afirma que na Política de Educação Especial sob perspectiva inclusiva, a responsabilidade pela inclusão fica somente com a sala de AEE, e a rede de apoio deve atuar nessa perspectiva. Contudo, a inquietação da autora, quando em muitas situações afirma que o profissional de apoio é o único profissional responsável pela inclusão, é a mesma de nosso trabalho. Tal política, assim conduzida, inviabiliza a inclusão. Defendemos o pressuposto de que o trabalho pedagógico deva ficar sob responsabilidade dos profissionais cuja formação se direciona a isso.

Nesta revisão de literatura, Burchert (2018) entra com sua dissertação “O profissional de Apoio no processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino público fundamental”. Para a autora, a normativa jurídica referente ao profissional de apoio é recente e demanda especificidades, observando-se que as funções desenvolvidas por esse profissional variam nos diferentes contextos

escolares em que ocorrem.

Inicialmente, a pesquisa mapeou as produções acadêmicas tratando do objeto de estudo, seguindo-se contribuições teóricas norteadoras da inclusão escolar e dispositivos legais referentes ao profissional de apoio em documentos federais, estaduais e municipais. A pesquisa, qualitativa e exploratória, teve enquanto instrumento para coleta de dados entrevistas com profissionais de apoio, documentos escolares e jurídicos. O campo de investigação escolhido remete às escolas de ensino fundamental públicas, em cinco municípios da região centro-sul do Rio Grande do Sul, sendo os resultados analisados sob a perspectiva hermenêutica.

Segundo os dados da pesquisa, os profissionais de apoio que atuam na inclusão, denominados no contexto investigado estagiários e monitores, são majoritariamente estudantes de graduação, exceto entrevistada com graduação e pós-graduação. Os resultados indicam que os profissionais de apoio atuam pedagogicamente junto aos alunos, pois participavam do planejamento, adaptavam atividades e os auxiliavam nas tarefas de sala de aula, contrariamente ao previsto nas normativas legais.

A função do profissional de apoio descrita pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (2015) – compreende tarefas ao modo de auxiliar na higiene, locomoção e alimentação dos alunos público-alvo da Educação Especial, possibilitando que o professor consiga atender todos os alunos com suporte desse profissional. Nessa diretriz, ao não prever a formação específica e ater-se às funções de cuidado, concebe que o professor continua responsável pela aprendizagem do aluno de inclusão.

Contudo, no contexto pesquisado, segundo Burchert (2018), o docente planeja a aula com o apoio ou repassa a ele as atividades que serão desenvolvidas em aula para que faça a adaptação e auxilie o aluno na execução da tarefa. Esse funcionamento situa o PA como referência ao aluno com deficiência, que não recorre ao regente na sala de aula. Assim, passamos a ter profissional colaborativo, não somente de apoio. As entrevistadas explicitaram ser fundamental formação para atuarem na inclusão, pois desconheciam a Educação Especial e, sobretudo, entendiam sua atribuição como

pedagógica. Somente uma participante colocou que seu município realizava capacitação profissional de 72 profissionais de apoio, ofertando palestras e encontros com profissionais da Saúde e outros PA. As demais entrevistadas não participavam das formações pedagógicas nas escolas, mas auxiliavam nas atividades e tarefas aos alunos atendidos.

O atendimento educacional especializado foi mencionado somente por uma entrevistada, situando o professor do AEE na condição de participante do processo inclusivo. Nas demais entrevistas não houve referência a outros profissionais na escola na condição de colaboradores no atendimento ao aluno, observando-se considerações sobre o professor regente.

Continuando as análises, a autora nos coloca que, segundo as entrevistadas, o atendimento a mais de um aluno de Educação Especial era avaliado pelas participantes como desfavorável, pois entendiam que o acompanhamento poderia ficar comprometido. Em alguns casos, as entrevistadas mencionavam terem de sair da sala de aula, e, em tal situação, se atendessem a mais de um aluno, esses seriam prejudicados. Contudo, a concepção de centralidade e pessoalidade do PA na assistência ao aluno evidenciava-se, importando repensar essa implicação na aprendizagem e convívio em sala de aula.

A partir do relato das participantes e do conhecimento da legislação dos municípios, identificaram-se matrículas aos alunos público-alvo da educação especial em salas de aula regulares acompanhados por profissionais de apoio. Contudo, face às múltiplas possibilidades de inclusão, a diversidade das ações e dos propósitos dos apoios oferecidos também difunde esforços em prol do ensino e aprendizagem dos alunos.

A restrita articulação do profissional de apoio com a professora, com a equipe pedagógica da escola e mesmo com outros alunos indicava atuação muitas vezes guiada pelas iniciativas individuais e por tentativas e erros, visando ao desenvolvimento ao estudante. Na medida em que as participantes da pesquisa valorizavam o convívio social, como o ganho mais evidente do aluno incluído,

relativizando aquisições cognitivas, também ficavam subentendidas as expectativas de aprendizado remetidas aos estudantes, que, muitas vezes, não eram recebidos e atendidos pelas PAs a partir da compreensão efetiva de suas necessidades e potencialidades na escola.

O contexto da atuação do profissional de apoio investigado refletia, de certa forma, o cenário de construção da escola para todos em nosso país. A autora compreende haver criação de dispositivos legais, frequentemente desacompanhados de políticas para formação dos profissionais da escola, bem como a não participação desses na geração de soluções e ações sistemáticas que assegurem a inclusão. Os diversos contextos educacionais presentes nas cidades brasileiras precisam ser analisados para que se visibilizem as diferentes dimensões que a experiência da inclusão provoca e evoca, para se comprometer a comunidade escolar, para que a criação de cargos e recursos unifique uma proposta de atendimento ao aluno da educação especial, concretizando possível atuação multiprofissional em rede.

O estudo concluiu que o atendimento desses profissionais de apoio inclui atividades de planejamento, adaptação e produção de materiais, ensino, caracterizando condução pedagógica. Conversa com nosso estudo/produto procura questionar os modos como vêm sendo incorporados esses profissionais nas redes de apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial e as implicações dessa incorporação nos processos de ensino-aprendizagem.

O último trabalho analisado foi o artigo “Professores de Educação Especial e cuidadores: atravessamentos nas políticas de formação continuada”. O estudo é de autoria de Vieira, Mariano e Martins (2020). O título já expressa a preocupação dos autores: os atravessamentos dos cuidadores nas políticas de Educação Especial, precisamente na substituição dos professores especializados e nos processos da formação continuada.

O referido trabalho foi realizado em sistema de ensino fora da Grande Vitória. O texto se encontra organizado em dois momentos: discussões sobre a formação continuada de professores especialistas em educação especial por meio das contribuições de Meirieu (2002, 2005) e de pesquisadores em Educação Especial. Em outro momento,

analisaram de que modo os cuidadores vêm sendo incorporados na modalidade de Educação Especial e as implicações dessas ações nas redes de colaboração estendidas aos estudantes e nos processos para formação continuada em Educação Especial.

Essa reflexão se coloca como necessária, pois quando tomamos a rede de ensino aqui analisada, já é possível acompanhar, inclusive pelas redes sociais, a socialização de processos de formação continuada realizadas com os 'cuidadores', trazendo certo 'apagamento' dos professores especializados em Educação Especial que deveriam estar envolvidos nestes processos formativos. Tal cenário se manifestou no grupo focal realizado e evidencia o quanto os 'cuidadores' vêm assumindo a função de 'professores de Educação Especial' (VIEIRA; MARIANO; MARTINS 2020, p. 57).

No estudo de Vieira, Mariano e Martins (2020), muitos cuidadores – por trabalharem na Educação Especial – passavam a cursar Pedagogia, embora sem ocupar oficialmente a função de professores. Eram remunerados pela função de cuidadores e, no dia a dia escolar, pensava-se: já que você tem formação, pode se responsabilizar pela escolarização dos alunos. Ademais, muitos professores de Educação Especial (dos pouco existentes) e até os cuidadores tinham formação acadêmica atrelada a uma perspectiva médico-psicológica, e isso dificultava o acesso ao conhecimento pelos alunos. Essa preocupação se baseia na inquietação dos pesquisadores com a exclusão dentro e fora das escolas/salas de aula.

Assim, os autores, embasados na literatura sobre formação docente, apostam na formação continuada como um dos pilares para a efetivação da inclusão. Salientam que essas políticas possibilitam mudar saberes-fazeres docentes, visando articular ações mais colaborativas para apropriação do conhecimento pelos alunos apoiados pela Educação Especial. Daí a defesa da contratação de especialistas na modalidade de ensino, com o devido reconhecimento da função de professor e os investimentos na formação desses profissionais.

Os autores propõem formação que produza subjetividades mais rebeldes (SANTOS, 2008), ou seja, comprometidas em fortalecer a capacidade humana de se espantar e indignar com realidades que excluem. Com isso, os professores buscam práticas que envolvem todos os alunos na inclusão na escola comum. Os autores, embasados em

Meirieu (2002), defendem que as ações de Educação Especial e os processos formativos devem endereçar-se a profissionais licenciados para o exercício da docência.

Os autores, ao dialogarem com a produção do conhecimento (revisão de literatura) sobre as políticas para formação continuada, reconhecem que, embora os estudos sustentem discussões diferenciadas sobre a formação docente – alguns focalizando experiências formativas; outros analisando programas formativos; muitos apontando lacunas e perspectivas que precisam ser ressignificadas – todos têm ponto em comum: os professores.

Analisando estudos na revisão de literatura, Vieira, Mariano e Martins (2020) perguntam: que perspectiva de formação aposta/persegue a produção acadêmica em Educação Especial? Trazem aproximações com Santos (2008) quando dizem tratar-se de pergunta forte com respostas fracas. Mas, misturando experiências, análises críticas, desafios e processos, os autores concluem que os estudos – ao assumirem os professores na condição de mediadores dos conhecimentos com os alunos – apostam em profissional que se assume sujeito de conhecimento e pesquisador de novos-outros saberes.

Daí a formação de professores colocar-se como tema que preocupa a modalidade de Educação Especial, impelindo a produção de conhecimento. Ante tal cenário, propomo-nos estranhar os modos pelos quais os cuidadores vêm sendo assumidos como viés pedagógico da Educação Especial (em substituição aos profissionais habilitados) e os enredamentos decorrentes na formação docente (VIEIRA; MARIANO; MARTINS 2020).

Os autores vêm acompanhando outros sistemas de ensino capixabas que também vêm inserindo os cuidadores nas redes de apoio à escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial. Em alguma, há estagiários (com a mesma problemática dos cuidadores) e cuidadores propriamente, embora distanciando-se da contratação de professores da educação especial.

Diante disso, ganham centralidade as ações de cuidadores que passam a assumir a função de 'mediadores' do conhecimento, no entanto com todos os atravessamentos que a tal prática pode sofrer: relações do "cuidar" suplantando o 'educar'; promoção de atividades/intervenções mais simplificadas; tentativa de docilização de corpos que 'alteram' a rotina escolar; fortalecimento do assistencialismo, dentre muitos outros que podemos aqui elencar. Como podemos ver, nos discursos que seguem, há grande protagonismo dos 'cuidadores' no trabalho pedagógico realizado com estudantes que apresentam deficiência intelectual, situação que perpassa desde a Educação Infantil até todo o Ensino Fundamental, pois a política municipal caminha no sentido de garantir a cada criança que apresenta laudo um cuidador específico para acompanhá-la (VIEIRA; MARIANO; MARTINS, 2020, p. 54).

O estudo aponta que a contratação de cuidadores na rede de ensino analisada acaba barateando a Educação Especial quando há substituição dos professores especializados da área de deficiência intelectual. Os autores problematizam que embora os docentes acumulem baixa remuneração, com o salário do professor pagam-se até três cuidadores. É o cuidar suplantando o educar ou o cuidar sem relação com o educar. Ademais, os autores inferem que:

[...] se os cuidadores/ estagiários são subjetivados como parte integrante da Educação Especial em ação pedagógica e são responsabilizados pelos processos de mediação do conhecimento com os alunos no horário de aula regular, pode-se inferir que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ao voltarem, no contraturno, para o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, uma situação complexa se constitui: a Educação Especial se complementa/ suplementa. Ela se autoalimenta. Isso porque, no turno regular, as ações pedagógicas são mediadas somente pela Equipe de Educação Especial e, no contraturno, outros profissionais desta mesma equipe são aqueles que medeiam o trabalho com atividades mais especializadas com esses discentes. Não podemos, assim, vivenciar o disposto na Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva de 2008 e normativas que sustentam a complementação/suplementação dos currículos mediados na sala de aula comum para todos os alunos (VIEIRA; MARIANO; MARTINS, 2020, p. 55).

As redes de apoio são importantes e necessárias à inclusão. Porém, não pode ocorrer substituição de funções e ofertas de serviços que não colaboram para os processos de ensino-aprendizagem pelos alunos apoiados pela Educação Especial. Precisamos atentar-nos aos avanços, duramente conquistados, para prevenir retrocessos e a ideia de que, para aqueles que são frágeis, restam políticas frágeis.

Os autores concluem afirmando que a formação continuada dos professores especialistas, como de todos os professores e trabalhadores da Educação, é política importante. O que se necessita, contudo, é definir as funções, principalmente dos cuidadores, garantindo trabalho pedagógico sempre mediado por professores capacitados e docentes especializados, como preconiza a lei.

O artigo dialoga e colabora com esta pesquisa de mestrado quanto à preocupação de definir a função dos cuidadores, a qual, em realidade, precisa ser melhor definida na lei, assim como a formação necessária para atuação em Educação Especial, evitando-se substituição de funções, ou seja, que não fiquem responsáveis pelo processo pedagógico os cuidadores, profissionais inabilitados a tal atuação.

Esses foram os trabalhos que elegemos conhecer. Buscamos dialogar com o que está sendo produzido sobre a função/ação dos cuidadores, suas atribuições, sua formação, sua interação e suas angústias. Muitas são as nomenclaturas, formações iniciais exigidas e atribuições no contexto escolar. Todos os trabalhos analisados dialogam com a pesquisa de nossa autoria, que busca com a equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Castelo/ES construir momentos formativos para tensionar os modos pelos quais os cuidadores vêm sendo incorporados nas redes de apoio à escolarização de alunos público-alvo da educação especial e as implicações dessa incorporação nos processos de ensino-aprendizagem desses estudantes nas escolas comuns, produzindo, assim, como produto educacional, o registro dos processos formativos vividos ao tensionar a temática central deste estudo.

Após analisarmos os trabalhos sobre a Educação Especial, mais especificamente sobre de que modo os cuidadores estão sendo incorporado às redes de apoio à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial e as implicações nos processos de ensino-aprendizagem desses estudantes na escola comum, passemos ao Capítulo seguinte contendo diálogos com a legislação brasileira, a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988, para defendermos a Educação para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como direito público e subjetivo.

3 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL SOB PERSPECTIVA INCLUSIVA: DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 AOS DIAS ATUAIS

Historicamente, a Educação escolarizada foi privilégio de determinado grupo social em detrimento do outro. Com isso, legitimaram-se segregações, exclusões e descompromisso com as pessoas consideradas fora dos padrões idealizados pela escola. Assim, este Capítulo, traz recorte histórico – a partir da Constituição Federal de 1988 – para socializarmos os movimentos produzidos para que a Educação fosse assumida como direito de todos e dever do Estado. É inegável que muitos fatos/movimentos importantes aconteceram antes desse período histórico, mas a imersão a partir da Constituição de 1988 se justifica por ser marco importante para a Educação de todos e o reconhecimento da Educação Especial como modalidade de ensino. Foi nesse período que se intensificaram os debates sobre o fortalecimento da inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns.

A partir da Constituição Federal de 1988, considerada Constituição Cidadã, a Educação passa a ser assumida como direito que não pode ser negado e transferido. O Estado e a família são reconhecidos como entidades responsáveis por essa oferta, não podendo, nenhum estudante, ficar fora do espaço escolar. Com isso, a Educação Especial ganha caráter inclusivo. Os artigos 205 e 206 tratam especificamente do direito à educação, afirmando que:

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

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III- pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV- gratuidade de ensino nas instituições oficiais; V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos da rede pública; VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII- garantia do padrão de qualidade. (BRASIL, 1988, art. 206).

Com esse marco importante, a educação é legalmente assumida como direito de

todos e dever do Estado. Doravante, ele não pode ser negado ou transferido, fato importante para a inclusão dos alunos nas escolas comuns por serem convocados os sistemas de ensino a investir na formação, nas redes de apoio, em acessibilidade física e em currículos que alimentam novas práticas de ensino.

O acesso universal à educação escolar é um dos meios de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução, de se reconhecer como capaz de opções. É também um lugar de convívio. Ela é uma forma de socialização institucional voltada para a superação do egocentrismo pela aquisição do respeito mútuo e da reciprocidade. O amadurecimento da cidadania só se dá quando a pessoa se vê confrontada por situações onde o respeito de seus direitos se põe perante o respeito pelo direito dos outros. Ali também é lugar de expressão de emoções e constituição de conhecimentos, valores, competências, tanto para todas as crianças, adolescentes como para todos os jovens e adultos (CURY, 2014, p. 23-24).

Com os movimentos pelo direito à Educação de todos, os alunos com maiores comprometimentos passaram a frequentar as escolas comuns, demandando apoio de professores especializados e de cuidadores. Essas redes são muito importantes, cada profissional executando sua função, mas de modo articulado e seguindo os planejamentos coordenados pelos pedagogos. Desta forma, professores, professores da Educação Especial e pedagogos mediando o fazer pedagógico, afora os cuidadores cuidando da higienização e locomoção, sem perder a dimensão pedagógica dessas ações, para viabilizar a aprendizagem dos alunos com maiores comprometimentos.

Além da Constituição Federal de 1988, outro documento importante para o fortalecimento do direito à Educação e o reconhecimento da Educação Especial como modalidade de ensino foi o Estatuto da criança e do Adolescente – ECA. Com a Lei 8.069/90, foi criado em 1990 o referido Estatuto. Seu artigo 55 determina que os pais ou responsáveis devem matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Com esses documentos, fortalece-se a obrigação da matrícula de todos os alunos nas escolas comuns, enriquecendo as relações alunos-alunos, funcionários-alunos, família-escola, focalizando o trato com a diversidade. A escola que antes somente recebia os alunos “padronizados” pela Sociedade foi convocada a se reinventar como espaço colaborativo para que seus profissionais sentissem a importância de se

planejar de maneira articulada para formar rede de apoio visando ao acesso à aprendizagem para todos, com destaque para os que mais necessitam de apoios.

Para além do Brasil naquele período, internacionalmente movimentos sociais impulsionaram a Educação como direito de todos. Ainda em 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos e, em 1994, a Declaração de Salamanca passam a influenciar as políticas públicas de educação inclusiva. Mesmo com todos esses movimentos, no Brasil, em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política de Educação Especial de 1994 “[...] não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade desses alunos no âmbito da educação especial” (BRASIL, 2010, p. 13).

Os avanços da Educação Especial são acelerados com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96. Nesse momento, a Educação Especial é reafirmada enquanto modalidade de ensino - portanto, os lócus de matrícula dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são as escolas comuns. As instituições especializadas foram convocadas a se organizarem para apoiar esse processo, não substituir a escola comum.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, ao reconhecer a Educação Especial como modalidade (BRASIL, 1996, art. 58), convoca, por meio do artigo 59, os sistemas de ensino a assegurar o atendimento aos alunos com necessidades especiais por meio de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas. São direitos importantes conquistados que fazem as escolas comuns moverem-se para serem mais colaborativas e com maiores

articulações entre os profissionais, visando criar as redes de apoio que garantam esses direitos. A LDB 9394/96 dedica três artigos específicos à Educação Especial (58,59 e 60) trazendo elementos necessários à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola comum.

Em 2001, a Resolução CNE/CEB 2/2001 – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – mantém o conceito da LDB 9.394/96 de que a Educação Especial é modalidade de ensino. Garante o início da oferta dos atendimentos especializados na Educação Infantil e convoca os sistemas de ensino a matricular todos os alunos nas escolas comuns. Os serviços de apoio pedagógico especializado nas classes comuns, mediante a atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial, deve ser uma das bases da inclusão escolar. Para as políticas de Educação Especial, a referida Resolução pontua que:

Os sistemas de ensino devem contribuir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001, art. 3º).

Ainda em 2001, foi implementado o Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei 10172/2001. Esse plano defende que os sistemas de ensino devam construir escola que garanta o direito à Educação a todos os alunos, perpassando matrícula, permanência e aprendizagem. Naquele ano, a partir da Convenção de Guatemala (1999), que teve enorme influência nas políticas públicas construídas no Mundo, foi promulgado, no Brasil, o Decreto 3.956/2001, que afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que as demais, e o contrário a essa assertiva passa a ser considerado discriminação. Esse Decreto buscou eliminar as barreiras à escolarização.

Para que a inclusão aconteça é imperativo que todos os alunos possam acessar o currículo. Isso nos convoca a compor os apoios por professores, pedagogos e professores da Educação Especial, além de cuidadores para os alunos que tenham dificuldades em se alimentar, locomover e/ou higienizar de maneira autônoma, contribuindo, essa rede de colaboração, para eliminar barreiras - atitudinais, arquitetônicas e curriculares. Esses apoios devem ser planejados e articulados para

que, além da entrada os alunos nas escolas, eles possam permanecer e aprender.

[...] é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento em comum entre o professor de educação especial e o professor da sala regular; aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares; à distribuição de tarefas e responsabilidades; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula; aos procedimentos para organização da sala; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência (VIRALONGA; MENDES, 2014, p. 141).

Assim, por meio de lutas formadas por vários movimentos sociais, intensificação da pesquisa em Educação Especial e fortalecimento das ações das pessoas público-alvo e de suas famílias em função do direito à Educação na igualdade e na diferença, as políticas de inclusão se vão fortalecendo. Em 2002, a Lei 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - como meio legal de comunicação e expressão dos surdos, garantindo meios para seu uso e difusão, incluindo a disciplina de LIBRAS nos currículos da formação de professores e fonoaudiólogos. No mesmo ano, a Portaria 2678/02 do Ministério da Educação aprova diretrizes e normas para o uso do BRAILLE em todas as modalidades de ensino. Com isso, a escola comum vai sendo desafiada a se constituir inclusiva.

A inclusão escolar, decorrente de uma educação acolhedora e para todos, necessita adotar a autonomia social e intelectual como objetivos norteadores da formação de educandos e de educadores, ao considerar que os caminhos pelos quais o conhecimento se produz não obedecem a critérios rígidos estabelecidos e limitados pelos componentes curriculares, mas, ao contrário, configuram redes imprescindíveis de ideias que se cruzam, formando tecidos singulares, sentidos originais. Esses movimentos colaboram para que os educadores se sintam capazes de trabalhar com todos os educandos, adequando suas práticas de acordo com o grupo heterogêneo de aprendizes presentes em sala de aula (JESUS *et al.*, 2012, p. 163).

Em 2003 foi lançado o Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, do Governo Federal, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas Inclusivos. No ano posterior, em 2004, o Decreto 5.296/04 regulamenta as Leis 10.048/00 e 10.098/00 que estabelecem normas e critérios para a promoção da acessibilidade da pessoa com deficiência. Um ano depois, em 2005, o Decreto 5.526/05 regulamenta a Lei 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos e inclusão de Libras

como disciplina curricular, organização da educação bilíngue no ensino regular e o ensino do Português como segunda língua. Ainda em 2005, foram implantados os Núcleos de atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e distrito federal, visando ao atendimento especializado aos alunos, apoio às famílias e investimentos na formação continuada dos professores.

O direito expresso na Lei é passo fundamental para a inclusão, mas somente isso não basta. Precisamos romper com atitudes que não contribuem com os processos inclusivos e movimentar as políticas para que elas entrem em ação. É preciso ter o aluno dentro da escola e garantir os devidos apoios que facilitarão sua permanência e sucesso na aprendizagem. A escola precisa se movimentar na direção de que seu Projeto Político Pedagógico (PPP) expresse as ações dos profissionais para que estejam articuladas sob perspectiva colaborativa.

Rede de apoio incluindo os cuidadores escolares. Esse profissional atuará com os alunos com maiores comprometimentos em atividades específicas, sem subtrair o direito de outros apoios, a exemplo dos professores de Educação Especial. Rede de apoio bem articulada colaborará com o acesso à aprendizagem. Esses profissionais, trabalhando de maneira planejada e articulada, mas sem substituir funções de outros necessários a essa rede, colaborarão para que a escola se constitua gradativamente inclusiva.

Assim, por meio dos avanços no direito à Educação para todos, a Educação Especial vai sendo compreendida como área de conhecimento que traz também experiências e ações para apoiar a escolarização. Com esses movimentos, vários documentos passam a ser elaborados na composição de políticas de inclusão escolar, destacando-se “Sala de Recursos Multifuncionais”, publicado em 2006.

O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos favorecendo o seu acesso ao conhecimento (BRASIL, 2006, p. 15).

Com as políticas para formação continuada e de instalação das salas de recursos multifuncionais, os debates sobre o atendimento educacional especializado intensificam-se. Ele é reconhecido como apoio necessário para ação inclusiva, não substituindo a educação escolar. Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, estabelece que os signatários devem garantir a educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Essa ação foi importante, pois reforçava os movimentos que vinham sendo constituídos no Brasil para a escolarização dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas escolas comuns.

Nesse mesmo ano, a Secretaria Especial de Direitos Humanos e os Ministérios da Educação e da Justiça, junto com a UNESCO, instituem o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, visando promover ações afirmativas, na educação básica, para que as pessoas com deficiência possam ter acesso, permanência e sucesso na educação superior. No ano seguinte, em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, Decreto nº 6.094/2007, tendo como eixos a formação de professores, as salas de recursos multifuncionais, acessibilidades arquitetônicas aos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior.

Todos os alunos têm o direito de aprender. Essa afirmação importante deve pautar todas as escolas. Para que os alunos acessem o currículo, é necessária a ação articulada de uma rede de apoios e a escola enriquecida pela diversidade. Uma escola que recebe alunos diversos, incluindo aqueles com maiores comprometimentos, faz o direito à igualdade e o direito à diferença dialogarem constantemente, favorecendo ricos espaços-tempos para formação em serviço.

Para que todos os alunos tenham o seu direito à apropriação do conhecimento, necessitamos pensar no quanto importa articular o cuidar, o brincar e o educar. Precisamos pensar em professores devidamente valorizados com seus direitos à formação garantidos. Necessitamos de gestores que democratizem as práticas organizativas das unidades de ensino, assim como o acesso ao conhecimento. Uma boa escola não pode ser aferida por resultados obtidos em avaliações de larga escala.

Uma boa escola garante aos professores condições de trabalho, e aos alunos condições de aprendizagem socialmente referenciadas. Trata-se de escola que se questiona constantemente e busca responder às questões:

[...] Se entrar no mundo da significação é entrar no mundo simbólico, o que é preciso saber sobre o desenvolvimento das pessoas com quem estamos trabalhando? Como estão inseridas no mundo do simbólico (da cultura)? O que conseguem significar e como, com a mediação da palavra, dos gestos, das atividades do outro? Como vivem no contexto de sua vida cotidiana? Como acontecem as interações? [...] Que pistas fornecem (e conseguimos captar) sobre como aprendem? Que esferas do simbólico vamos escolher para trabalhar, intervir, mediar? (Quais são as funções psicológicas superiores – especificamente humanas?). [...] Que atividades serão escolhidas para desenvolver, respondendo para cada uma delas: para quê? [...], por que essas e não outras [...], como desenvolvê-las? [...] por quanto tempo? [...] o que e como registrar o desenvolvimento e a interação? [...] Como realizar tais práticas, registrar, replanejar, reavaliar, avançar, propor em constante interação com os alunos de uma sala de aula, via de regra com muitos alunos? [...] Como compor e ajustar currículos? [...] Como não substituir as classes especiais por um certo ‘empurrar para frente’ indiscriminado, deixando que os alunos cheguem analfabetos ao final do ensino fundamental? (PADILHA, 2005, p. 135-136).

Nessa luta pela Educação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, como ação estatal, o Ministério da Educação constituiu grupo de trabalho de pesquisadores nacionais para elaboração da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008, visando combater o paralelismo ao ensino comum.

Novas definições para os alunos apoiados pela modalidade de Educação Especial, a escola com lócus de aprendizagem para os alunos, definitivamente o AEE como não substitutivo à escola comum, mas suplementar e complementar ao acesso ao currículo, integrando a proposta pedagógica da escola, foram alguns dos encaminhamentos da PNEE/2008. A oferta do atendimento educacional especializado aconteceria em sala de recursos multifuncionais e no contraturno da matrícula do aluno na escola. Sobre os alunos, no documento, é

[...] **pessoa com deficiência** aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e

efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com **transtornos globais do desenvolvimento** são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. **Estudantes com altas habilidades/superdotação** demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 11, grifos nosso).

Sobre o atendimento educacional especializado, a PNEE/2008 conceitua:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 11).

Reduzir o atendimento educacional especializado a espaço físico limita possibilidades. Para Baptista (2011), esse atendimento necessita se ampliar e articular a todas as redes de apoio: professor regente, pedagogo, professor de Educação Especial, cuidador, dentre outros. Essa rede, alimentada pelo planejamento, torna-se conectada e passa a ser significada como ação importante para a interação entre as escolas, as famílias e os demais equipamentos públicos nas cidades por também favorecem o acesso ao conhecimento pelos alunos. Essa rede de colaboração importa ao articular o cuidar, o brincar e o educar – bases do ensino-aprendizagem, como nos ensinou Vygotsky (1998).

Para operar o atendimento educacional especializado enunciado na PNEE/2008, foi promulgado o Decreto 6.571/2008, instituindo esses serviços com encaminhamentos sobre o apoio técnico e financeiro necessários. Encaminhamentos importantes sobre o atendimento Educacional Especializado são defendidos no documento: ele deixa de ter a possibilidade de ser substitutivo ao ensino comum; a sala de recurso multifuncional passa ser o *locus* dessa forma de atendimento; AEE no contraturno de matrícula dos alunos com duplo financiamento em Educação Especial (recursos correspondentes ao horário de aula comum e recursos para as atividades de

contraturno).

Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular (BRASIL, 2008, art. 9º-A).

Para a implementação do Decreto 6.571/2008, a Resolução CNE/CEB 4/2009 institui as diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Define que a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e níveis, com caráter complementar ou suplementar; o AEE como parte importante desse processo; garantia de acessibilidade, tanto arquitetônica como pedagógica; e AEE como competência da comunidade escolar e família, perpassando os serviços de saúde, assistência social e outros. O caráter complementar ou suplementar é ratificado na Resolução CNE/CEB 04/2009, em seu artigo 29.

Movimento importante também foi a promulgação do Decreto 7084/2010 sobre o Programa Nacional de Material Didático, pois garante, em seu artigo 28, que o Ministério da Educação adotará todas as medidas para garantir a acessibilidade desse material para os estudantes da educação especial e professores das escolas de Educação Básicas públicas. Em 2011, o Decreto 7612/2011 instituiu o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência - Viver sem Limite. Esse Decreto visa promover políticas públicas de inclusão social e foi pensado nos moldes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

O Decreto 6.571/2008 foi importante para a Educação Inclusiva, pois previa a dupla matrícula no FUNDEB para os alunos público-alvo da Educação Especial, ou seja, garantia recursos para as escolas com a matrícula dos alunos, e para os momentos de atendimento educacional especializado realizado no contraturno. Ele foi revogado por pressões diversas, destacando-se as instituições especializadas, que queriam fatia desse financiamento, pois determinava atendimento educacional especializado ofertado preferentemente na rede regular de ensino.

Em seu lugar, o Decreto 7.611/2011 avaliza que as instituições especializadas ofereçam esses atendimentos e recebam por essas matrículas. É o dinheiro público

financiando instituições filantrópicas. A queda do Decreto 6.571/2008 baqueou as lutas de Educação Especial na perspectiva da inclusão, pois abriu caminhos para recurso público direcionado a essas instituições. As instituições especializadas passaram a disputar as matrículas dos momentos do atendimento educacional especializado (contraturno), levando o recurso público para espaços-tempos que historicamente contribuíram para a segregação escolar.

Sobre o atendimento educacional especializado, ele é assim reconhecido pelo Decreto 7.611/2011:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Em seu inciso 2º, o Decreto 7.611/2011 evidencia atendimento especializado integrado à proposta pedagógica da escola, visando atender às necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial e o acesso ao currículo comum. Integração favorecendo o ensino-aprendizagem requer redes de apoio precisam articuladas e planejadas. Nessa rede, o cuidador assume o importante papel de colaborar para os alunos com maiores comprometimentos beneficiarem-se do cuidar, contribuindo na locomoção e/ou higienização e/ou alimentação, facilitando, assim, o acesso à apropriação do conhecimento.

Na esteira das conquistas de direitos para os alunos público-alvo da Educação Especial também foi criada, em 2012, a Política Nacional de Proteção dos Direitos das

Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, Lei 12764/2012, que, além da importância pela consolidação de direitos, no seu artigo 7º veda a recusa das matrículas às pessoas com qualquer tipo de deficiência, e ainda prevê punição ao dirigente que a fez.

Muitos alunos que frequentam a escola regular demandam apoios. Existem aqueles com comprometimentos mais severos, a exemplo dos que utilizam sonda ou traqueostomia. Diante desse cenário, perguntamo-nos: será que os cuidadores, geralmente formados no Ensino Médio, apresentam condições de colaborar nos procedimentos? Isso provoca-nos maiores reflexões e amadurecimentos sobre a política dos cuidadores. Precisamos nos perguntar: qual formação é necessária ao cumprimento das atribuições mediante quadros complexos de alunos em processos de inclusão nas escolas comuns?

Em 2014 foi instituído o Plano Nacional de Educação, embasado na Conferência Nacional de Educação de 2010 (CONAE). A Lei 13.005/2014, em seu inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determina que Estados, Distrito Federal e Municípios garantam o atendimento às pessoas com necessidades específicas na educação especial, garantindo educação inclusiva em todos os níveis e modalidades.

Em 6 de abril de 2015, a Lei 13.146, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), visa assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. É outra normativa determinando que matrícula nenhuma pode ser negada nas escolas regulares. Isso obriga as unidades de ensino a adaptar-se, sem ônus financeiro à famílias, para garantir aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o direito à Educação, expresso na: matrícula, permanência e aprendizagem.

As legislações e políticas de Educação Especial no Brasil configuram avanços conquistados na base de muitas lutas. Para exemplificar, no final do Governo Dilma Rousseff, o movimento Inclusão já publicava espaço na Web com a chamada:

“Inclusão Escolar: a Revolução de 2003 a 2016 que vamos ter que defender”. Com o “*impeachment*” da presidente Dilma Rousseff, também conhecido, até pelos observadores internacionais, como golpe à democracia, vários avanços nas áreas sociais começam a correr risco. A educação especial não está fora deste contexto.

Já em 2016, várias mudanças ocorrem na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e na Diretoria de Políticas de Educação Especial. Em 2017, a SECADI/MEC abre vários editais para seleção de consultores para subsidiar estudos de documentos da Educação Especial brasileira, Editais 1/2017 e 13/2017. As aberturas desses editais não escondem a intenção de conter os avanços da educação inclusiva construídos até o *impeachment*.

[...] em uma reunião no dia 16 de abril de 2018, a proposta de atualização da política de 2008 foi apresentada. A Diretora de Políticas de Educação Especial explicou que a versão da Política seria analisada em consulta pública: “a intenção é que esta proposta seja analisada e efetivada nos mesmos moldes da BNCC, ou seja, com a participação da sociedade, sistemas e organização de ensino de forma transparente e democrática (KASSAR, REBELO e OLIVEIRA, 2019).

As críticas elaboradas pelos pesquisadores sobre a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar de 2008, de que a Educação Especial restringia-se ao atendimento especializado nas salas de recursos multifuncionais, torna-se argumento para reforma da política. Em novembro de 2018, o governo federal abre consulta sobre as alterações da Política em meio a muitas polêmicas. Nesta nova proposta, a Política de Educação Especial tem como princípios básicos retornar os espaços de segregação: classes especiais e instituições especializadas.

Ainda em dezembro de 2018, pesquisadores, professores e estudantes reunidos em São Carlos/SP se posicionam contrários à alteração da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar de 2008 e divulgam documento criticando a consulta pública. Esses importantes atores da Educação Especial, reunidos no Congresso Brasileiro de Educação Especial e no Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial, tinham apoio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Fórum Nacional de Coordenadores dos Núcleos de Acessibilidades das Instituições Públicas de Ensino Superior, Profissional

e Tecnológica (IPESPTec). Outra atitude antidemocrática do Governo Federal foi afastar as associações científicas das instâncias decisórias, além da reformulação do Fórum Nacional de Educação.

Com a eleição do atual Presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, que nem podemos chamar de extrema-direita, as conquistas sociais vão sendo desconstruídas. Inquestionáveis avanços da Educação Especial sob perspectiva inclusiva viraram alvos desse governo. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), já reformulada em 2016, é extinta no segundo dia de governo, por meio do Decreto 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Isso mostra evidente retrocesso no campo dos direitos educacionais e no reconhecimento da diversidade.

Tramitou no Senado Federal, desde o dia dois de julho de 2019, o Projeto de Lei 3803/2019, do Senador Major Olímpio (PSL-SP), que reformula a Política Nacional de Educação Especial. Segundo a Associação Brasileira para a ação pelos Direitos das Pessoas Autistas (ABRAÇA), esse projeto viola importantes princípios e acordos vigentes no Brasil, alinhados com marcos internacionais. Essa manifestação alerta para possíveis prejuízos macroestruturais da proposição referente ao delineamento de políticas intersetoriais, em particular envolvendo as áreas de Saúde e Educação.

A ativista Adriana Torres, da ABRAÇA, alerta que o PL 3803/19 quer enganar as famílias de pessoas autistas, trazendo conceitos da antiga integração (segregação) como inclusão. Em 5-9-2019, a ABRAÇA emitiu nota técnica opondo-se radicalmente ao projeto do Senador Major Olímpio (PSL-SP). Assinam esse documento, além da ABRAÇA, várias Associações em defesa da pessoa com deficiência, afora centenas de pessoas físicas. Esse documento foi entregue ao relator do projeto, Senador Paulo Rocha (PT-PA), em 11-9-2019.

Esse governo pretendia, em 2020, publicar esse Decreto mudando toda a Política Nacional de Educação Especial. A nova Política de Educação Especial, iniciada no Governo de Michel Temer, no qual os pesquisadores e cientistas foram afastados das instâncias decisórias, se materializa no Decreto 10.502/2020.

O Decreto 10.502 possibilita alunos matriculados em escolas e classes especiais. Isso representa retrocesso aos direitos adquiridos pelas normatizações trazidas no transcorrer deste texto e pelas políticas implementadas para colocar o promulgado em ação. Ele vem sendo repudiado por partidos políticos progressistas, Conselho Nacional de Saúde, entidades educacionais, artistas, universidades, pesquisadores, entidades que representam as pessoas com deficiência, enfim, todos e todas que defendem sociedade mais inclusiva, portanto que caiba todos e todas.

A Universidade Federal do Espírito Santo historicamente sempre lutou por sociedade mais justa e escola para todos. Por meio do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP), foi emitida nota de repúdio ao Decreto 10.502:

Manifestação do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, composto por 23 docentes que atuam em cursos de graduação e de pós-graduação ofertados nos campi de Alegre, São Mateus e Goiabeiras e no CEI Criarte, acerca do decreto n.º 10.502, de 30 de Setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.

O NEESP declara-se contrário ao Decreto N.º 10.502, de 30 de Setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial (PNEE): equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Expressa tal posicionamento baseando-se nas considerações a seguir.

O decreto revela a culminância de um processo AUTORITÁRIO. Sua elaboração não contou com a participação dos movimentos sociais, que, ao longo dos anos, vêm lutando por uma educação mais inclusiva, nem de profissionais da educação que atuam, estudam, pesquisam a área. O texto publicado teve a participação de uns poucos que representavam claramente uma tendência segregacionista. O processo de consulta pública ao qual o texto foi submetido foi insuficiente. O forte movimento contrário às proposições ali instituídas foi ignorado. O texto final do decreto revela uma tendência antidemocrática, segregacionista e excludente, no que tange à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Além disso, a promulgação do decreto se deu de forma extemporânea e em um momento crítico vivido pela sociedade brasileira.

O Decreto é INCONSTITUCIONAL. Fere preceitos de diversos documentos legais nacionais e internacionais, tais como: a) a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, que acentua o princípio da educação como direito de todos e todas; b) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) no art. 60, parágrafo único, que destaca que “O poder Público adotará, como alternativa

preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo”; c) a Resolução nº 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, que, no artigo 2º, assegura que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”; d) a Convenção da Guatemala (1999), ratificada no Brasil por meio do Decreto nº 3.956/2001, segundo o qual as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais; e) a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino, e f) a Lei Brasileira de Inclusão (2015), da qual destacamos o Art. 4º, que estabelece: “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” e, ainda, o Art. 28, que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

O Decreto é CAPACITISTA, na medida em que, no Artigo 2º, estabelece a coexistência de escolas especializadas e de escolas regulares inclusivas, definindo as primeiras como “[...] instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos [...]” e definindo as escolas regulares inclusivas como “[...] instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos [...]”.

Nesses termos, o texto do decreto conserva baixas expectativas em relação aos processos educativo-formativos dos estudantes público-alvo da educação especial, percebendo o indivíduo num vácuo social. Ou seja, compreende-se que o indivíduo vivencia uma condição limitadora específica, cuja solução ou seu melhoramento somente pode ser alcançado por meio de intervenções pedagógicas pontuais, programadas (e orientadas) por prescrições de cunho clínico e terapêutico, pautadas numa abordagem biológica e mecanicista dos processos de ensinar e de aprender. Reiteramos que, nesses espaços

segregados (classe especial e escolas especiais), via de regra, o processo pedagógico é reduzido a um conjunto de procedimentos e de técnicas pensadas e planejadas a priori (prescritivamente).

Sob essa perspectiva capacitista, evidenciada no Decreto Nº 10.502/2020, adota-se uma visão reducionista da complexa dinâmica de ensinar e de aprender na escola. Ademais, a perspectiva capacitista que fundamenta a dinâmica de elaboração e de aprovação do Decreto Nº 10.502/2020 colabora para a manutenção e o aprofundamento de uma cultura política marcadamente personalista e clientelista. Não por acaso, a consideração da classe especial e da escola especial como locus para o atendimento às demandas de estudantes público-alvo da educação especial se delinea como possibilidade muito evidente de assegurar o estabelecimento de políticas oficiais que legitimem a integração entre os setores públicos e privados na educação.

O decreto é NEGACIONISTA porque desconsiderou as contribuições que adviriam dos estudos realizados sobre as políticas de educação especial implementadas desde a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008. Não reconheceu a experiência acumulada por escolas e secretarias de educação no desenvolvimento da política de educação especial desde 2008. Desconsiderou que, no curso dos últimos anos, mesmo com a instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, temos vivido uma alarmante precarização das condições de trabalho na "Escola para Todos", associada à destinação de recursos públicos para as instituições privadas filantrópicas especializadas em educação especial. O texto do documento não supõe que a produção de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas de ensino comum segue profundamente marcada pelos cerceamentos evidentes e velados de uma política assentada em teses economicistas de restrição à atuação governamental no investimento de recursos estatais para materializar o direito à educação escolar.

Finalmente, desconsiderou o incomensurável impacto positivo que uma política de educação especial não segregadora trouxe para a vida de milhares de crianças e jovens público-alvo da educação especial.

O NEESP reafirma, assim, o compromisso com a educação pública estatal, gratuita, laica, inclusiva, de qualidade socialmente referenciada e, portanto, manifesta-se pela revogação do Decreto N.º 10.502/2020.

Felizmente esse decreto encontra-se suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Fechamos este Capítulo sinalizando, infelizmente, que a Educação Especial por perspectiva inclusiva está em risco, e os avanços conquistados com muitas lutas desde 1988 estão na mira da desconstrução. A escola comum pode deixar de ser para todos e todas, e os espaços de segregação (como as escolas e classes especiais) segregarem nossos alunos. O perigo é iminente...

Enfrentamos tempos difíceis! Convivemos com a negação da Ciência! Convivemos com a insensibilidade às causas populares! Com desmerecimento das lutas em favor das minorias sociais! Com a invisibilidade da diversidade! Cremos que essa onda ultraconservadora passará. Com a força do poder de convencimento e mobilização dos movimentos populares, avançaremos e defenderemos a luta pela escola pública, inclusiva, laica e de qualidade. Por isso, dizemos: nenhum direito a menos!

4 APROXIMAÇÕES ENTRE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: A BUSCA POR UMA JUSTIÇA COGNITIVA E ESCOLAR

Boaventura de Sousa Santos nasceu em Portugal, na cidade de Coimbra, em 15 de novembro de 1940. Graduou-se em Direito e especializou-se em Ciências Jurídicas na Universidade Livre de Berlim. Concluiu seu mestrado na Universidade de Yale com “As Estruturas Sociais do Desenvolvimento e o Direito”. É Doutor em Sociologia pela mesma Universidade.

Foi professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Economia, da Universidade de Coimbra e Distinguished Legal Scholar, da Universidade de Wisconsin-Madison. Foi também Global Legal Scholar, da Universidade de Warwick, e professor visitante do Birkbeck College, da Universidade de Londres. Diretor Emérito do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e Coordenador Científico do Observatório Permanente da Justiça Portuguesa.

De 2011 a 2016, dirigiu o projeto de investigação *Alice – Espelhos estranhos, lições imprevistas: definindo para a Europa um novo modo de partilhar experiências no mundo*, financiado pelo Conselho Europeu de Investigação (ERC). É defensor intransigente da justiça cognitiva. Para o autor “[...] não há uma justiça global sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos [...]” (SANTOS, 2007, p. 40).

Inspirado nas teorizações de Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007), buscamos educação em que todos e todas possam acessar conhecimentos prudentes para uma vida decente (SANTOS, 2008). Os alunos apoiados pela Educação Especial, historicamente, não tiveram esse direito garantido. Com a defesa da escola comum como espaço-tempo de todos e a constituição de redes de apoios bem articuladas: com profissionais que tenham formação adequada; condições de trabalho; ações colaborativas e enfrentamento às barreiras atitudinais, políticas e curriculares - a inclusão de alunos público-alvo da educação especial acontecerá e eles poderão acessar essa justiça cognitiva.

Neste estudo, buscamos, em Santos (2006, 2007), inspirações e aproximações de

suas teorias para dialogar e compreender os processos da Educação Especial em perspectiva inclusiva. Dentre os vários conceitos trabalhados pelo autor, elegemos: a razão eurocêntrica ou indolente, a razão cosmopolita, as linhas abissais, as monoculturas e as ecologias, a Sociologia das Ausências e Emergências, a corrente fria e a corrente quente.

Como vimos antes, a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial tem sido marcada por história de segregação, preconceito e exclusão. Pensar em justiça social e cognitiva para esse público é propiciar acesso à Educação, auxiliados por profissionais capacitados, respeitando as individualidades discentes. Por isso nos aproximamos de Santos (2007, p. 18-19), quando propõe construir novo mundo, reinventando a prática social.

[...] não está em crise a ideia de que necessitamos de uma sociedade melhor, de que necessitamos de uma sociedade mais justa. As promessas da modernidade, a liberdade, a igualdade e a solidariedade continuam sendo uma aspiração para a população mundial.

Trazendo esses conceitos de Santos (2007) para a Educação, perguntamos: como compor/conviver com uma justiça entre os conhecimentos, se os alunos com deficiência historicamente foram segregados, excluídos e marginalizados? Refletindo e olhando nossas legislações, percebemos espaços especializados constituídos de modo separado e vistos como os mais adequados para atender essas pessoas consideradas “anormais”.

[...] vários questionamentos foram construídos em torno da ideia de igualdade, contatando que inúmeras pessoas e grupos não conseguiram usufruir de tal princípio, pois ele não levaria em consideração as desigualdades de oportunidades a que eles estavam expostos. Assim, ganha destaque a crítica à igualdade formal construída sob influência liberal que se transformou em uma obra de ficção para as pessoas socialmente desfavorecidas (FRANCISCHETTO, 2019, p. 114).

Isso requer pensar a escola comum como espaço-tempo de todos e em proposições curriculares abertas a vários conhecimentos para promover justiça cognitiva e educacional de modo que os alunos apoiados pela Educação Especial possam aprender nas escolas comuns.

Para compreender a inclusão escolar, inspiramo-nos em Sousa Santos (2007), aproximando-nos de suas teorias, que nos dizem ser preciso reinventar a emancipação social para combater o pensamento hegemônico que naturaliza as diversas formas de exploração e opressão. Essa naturalização está embasada na razão indolente que, de acordo com Santos (2007, p. 25), “[...] se considera a única, exclusiva, e que não se exercita o suficiente para ver a riqueza inesgotável do mundo. Penso que o mundo tem uma diversidade epistemológica inesgotável”. Quando fala da razão eurocêntrica, o autor se reporta a conhecimentos e modos de existência que se colocam como únicos e totalitários, desprezando/negando tudo o que não se enquadra no hegemônico.

Essa linha de pensamento indolente garante acesso à aprendizagem para algumas pessoas enquanto nega para outras. Faz inviabilizar o pulsar de diferentes experiências que constituem a vida cotidiana. Como explica Santos (2006), trata-se de uma racionalidade cuja principal característica é a manutenção do status dos grupos hegemônicos, detentores dos capitais culturais e financeiros, que normatizam as regras de funcionamento da vida social, invisibilizam a grande massa populacional, sem grandes expectativas de existência, negam a possibilidade de essas pessoas terem seus estilos de vida reconhecidos, bem como de terem outras possibilidades de participar no desenvolvimento da sociedade (VIEIRA, 2012, p. 52).

Essa razão naturaliza as diferenças, defendendo que as experiências e os conhecimentos diferentes do modelo hegemônico não tenham importância e validade. Os conhecimentos produzidos historicamente por grupos sociais às margens são dizimados. Para o autor, somente as experiências e saberes científicos produzidos pelo modelo hegemônico são validados. A razão indolente, trazida para a Educação Especial, defende que as pessoas com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento devem ficar separados dos considerados “normais”, pois são ineducáveis. Os com altas habilidades/superdotação também precisam de espaços segregados, porque a escola lida com a média. Exclui os que considera “fracos” e os que aprendem para além da média. Valoriza padrão de aluno que aprende a partir de currículos e práticas pedagógicas também padronizadas.

A razão indolente vai criando o que Santos (2007) chama de linhas abissais, que divide o tecido social em o existente e o não existente. De um lado da linha, fica tudo o que é considerado visível, enquanto do outro, o invisível. Todo não hegemônico é

inexistente. É invisível à realidade do paradigma imposto. Beneficiando-nos desses conceitos e aproximando-os da Educação Especial, notamos que os alunos público-alvo sem apoio de rede competente ficam do lado da invisibilidade - por isso, o presente trabalho de Mestrado visa abalar essas linhas abissais, buscando condições adequadas para inclusão efetiva desses sujeitos.

Essa razão preguiçosa produz para as pessoas à margem do padrão estabelecido alguns discursos: “eles não conseguem aprender”, “eles atrapalham os colegas”, “o professor não dá conta”. Tudo isso para mantê-las do lado invisível da Sociedade.

Diante desse cenário a razão indolente cria a ideia que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são ineducáveis e sem condições de serem envolvidos nos currículos escolares restando vivenciar experiências voltadas à convivência/sociabilidade social (VIEIRA e RAMOS, 2019, p. 67).

Apenas colocar os alunos público-alvo da educação especial na escola regular, mas sem redes de apoio para auxiliá-los no acesso aos conhecimentos, é colaborar para essa invisibilidade. Para naturalizar as discriminações, a razão preguiçosa se manifesta de diferentes formas. Duas delas, a razão metonímica e a razão proléptica. A razão metonímica contrai o presente. Como ela diminui esse tempo que vivemos? Diminui o presente quando descarta pessoas, trajetórias, experiências e conhecimentos. Empobrece a vida, pois a diversidade e a diferença enriquecem e potencializam nossa existência. A Razão Metonímica

[...] faz algo que ao meu ver, é um dos dois aspectos do desperdício da experiência: contrai, diminui o presente. Ou seja. Temos uma concepção do presente que é contraída, precisamente porque a concepção da racionalidade que possuímos não nos permite ter uma visão ampla do nosso presente (SANTOS, 2007, p. 26).

A razão proléptica, por sua vez, expande o futuro, deixando tudo para ser resolvido depois. Coloca-nos que no futuro os desafios do presente talvez sejam resolvidos. O futuro é incerto. Quando os desafios não são enfrentados no presente, uma gama de conhecimentos deixa de ser produzida. Com isso, ficam tantas demandas para o futuro, que não se pode afirmar que tudo nele lançado será resolvido.

A razão proléptica, que, segundo Santos (2007, p. 26), “[...] é o conhecer no presente a história futura. Nossa razão ocidental é muito proléptica, no sentido de que já sabemos o futuro: o progresso e o desenvolvimento do que temos... o futuro é infinito”. Assim, perguntamos: como dialogar com esses conceitos na Educação Especial?

Os estudantes público-alvo da Educação Especial estão tendo seu presente diminuído, contraído, subtraído, pois deixam de aprender com seus pares e passam a ser vistos enquanto aqueles sem condições de acessar os currículos escolares. Seus processos de escolarização restringem-se a atividades educacionais infantilizadas, repetitivas e totalmente diferentes das atividades que produzam vida decente por meio de conhecimentos prudentes.

Esse pressuposto traz implicações para a constituição dos currículos escolares, pois, pelo fato de o saber científico encontrar dificuldades de diálogo com outros saberes, a seleção do que será ensinado aos estudantes é definida a priori, deixando de considerar que as necessidades humanas, ao passo que são perpassadas por muitas comunalidades, se constituem, também, por várias especificidades que não são legitimadas pela razão indolente, não são credíveis a ponto de serem incorporadas nos currículos escolares (VIEIRA, 2012, p. 52).

Sabemos que se não vivemos intensamente o presente, tendo oportunidades de acesso ao conhecimento, o futuro se torna incerto. A proposta, segundo o autor, é inversa. Precisamos “[...] expandir o presente e contrair o futuro. Ampliar o presente para incluir nele muito mais experiências, e contrair o futuro para prepará-lo” (SANTOS, 2007, p. 26). Precisamos constituir escola e políticas públicas sociais no tempo presente para que os alunos público-alvo da Educação Especial tenham seus direitos à Educação garantidos. Esse processo se inicia na Educação Infantil e busca ajudar os alunos a ocuparem os vários espaços-tempos sociais na Sociedade para que as vozes desses sujeitos sejam reconhecidas e validadas.

Porém, isso só será possível se propusemos educação de qualidade, com diversidade, respeitando as diferenças para todos e todas. Precisamos incluir os alunos público-alvo da educação especial, oportunizando novas experiências, a convivência com os colegas e o auxílio de rede de apoio constituída por profissionais com formação adequada. Assim, o presente terá sentido e será expandido. Este

configurará inclusão que fará o aluno exercer seu direito de aprender, ser feliz e criar expectativas concretas para um futuro promissor.

Segundo Baumel (1998, p. 35),

[...] a escola inclusiva permite, na prática, evidenciar o fundamento de que todas as crianças devem aprender juntas, com dificuldades ou diferenças que apresentam. Isso se reporta à elaboração de planos que reconheçam e respondam às necessidades dos alunos. Em outras palavras, visa acomodar estilos e ritmos de aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

E como fazer essa inclusão? Enfrentando a razão indolente e as formas, metonímica e proléptica, que a sustentam. Sobre essa ação, Santos (2007) propõe combater a razão metonímica com a Sociologia das Ausências por ser transgressiva.

[...] é um procedimento transgressivo, uma sociologia emergente para tentar mostrar o que não é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo (SANTOS, 2007, p. 28-29).

Para a Sociologia das Ausências, precisamos reconhecer que tudo o que não existe é produzido como não existente, invisível à realidade do paradigma imposto. Não significa que essa produção não exista! Só precisa ser reconhecida e visibilizada. As ausências são produzidas por meio de cinco monoculturas: a do saber e do rigor científico; do tempo linear; da naturalização das diferenças; da escala dominante e a do produtivismo capitalista. A primeira é a monocultura do saber e do rigor. O saber científico é rigoroso e o único com validade. Outros saberes populares (como os saberes indígenas, camponeses e urbanos e as demandas de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial) são considerados conhecimento não críveis. Isso produz, segundo o autor, o “epistemicídio”: a morte desses conhecimentos produzidos pelos povos que não compõem o grupo hegemônico.

[...] essa monocultura reduz de imediato, contrai o presente, porque elimina muita realidade que fica fora das concepções científicas da sociedade, porque há práticas sociais que estão baseadas em conhecimentos populares, conhecimento indígenas, conhecimento

camponeses, conhecimentos urbanos, mas não são avaliados como importantes ou rigorosos (SANTOS,2007, p.26).

Essa primeira monocultura nos traz como produção da ausência a ignorância. A segunda, a monocultura do tempo linear, nos mostra que o produzido pelos países desenvolvidos é mais progressivo. Já as produções dos países de fora desse contexto, são atrasadas e residuais. Essa é a produção dessa monocultura.

[...] são os termos que dão a ideia de que um tempo linear, no qual os países mais avançados sempre estão na dianteira e todos os países que são assimétricos com a realidade dos países mais desenvolvidos são considerados assimétricos (SANTOS, 2007, p. 30).

A terceira monocultura, da naturalização das diferenças, coloca-nos hierarquias ocultadas, gerando inferioridade. Assim, produz algo ou alguém inferior.

[...] o contrário da relação capital/trabalho, aqui a hierarquia não é causa das diferenças, mas sua consequência, porque os que são inferiores nessas classificações o são “por natureza”, e por isso a hierarquia é uma consequência de sua inferioridade; desse modo naturalizam as diferenças (SANTOS, 2007, p. 30).

A monocultura da escala dominante nos mostra que o global é universal. É hegemônico. O particular e o local não contam. São invisíveis. Descartáveis. A forma de ausência é o local ou particular. A quinta monocultura, a do produtivismo capitalista, informa que tudo não produtivo é considerado estéril. A cultura dos índios, por exemplo, é desprezada. A cultura surda, desmerecida. As culturas infantis, inferiorizadas. A cultura de se pensar a escola comum como espaço-tempo de todos é combatida pelas políticas excludentes. No Brasil, o atual governo de Jair Messias Bolsonaro exemplifica tal negação de culturas. Nesse caso, a maneira de produzir a ausência é criar ideia de algo ou alguém improdutivo.

A razão metonímica, ao subtrair o presente, cria as seguintes ausências: o ignorante, o residual, o inferior, o local ou particular e o improdutivo. A apropriação e aproximação desses conceitos de Santos (2007) nos ajudam compreender a saga da Educação Especial sob perspectiva inclusiva no Brasil. Resgatamos legislações até a atualidade. Não podemos nem devemos negar os avanços legais. Mas ainda não podemos nos esquecer de que os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento

e altas habilidades/superdotação, tiveram (e ainda tem) educação marcada por várias tentativas de negação desse direito. Isso porque diminuíram seu presente e jogaram o direito à Educação para futuro incerto.

Percebe-se valorização exclusiva do conhecimento, todas as outras formas de conhecimentos construídos são dispensadas, ignoradas e invisibilizadas. Os conhecimentos dos alunos público-alvo da Educação Especial, por não pertencerem aos grupos hegemônicos, não têm importância. Por isso, a razão indolente produz a falsa ideia de que tal aluno não consegue aprender nem acessar os currículos (que precisam ser acessíveis a todos os alunos, com e sem deficiências).

Hierarquia é naturalização da inferioridade. O aluno que difere do paradigma hegemônico é inferior, então é natural que fique separado, até para não atrapalhar os alunos ditos “normais”. Para eles, basta educação infantilizada e repetitiva, fora do contexto. Quando se atribuem responsabilidades pedagógicas a profissionais sem formação, contribuímos para manutenção desse estado de negação do outro e de produção do pressuposto de que diferença significa desigualdade. Com isso, é subtraída desses alunos a possibilidade de construir o conhecimento: possibilidade lançada para futuro incerto.

Ao examinarmos a ‘tradição’ identificamos facilmente uma ilusória competência empirista presente em alguns manuais e na formação de poucos educadores que se soma a precariedade de trajetos preparadores de uma aprendizagem sempre no futuro: ‘no dia que ele for para primeira série, no ano em que sair da classe especial, quando tiver amadurecido as competências para o convívio para o aprendizado escolar...’ Enquanto esse dia não vem, faz recortes ou colagens de bolinhas sobre o desenho pré-delineado. Repetições, sobretudo repetições’. (BAPTISTA, 2011, p. 6).

Para combater essas subtrações de vida no presente, em que muitas experiências são desperdiçadas, Santos (2006, 2007) nos propõe a Sociologia das Ausências. Por ela reconhecemos o produzido como ausente, inexistente. Substituímos as monoculturas por ecologias que produzem vida e reconhecimento de trajetórias e conhecimentos até então negados.

Santos (2008) refere possibilidade de trabalharmos com a Sociologia das

Emergências, pois lança esforços para o outrora considerado ausente pela razão indolente ganhar visibilidade e reconhecimento no contexto social. Significa lançar para o lado visível das linhas abissais o que, até então, estava no lado invisível.

Esse movimento transgressivo nos defronta com cinco Ecologias que passam a combater as monoculturas aqui apresentadas. A ecologia dos saberes, ao reconhecer a existência de vários saberes, coloca a Ciência como um deles, porém não o único. Ademais, convida os saberes a dialogarem. O saber científico importa, porém não é o único. Ele pode conversar com os saberes populares, o senso comum, a tradição, o das autoridades, da filosofia, dos movimentos de rua, dentre outros.

[...] não se trata de ‘descrédibilizar’ as ciências nem de um fundamentalismo essencialista ‘anticiência’, como cientistas sociais não podemos fazer isso. O que vamos tentar fazer é um uso contra-hegemônico da ciência hegemônica. Ou seja, a possibilidade que a ciência entre não como uma monocultura mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes populares, com o saber indígena, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber do camponês (SANTOS, 2007, p. 32-33).

Na ecologia das temporalidades, o “[...] importante é saber que embora haja um tempo linear, existem também outros tempos. Os camponeses, por exemplo têm tempos estacionais muito importantes” (SANTOS, 2007, p. 33). Aproximando essa ecologia da Educação, podemos falar dos tempos de aprender dos alunos. Destacamos os tempos de aprender dos alunos público-alvo da Educação Especial. A ecologia do reconhecimento nos ajuda a aceitar as diferenças, depois de afastadas as hierarquias.

[...] o procedimento que eu proponho é descolonizar nossas mentes para produzir algo que distinga em uma diferença, que é o produto da hierarquia e o que não é. Somente devemos aceitar as diferenças que restam depois que as hierarquias forem descartadas (SANTOS, 2007, p. 35).

A ecologia das transescalas deve valorizar também o produzido no local. Esse saber dialoga com o regional e o nacional, portanto a produção local não é inferior. Essa ecologia caminha na concepção de globalização que respeita o local, o particular. Nesse entendimento, o aluno público-alvo da Educação Especial também está nos processos de aprendizagem. Os currículos precisam alcançar não somente os alunos sem deficiências, mas todos. As necessidades específicas de aprendizagens de

grupos de estudantes precisam ser reconhecidas como parte das escolas e das práticas mediadas pelos professores com o coletivo da classe.

A ecologia das produtividades valoriza as formas alternativas de produção. Essa ecologia indica existirem várias formas de produção. O aluno apoiado pela Educação Especial é visto (embasado nesse contexto) na condição de um ser produtivo. Não nos reportamos aqui a conceito capitalista, mas defendemos que esse aluno se apropria de conhecimentos e os produz. Esse aluno aprende e ensina. Podemos trazer esses conceitos de Santos (2006, 2008) para a Educação Especial inclusiva, para, por meio de conhecimentos emancipatórios, darmos visibilidade aos alunos, especialmente àqueles que historicamente vêm sendo segregados.

As ecologias nos ajudam a valorizar também os saberes construídos pelos alunos público-alvo da educação especial. Essa valorização indica que os alunos devem aprender juntos e com a colaboração das redes de apoio pedagógico, constituída por profissionais capacitados para exercer sua função. Alguns podem necessitar das ações de colaboradores para higienização, locomoção e alimentação.

Como diz Santos (2006), precisamos traduzir experiências e conhecimentos uns nos outros, sem canibalizar as especificidades desses elementos. As ecologias também nos levam a reconhecer que nenhum aluno é inferior. A apropriação desse conceito é fundamental para esta dissertação, pois somos simultaneamente iguais e diferentes. Como afirma o autor,

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2008, p. 382).

Com isso, podemos pensar que os alunos público-alvo da Educação Especial precisarão de apoios para efetivamente acessarem o conhecimento, porém tal necessidade não os torna inferiores, somente sujeitos com singularidades, do mesmo modo que outros grupos sociais possuem as suas. Essas ecologias são fundamentais para defendermos a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nas

escolas comuns, como preconiza a Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva de 2008. Precisamos da colaboração da rede de apoio constituída por professor regente, professor de AEE, pedagogos e cuidadores, cada um com sua devida importância, sem substituições. Esse é o objetivo deste trabalho de Mestrado Profissional em Educação: defender que as crianças não só podem, mas devem aprender juntas e para dar sentido ao seu presente e futuro, tendo a escola, contribuições a dar ao processo.

Segundo Meirieu (2005, p. 127),

Permitir sistematicamente as crianças de origens, níveis e perfis diferente trabalharem coletivamente para construir as regras para 'viver juntas' e indissociavelmente, para adquirir os saberes suscetíveis de reuni-los em uma humanidade comum. É ao mesmo tempo, dar a todos aquilo que os une aos outros e a cada um aquilo que permite diferenciar-se. É alternar sistematicamente os tipos de reagrupamentos a fim de que "o mesmo" e o "outro" se entrelacem no dia-a-dia na sala de aula e no estabelecimento [...].

Para Santos (2008), a Sociologia das Emergências nos faz perceber muitas opções, mas, por serem produzidas como invisíveis, não as reconhecemos e enxergamos as possibilidades trazidas. Os alunos, tendo oportunidades no seu tempo presente, conviverão com futuro repleto de possibilidades. Podemos vislumbrar presente e futuro dignos de existência. Por isso, almejamos um futuro concreto em que as utopias importem. Utopias realistas que nos fazem defender que uma escola inclusiva é possível, assim como uma sociedade menos excludente.

Tentaremos ver quais são os sinais, as pistas, latências, possibilidades que existem no presente e que são sinais do futuro, que são possibilidades emergentes e que são "descredibilizadas" porque são embriões, porque são coisas não muito visíveis. Entre o nada e o tudo – que é uma maneira muito estática de ver o mundo, eu lhes proponho o "ainda não". Ou seja, um conceito intermediário que provém de um filósofo alemão, Ernst Bloch: o que não existe, mas está emergindo, um sinal de futuro (SANTOS, 2007, p. 37).

Santos (2006, 2008) chama a atenção que é na valorização de pequenas conquistas que podemos conviver com o "ainda não". Para ele o "ainda não" é o que ainda não existe, mas está emergindo. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar (BRASIL, 2008) nos aponta opções que nos fazem sair da

polarização entre o sim e o não e apostarmos no “ainda não”.

Se ainda-não temos escola inclusiva, é possível tê-la por meio do reconhecimento da Educação como direito de todos e dever do Estado. Se ainda-não convivemos com currículos, propostas para formação inicial e continuada de professores, práticas pedagógicas inclusivas, rompimento com barreiras diversas, podemos lutar para o alcance dessa ação. Se ainda-não estamos satisfeitos como as redes de apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial se constituem, podemos, por meio da pesquisa, tensioná-las e buscar alternativas. Se ainda-não há compreensão da formação e das atribuições dos cuidadores em Educação Especial, vários estudos, como os trazidos na revisão de literatura, trabalham para romper com a razão indolente, as monoculturas e a linha abissal por ela produzida. Por isso, concordamos com Vieira e Ramos (2018, p. 135) quando afirmam:

Pautados nas ideias de Sousa Santos (2006; 2007), entendemos que uma escola de qualidade é aquela que aposta na educabilidade do estudante; não abre mão de inseri-lo no círculo do humano; apropria-se dos processos de ensino como uma possibilidade de reversão dos processos desiguais de participação na vida em sociedade; pressupõe a garantia de ensino para todos os alunos, independentemente de suas condições econômicas, familiares, psíquicas ou culturais; nutre um compromisso ético para possibilitar meios ao estudante de visibilizar sua produção cultural, ofertando oportunidades de acesso a outras experiências; faz emergir alternativas para que os elementos que buscam subjugar os alunos à condição de sujeitos com poucas sinalizações de transformação de seus contextos vividos sejam substituídos por um pensamento crítico e resistente às desigualdades tão naturalizadas pela racionalidade moderna; assume a diversidade como uma rica possibilidade de crescimento humano e não como um elemento que dificulta o trabalho de escolarização do estudante.

Para essa busca por justiça social e cognitiva, Santos (2006) nos convoca a trabalhar subjetividades rebeldes, ou seja, buscar ideais inclusivos e defender sociedade em que a diferença e a igualdade caminhem juntas. Para tanto, precisamos mover sentimentos e ações por meio do equilíbrio do que o autor chama de corrente fria e corrente quente. A primeira é o reconhecimento da realidade vivida. A segunda a consciência de que essa realidade pode ser alterada.

Há uma dimensão emocional no conhecimento que costumamos

trabalhar muito mal, e então vamos ver o que distingue as duas correntes de nossa vida, tanto na sociedade quanto nos indivíduos: a corrente fria e a corrente quente. Todos temos as duas: a corrente fria é a consciência dos obstáculos; a corrente quente é a vontade de ultrapassá-los (SANTOS, 2007, p. 58).

À luz da apropriação/aproximação dos conceitos de Santos (2007), precisamos compreender a atual conjuntura, entender o que/os porquês dos movimentos promovidos por governos conservadores, sem subestimá-los. Entra aí, a corrente fria. A partir de tal compreensão, a corrente quente nos estimula a vencer esses desafios. Devemos lutar com as entidades organizadas por mundo mais justo, fraterno e habitável, para que caibam todos e todas as pessoas em suas diferenças.

Apresentadas as contribuições de Boaventura de Sousa Santos (2006, 2007, 2008) para esse estudo de Mestrado Profissional em Educação, o próximo Capítulo traz os pressupostos teórico-metodológicos que sustentaram a produção dos dados que visou constituir processos formativos com a equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Castelo para tensionamentos acerca dos modos pelos quais os cuidadores são inseridos nas redes de apoio à escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial e os impactos dessa ação nos processos de ensino-aprendizagem desses estudantes.

5 PRODUÇÃO DE DADOS SOBRE OS CUIDADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CASTELO/ES: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 1996, p. 16).

Freire (1996) nos fala da importância da busca, da procura, da alegria, do ensinar e do aprender. Educação é estratégia fundamental para a transformação social. O autor adverte que a educação sozinha não faz as mudanças, mas sem ela, nada conseguimos. É processo inconcluso que precisa (a todo o momento) ser construído e reconstruído. A pesquisa se coloca como uma das estratégias imprescindíveis para a construção de uma educação que seja de qualidade e acessível a todos e todas.

Para a formação inicial e continuada dos(as) professores(as), pesquisa é importante espaço para questionar teorias e práticas, para trilharmos outros caminhos, outras construções no processo dialético de ensino e aprendizagem, produzindo novos saberes e novos fazeres. Sempre com a concepção de que essa produção não é definitiva, conclusa ou acabada. Ela se modifica a cada relação com os processos de ensino-aprendizagem.

Por meio da pesquisa, podemos viver o que Meirieu (2002) chama de momento pedagógico. Isso se dá quando o aluno não consegue aprender com a estratégia arquitetada pelo professor e impõe mudanças de procedimentos, de estratégias e de rotas. Meirieu (2002, p.82) diz que “[...] o momento pedagógico é a condição da educação, tendo em vista que impõe que se trabalhe o saber para que professor e aluno cheguem um dia a uma paridade de fato em relação a ele”.

A pesquisa está para formação/transformação de professores, como o oxigênio está para a vida humana. Sem ela, há nocivo congelamento de saberes/fazeres, culminando em receitas prontas para os processos de ensino-aprendizagem. Isso produz educação uniforme e serve ideologicamente aos alunos considerados ideais. Os que estão fora desse padrão ficam à margem e invisibilizados. A eles, qualquer currículo basta, ainda que infantilizado e repetitivo.

Essa uniformidade não cabe definitivamente na Educação emancipatória nem na

Educação Especial inclusiva, pois lutamos por pessoas historicamente alijadas do seu direito a educação inclusiva de qualidade. Como nos faz pensar Santos (2007), ao aproximarmos suas teorizações da modalidade de ensino: essas pessoas foram colocadas no lado invisível do mundo, mas a pesquisa pode e deve nos ajudar a trazê-las para o lado visível, construindo, assim, um mundo com mais oportunidades e habitável.

5.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA

Focalizando a rede municipal de Castelo, encontramos dados que demonstram avanços na matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns. Tal cenário tem favorecido investimentos na formação de professores e diálogos com as unidades de ensino para elas se configurarem mais inclusivas.

Para auxiliar essa inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, emerge, na rede de ensino, a compreensão de que esses estudantes devem contar com redes de apoio. Além dos professores regentes, pedagogos, professores de Educação Especial, instrutores, tradutores/intérpretes de Libras e guias intérpretes de ensino, essa rede também pode se fazer com as ações de cuidadores escolares, entendidos na condição de profissionais cuja função é auxiliar os alunos necessitando apoio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção. Nossa preocupação é como estão sendo inseridos esses cuidadores na escolarização dos alunos público-alvo da educação especial para que não substituam os docentes especializados na modalidade de ensino nas atividades de cunho pedagógico.

Diante do exposto, o presente estudo - que tem como objetivo geral constituir momentos para formação com profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação de Castelo para tensionar os modos como os cuidadores vêm sendo incorporados às redes de apoio à escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial e as implicações dessa incorporação nos processos de ensino-aprendizagem desses estudantes nas escolas comuns - buscou compor conhecimentos sobre a temática e um produto educacional que traz os momentos de

planejamento e execução da formação.

Como definido na introdução, o presente estudo busca fundamentação no sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2007) e em pesquisadores da Educação Especial tais quais Baptista (2011), Kassar e Rebelo (2011), Jesus (2006, 2011), Ramos (2013) e Vieira (2008, 2012, 2015). Para Santos (2006), o desafio dos tempos atuais é romper com a razão indolente que impede que a realidade social conviva com vários conhecimentos e experiências. Essa razão valoriza saberes e experiências hegemônicas, promovendo o epistemicídio de muitas possibilidades que podem trazer modos de existências mais prospectivos para vários grupos sociais. Diante desse cenário, o objeto da pesquisa acadêmica e os procedimentos metodológicos assim se apresentam:

[...] assim a metodologia não consiste em um rol de procedimentos a seguir, não será um manual de ações do pesquisador nem mesmo um caminho engessador de sua necessária criatividade. A metodologia organiza-se em torno de um quadro de referências, decorrentes de atitudes, crenças e valores que se configuram como concepções de mundo, de vida, de conhecimento (GUEDIN e FRANCO, 2011, p. 108).

Para compor o estudo, definimos a abordagem qualitativa. Nesse tipo de pesquisa, as respostas não são objetivas e os resultados não podem ser representados por números exatos. Busca-se entender um fenômeno em profundidade, identificar comportamentos e motivações, podendo, tal tipo de pesquisa, contribuir para a melhoria da qualificação do docente, quando reflete como unir a pesquisa e o ensino para avançar nos processos de ensino-aprendizagem.

Em termos de decorrências significativas para a pesquisa em educação, há que valorizar o rompimento com a questão da objetividade e com a necessidade de neutralidade do pesquisador. Esse modelo trouxe à tona a questão da ênfase nos processos em desenvolvimento, dos significados e sentidos que organizam a vida cotidiana e coletiva. Realçou-se a questão não aparente, do não observável, do pressentimento, do aspecto oculto das representações objetivas (GUEDIN e FRANCO, 2011, p. 113-114).

Dentre os diversos métodos de pesquisas, optamos pela pesquisa-ação colaborativo-crítica. Segundo Franco (2005), o método possibilita que o pesquisador intervenha

dentro de problemática social, analisando-a e anunciando seu objetivo de modo a mobilizar os participantes, construindo novos saberes. Por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, os pesquisadores podem ampliar seus saberes-fazer para refletir criticamente sobre a problemática pesquisada na busca de novos possíveis. Entra aí o caráter formativo desta metodologia. A pesquisa-ação colaborativo-crítica possui base empírica concebida e realizada vinculando ação, enfrentamento de problemas e busca de estratégias inovadoras (FRANCO, 2005; JESUS, VIEIRA e EFFGEN, 2014).

Existem várias correntes de pesquisa-ação. Segundo André (2012), todas têm plano de ação com objetivos, acompanhamento e avaliação da ação planejada, muitas vezes denominadas intervenção. Elegemos, para este estudo, a pesquisa-ação colaborativo-crítica pelo envolvimento dos componentes da pesquisa, situação que torna o espaço da pesquisa também de produção de outros saberes-fazer e da formação em contexto.

Segundo Barbier (2004, p. 17), “[...] a pesquisa-ação não é uma simples transfiguração metodológica. Ao contrário, ela expressa uma verdadeira transformação da maneira de conceber e de fazer pesquisa em Ciências Humanas”. Jesus, Vieira e Rodrigues (2018) corroboram dizendo que com esse método de pesquisa os educadores sentem a necessidade de estudar, daí não se pesquisar sobre, mas com as pessoas, fortalecendo o trabalho coletivo e fazendo emergir o potencial de cada um.

No lugar do sujeito solitário que se volta para objetos e que, na reflexão, se toma a si mesmo por objeto, entra não somente a ideia de um reconhecimento linguisticamente mediatizado e relacionado com o agir, mas também um nexos da prática e da comunicação cotidiana, no qual estão inseridas as operações cognitivas que têm desde a origem um caráter intersubjetivo e ao mesmo tempo cooperativo (HABERMAS, 2003, p. 25).

Assim, neste estudo, buscamos dialogar com a Secretaria Municipal de Educação de Castelo para pensar as redes de apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-

crítica. Com ela, buscamos produzir novos saberes-fazer sobre o trabalho dos cuidadores escolares na escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial.

Com isso, buscamos contribuir para os alunos apoiados pela Educação Especial encontrarem maiores possibilidades de inclusão nas escolas, com matrícula, permanência e aprendizagem. Assim, a escola cumpre a função social de ser instituição “[...] onde as aprendizagens são obrigatórias, onde as coisas são organizadas para não se “sair dali” sem aprender. Onde não deve ser possível ter êxito sem compreender [...], pois a obrigação de aprender é o fundamento da escola” (MEIRIEU, 2004, p.38).

5.2 DO PLANEJAMENTO À PRODUÇÃO DE DADOS

Definida a pesquisa-ação colaborativo-crítica, descreveremos o caminho metodológico para produzir dados. O estudo correlacionou quatro momentos. A **primeira fase** cumpriu protocolos investigativos. Esse momento se deu a partir do envio de ofício à Secretaria Municipal de Educação de Castelo, juntamente com o projeto de pesquisa, e o debatemos com a equipe gestora.

Autorizada a pesquisa, a **segunda fase** se realizou com levantamento documental visando compreender a política de Educação Especial da rede municipal investigada. Para tanto, buscamos dados referentes a: a) número de matrículas na educação infantil e no fundamental; b) número de estudantes público-alvo da educação especial matriculados nesses níveis de ensino e as condições desses estudantes; c) o número de profissionais da Educação; d) políticas para formação continuada em educação especial; e) redes de apoio à escolarização dos alunos; f) diretrizes para a contratação de cuidadores.

Para obtermos esses dados, analisamos os seguintes documentos: a) planilhas, por escola, com número de matrículas na rede municipal de ensino de Castelo; b) planilha quantificando unidades de ensino; c) levantamento pelas escolas das matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial e suas necessidades específicas; c) documento do Departamento de Recursos Humanos (RH) da prefeitura quantificando

profissionais da Educação; d) editais para contratação de Assistentes de Educação/Cuidadores. Além desses documentos, contatamos a Equipe responsável pela Educação Especial para informações faltantes em documentos.

A **terceira fase** investigou a execução/vivência da formação. O processo formativo aconteceu em novembro e dezembro de 2019, visando aprofundar os conhecimentos do grupo, relacionando teoria e prática dos pressupostos da Educação Especial em perspectiva inclusiva, bem como as implicações das redes de apoio, em especial dos cuidadores, na escolarização dos estudantes apoiados pela modalidade de ensino.

O processo formativo foi assim definido:

Tabela 2 - Planejamento da Formação.

DIAS	HORÁRIO	ASSUNTO/TEMA	TEXTOS UTILIZADOS
10/09/2019	8h às 12h 13h às 17h	Mapeamento da Política Educacional do Município	Reflexão coletiva sobre a Política de Educação Especial implementada pela Rede Municipal de Castelo/ES e os cuidadores nas redes de apoio. Observação: no encontro não tivemos apoio de textos acadêmicos.
21/10/2019	8h às 12h 13h às 17h	O Atendimento Educacional Especializado em foco	“O especial na Educação, o Atendimento Educacional na Educação, o Atendimento Especializado e a Educação Especial”. Autoras: Mônica de Magalhaes Kassar e Andressa Rabelo, ambas da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
11/12/2019	8h às 12h 13h às 17h	O Atendimento Educacional Especializado como ação pedagógica em Educação Especial Os cuidadores nas redes de apoio em Educação Especial	“Ação pedagógica e Educação Especial: para além do AEE” Autor: Claudio Roberto Baptista. Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). “Professores da educação especial e Cuidadores: Atravessamentos na Política de Formação Continuada”. Autores: Alexandro Braga Vieira,

			Clayde Belo da Silva Mariano e Conceição Aparecida Correa Martins, respectivamente, docente e mestrandas da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).
--	--	--	--

Paralelamente às fases descritas, entrevistamos professora para conhecer o início da Educação Especial em Castelo. Os participantes/pesquisadores escolheram formação que também envolvesse os professores regentes e de Educação Especial visando entender/problematizar as atribuições dos cuidadores na relação com os alunos público-alvo da Educação Especial. Devido à pandemia, a proposta foi alterada para envolver somente a equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Castelo, em respeito à sobrecarga de trabalho dos professores e pedagogos com o Ensino Remoto Emergencial.

5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram desta pesquisa a Equipe Gestora da Secretaria Municipal de Educação de Castelo e a equipe responsável pela Educação Especial do município, que serão apresentadas com nomes fictícios:

Tabela 3 - Nomes Fictícios da Pesquisa

NOME	FUNÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO TRABALHADO
Rosa	Gestora	Pedagoga	Mais de 30 anos
Margarida	Equipe da Educação Especial	Assistente Social	15 Anos
Orquídea	Coordenação da Educação Especial	Pedagoga	Mais de 25 anos
Alamanda	Equipe da Educação Especial	Psicóloga	10 anos
Cravo	Equipe Gestora da Secretaria Municipal de Educação	Pedagoga	20 anos
Girassol	Chefe de Departamento da Secretaria Municipal de Educação	História	15 anos
Alfazema	Equipe Gestora da Secretaria Municipal de Educação	Pedagoga	25 anos
Anturio	Equipe Gestora da Secretaria Municipal de Educação	Pedagoga	20 anos
Babosa	Equipe Gestora da Secretaria Municipal de Educação	Pedagogia	15 anos

Azaleia	Equipe Gestora da Secretaria Municipal de Educação	Pedagogia	15 anos
---------	--	-----------	---------

Esses participantes não contribuíram somente registrando falas e depoimentos para depois transcrevermos e interpretarmos. Em pesquisa-ação, como afirma Barbier (2004), os participantes da pesquisa vão-se constituindo pesquisadores coletivos, pois considera-se o olhar em foco, as várias vozes, os anseios diversos e o envolvimento mútuo para a busca de novas alternativas/possibilidades visando enfrentar os desafios de pesquisa, destacando-se o que move a investigação.

5.4 O PERÍODO DE PRODUÇÃO DOS DADOS

A coleta de dados para a pesquisa começou em agosto de 2019 e terminou em dezembro do mesmo ano. É imperativo em pesquisa-ação o pesquisador intervir em problemática social analisando e anunciando seu objetivo para que mobilize os participantes, construindo novos saberes-fazer. Na presente pesquisa, questionamos os modos pelos quais os cuidadores vêm sendo inseridos nas redes de apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial. A pesquisa-ação possibilita aos participantes refletirem criticamente sobre suas ações na busca de novos possíveis (JESUS, VIEIRA e EFFGEN, 2014).

Depois do pedido protocolar de autorização da investigação e da busca pelos documentos municipais em agosto, os processos formativos se efetivaram em setembro, outubro e dezembro de 2019.

5.5 OS INSTRUMENTOS DE REGISTRO DOS DADOS

Instrumentos para registrar dados foram gravadores para armazenar as informações produzidas conversa e nos momentos da formação continuada com a equipe de gestão da educação e da educação especial. E diário de campo para anotações sistemáticas da formação desencadeada com a investigação e reflexões que a pesquisa produzia no pesquisador.

São instrumentos importantíssimos na pesquisa acadêmica. O diário de campo é

utilizado para registrar os dados produzidos, detalhes encontrados, permitindo, ainda, ao pesquisador sistematizar as experiências para posterior análise dos resultados:

[...] o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término. (ARAÚJO *et al.*, 2013, p. 54).

O gravador de voz, muito utilizado na coleta de dados, é instrumento para além de registros simples das falas. Ele capta entonações de voz e emoções dos participantes e pesquisadores.

5.6 ORGANIZAÇÃO, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Feito o registro de todo o material, o gravado foi transcrito. Depois, tudo foi lido e dividido em três categorias de análise: a) apresentação do Município de Castelo/ES; b) análise da política educacional com destaque para a Educação Especial; c) análise/problematização da formação continuada com a Secretaria Municipal de Educação e a equipe responsável pela Educação Especial. Os dados foram intercruzados para problematizar a figura do cuidador e os conhecimentos produzidos com os participantes da pesquisa sobre esse profissional à luz das contribuições teóricas que fundamenta, a investigação.

5.7 PRODUTO EDUCACIONAL

Na revisão bibliográfica, encontramos poucos trabalhos sobre a figura do cuidador. Esse fato aumenta a responsabilidade da presente pesquisa sobre a produção de conhecimentos acerca da temática. Nos trabalhos analisados, detectamos lacunas quanto à formação e atribuições desse profissional no âmbito da Educação Especial. Sentimos também a necessidade de estudos que tensionem, com as Secretarias Municipais de Educação, a figura dos cuidadores, por serem responsáveis por impulsionar políticas de Educação.

Assim, o produto educacional deste estudo de mestrado se configura na formação continuada com a equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Castelo/ES. A formação em serviço é rica oportunidade de aprendizagem. Como afirmam Jesus e Alves (2011, p. 26), “[...] a formação inicial é primordial na constituição profissional e a formação continuada deve vincular-se a ela e se configurar na concretização do fazer pedagógico”.

Com o produto educacional, buscamos contribuir com a Educação Especial de Castelo, mas também com outros municípios, pois a produção do conhecimento científico ultrapassa fronteiras diversas. No próximo Capítulo, trazemos a análise de dados e o produto educacional. Ambos serão detalhados, cumprindo a exigência da produção do conhecimento por meio da pesquisa científica.

6 DIÁLOGOS COM DADOS DOS ESTUDOS: TENSIONANDO OS CUIDADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL POR MEIO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Considerando que o presente Capítulo visa apresentar os dados produzidos por este estudo de Mestrado em Educação na modalidade profissional, buscando tensionar – pela formação continuada dos profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação de Castelo/ES – os modos pelos quais os cuidadores vêm sendo incorporados às redes de apoio de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, organizamos as discussões em 3 (três) momentos correlacionados:

- a) Apresentação da cidade de Castelo/ES, para que o leitor saiba de onde falamos. A municipalidade que nos acolheu enquanto munícipe, servidor público e pesquisador, e, conseqüentemente, este estudo de mestrado.
- b) Discussões sobre a Política Educacional do Município de Castelo/ES com ênfase na rede municipal de ensino, destacando a Educação Especial;
- c) A formação continuada sistematizada e vivida com a equipe da SEME/Castelo que visou tensionar a incorporação do cuidador nas redes de apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial.

6.1 A CIDADE DE CASTELO

Figura 1 - : Vista panorâmica da Cidade de Castelo/ES



Disponível: www.castelo.es.gov.br

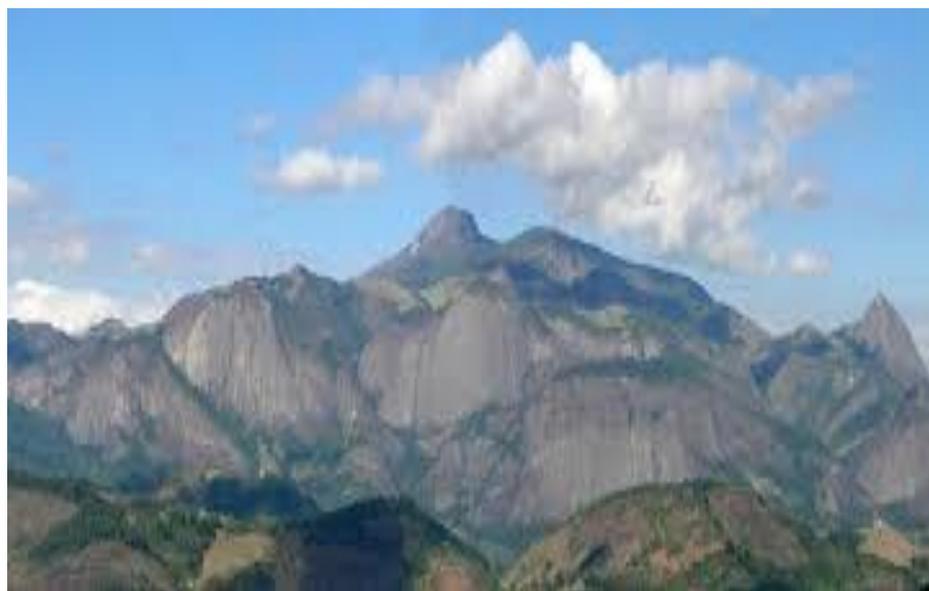
Localizada ao sul do Espírito Santo, a cidade fica a 146 Km da capital Vitória. Tem como municípios vizinhos: ao sul, Cachoeiro de Itapemirim; ao norte, Conceição de Castelo e Venda Nova do Imigrante; ao leste, Domingos Martins e Vargem Alta; e a oeste, Muniz Freire e Alegre. Tem população de 37 582 habitantes e área de 664,062 km², com densidade demográfica de 56,5 habitantes/km².

Castelo era distrito de Cachoeiro de Itapemirim, maior cidade do sul do Estado. Segundo Vieira (2004, p.46):

[...] em 25 de dezembro de 1928, pela Lei Estadual nº 1687, assinado Srs. Aristeu Borges de Aguiar e Mirabeau Pimentel, respectivamente, Presidente de Estado e Secretário do Interior, foi 'creado' o município de Castello composto dos distritos de 'Castello' (sede), Conceição de Castello e Santo André (atual Aracuí).

O primeiro prefeito de Castelo foi o Sr. Américo Viveiros da Costa Lima, interventor de 07/01/1929 a 12/10/1929 e prefeito eleito depois dessa data até 18/10/1930. Segundo o *site* oficial da Prefeitura Municipal de Castelo, o nome da cidade relaciona-se à vida dos aventureiros do ouro que encontraram semelhança entre as montanhas que rodeiam a municipalidade e muralhas feudais. Esta formação rochosa é conhecida, atualmente, como Pico do Forno Grande.

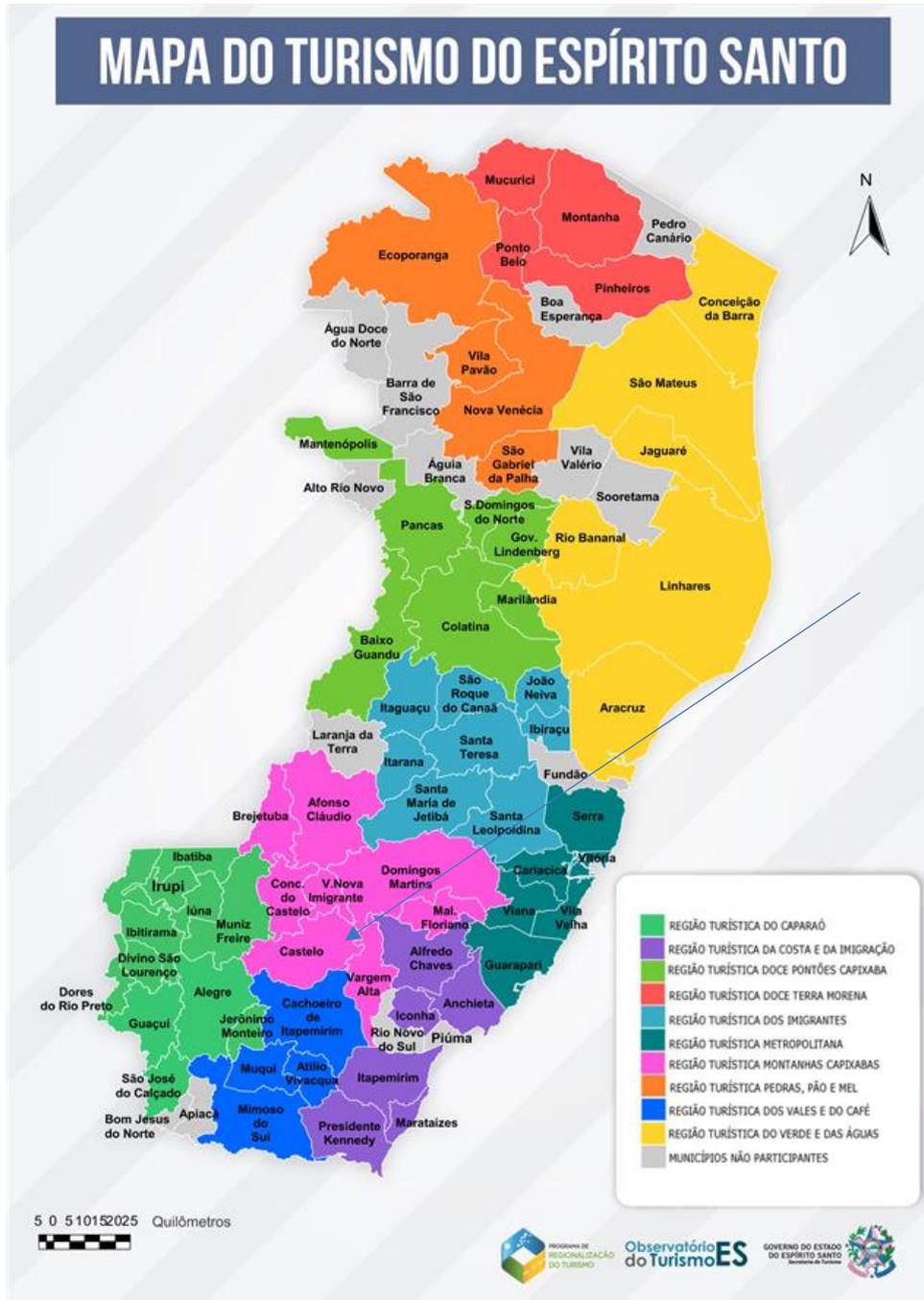
Figura 2 - Pico do Forno Grande



Fonte: descubracastelo.com.br

O mapa do Espírito Santo nos ajuda a visualizar Castelo, dentre os 78 municípios que compõem o território capixaba.

Figura 3 - Localização de Castelo



Fonte: descubracastelo.com.br

O município tem economia baseada em diversificação no seu comércio: indústrias de alimentos, confecções, extração e beneficiamento de rochas ornamentais e outros minerais. É grande produtor de pedras ornamentais. Possui grande complexo frigorífico, a Companhia de Alimentos Uniaves. Na agricultura, destaca-se a produção do café arábica, em qualidade e quantidade, com importante festa na comunidade da Bateia. Produz, ainda, feijão, hortaliças, frutas e macadâmia, que ajudam na economia do município.

Figura 4 - Café Arábica



Fonte: www.g1.com.br

Figura 5 - Café Árábica

05 E 06 AGOSTO 2017 BATEIA CASTELO/ES

FESTA DO CAFÉ ARÁBICA 14ª COMUNIDADE DA BATEIA

05/08 - SÁBADO (ENTRADA FRANCA)

- 07:30h - Missa
- 08:30h - Café da Manhã
- 09:00h - Abertura do Evento
- 09:30h - Palestra: "Armazenamento de Água e Manejo de Irrigação de Cafeeiros" - (Cale Louzada Martins, Engenheiro Agrônomo do INCAPER - Castelo/ES)
- 10:30h - Palestra: "Micro-irrigação em Lavouras de Café (Engenheiro Agrônomo Msc. Cesar Abel Krohling, INCAPER - Marechal Floriano/ES)
- 12:00h - Almoço e Sereia com LUCAS SILVA
- 13:00h - Tarde Espiritiva
- 14:00h - Sertão da Raçadeira (Oferta Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Castelo) e Brindes
- 19:00h - 2º Destile Rainha do Café
- 20:30h - Show com BEIJO COM MEL
- 23:00h - DJ MALDINO

06/08 - DOMINGO (ENTRADA FRANCA)

- 08:00h - Início do 3º Torneio Entre Famílias do Café
- 09:00h - POLETO x FIM
- 09:30h - ZANEZI x DA SILVA
- 10:00h - DONNA x DALVI
- 10:30h - FAVERO x ROSA
- 11:00h - MALLI x DALCIN
- 11:30h - LACHINI x PEREIRA
- 12:00h - SARTORI x MACHADO
- 12:30h - TOMAZINI x PIN
- 12:00h - Show com RAÍAN SARTY
- 18:00h - Show com YANDY VALENTIM
- 17:00h - Sorteio beneficente: 01 Moto CD 125 - 0 km e 01 Raçadeira
- 20:00h - Show com GAROTOS TRADIÇÃO

PREMIAÇÃO:
 1º LUGAR: 400,00
 2º LUGAR: 200,00
 3º LUGAR: 100,00
 4º LUGAR: 100,00

INSCRIÇÃO POR FAMÍLIA: R\$ 100,00

SORTIDO

SERÁ SERVIDO ALMOÇO

Será comercializado produtos da colheita do café. Não será permitido levar bebida para o evento.

Patrocinadores e Parceiros: SÃO RAFAEL, Planiec, COMERCIAL EURIAN, SARTORI LIDA, COOPEAVI, Pepsino, SICOOB, ASSOCIAÇÃO DE PRODUTORES DA BATEIA, CASTELO, INCAPER, HONDA, Rampa, ACORQUE, MASTRA, BIRRO CAIPI, BATEIA N, SBT, SBT, SBT.

Fonte: www.descubracastelo.com.br

Figura 6 - Companhia de Alimentos Uniaves



Fonte: www.folhavitoria.com.br

A economia no município de Castelo/ES se movimenta também por meio do funcionalismo público. Destacam-se os servidores vinculados às esferas: federal, estadual e municipal. Há emprego e geração de economia em diferentes áreas. Há alta empregabilidade nas escolas municipais, seja na função de professores, pedagogos e equipe técnica. Nessa mesma área, há geração de emprego na esfera estadual e federal. O magistério é área empregatícia da municipalidade. Também a diversificação comercial gera renda e trabalho para a população.

Castelo se sobressai no turismo. A Festa de Corpus Christi, festa religiosa que, segundo a página da prefeitura, iniciou em 1963, com a Irmã Vicência, que confeccionou apenas um tapete na frente da Capela da Santa Casa de Misericórdia. Hoje, são aproximadamente 1,5 km de tapetes com a colaboração de, aproximadamente, três mil voluntários de maneira direta ou indireta. Nesses 57 anos, em apenas dois a festa não foi realizada. Em 1992, devido à pandemia de Cólera. Em 2020, pela pandemia de Covid-19. Atrai milhares de turistas para o município.

Figura 7 - Confeção de Tapetes



Fonte: www.castelo.es.gov.br

Figura 8 - Tapetes de Corpus Christi



Fonte: www.castelo.es.gov.br

Figura 9 - Procissão de Corpus Christi



Fonte: www.folhavitoria.com.br

Além dessa festa, o município destaca-se na culinária, cultura, com danças típicas perpetuadas pela Società Italiana di Castello, e pelo Movimento Negro Castelense. A área cultural conta também com um já tradicional festival de dança entre as escolas: FestiDança. Dispõe de Teatro Municipal, patrimônio cultural que poucas cidades do porte de Castello têm. Essa importante conquista oportuniza, ainda, que timidamente, o acesso das crianças, estudantes e toda a população à cultura, tão importante à constituição humana. Para potencializar esse acesso à cultura e ao saber, foi

construída uma Biblioteca Municipal em forma de Castelo, um dos cartões postais da cidade.

Figura 10 - Teatro Municipal



Fonte: www.castelo.es.gov.br

Figura 11 - Biblioteca Municipal



Fonte: www.castelo.es.gov.br

Ainda no âmbito cultural, sobre a religiosidade, não encontramos fontes referindo estudos sobre tal temática. Segundo o último censo do IBGE, a religião mais praticada é a católica, seguida pelas protestantes e as de matriz africana. As religiões afro-brasileiras não são nem citadas na referida pesquisa do IBGE, mas mesmo com poucos adeptos, existem. A crescente intolerância religiosa no Brasil se replica em Castelo.

Vivemos em um cenário em que a cultura afro-brasileiras vem passando por muitos ataques, inclusive, a partir do governo conservador a que estamos submetidos (fazemos menção ao Governo Bolsonaro). Isso também se aplica no município. O fato de religiões de matriz africana não aparecerem em nenhuma fonte oficial do município é um forte indício de discriminação e preconceito.

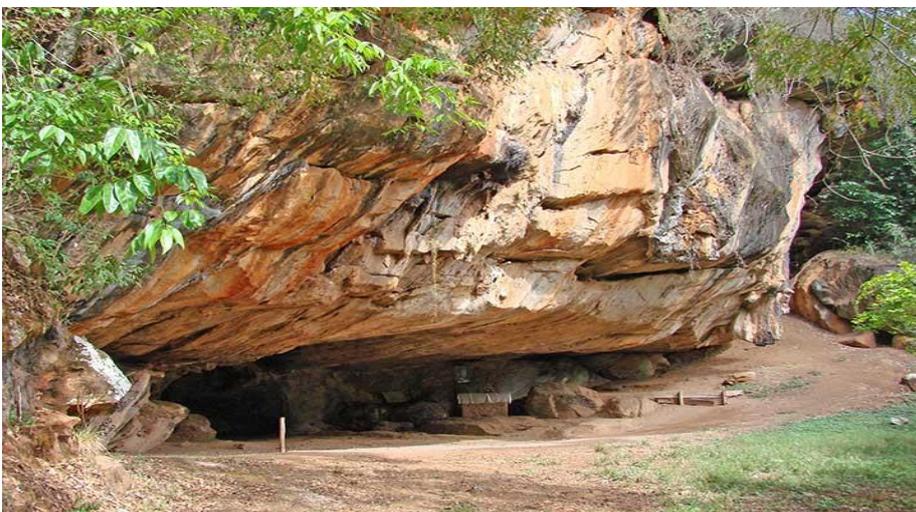
É cidade privilegiada por suas belezas naturais. Apresentamos algumas:

Figura 12 - Casarão da Fazenda do Centro



Fonte: www.castelo.es.gov.br

Figura 13 - Gruta do Limoeiro



Fonte: www.castelo.es.gov.br

Figura 14 - Cachoeira Pedregulho



Fonte: www.castelo.es.gov.br

Figura 15 - voo livre - Rampa do Ubá



Fonte: descubracastelo.com.br

Castelo é cidade perto das montanhas e das praias. Ao longo do ano a temperatura varia de 16°C a 33°C e, raramente, é inferior a 13°C ou superior a 36°C. Uma das características do município é a organização das comunidades do interior. Possui mais de 50 comunidades no perímetro rural. É beneficiada com ricas belezas naturais e culturais.

Na área de Saúde, segundo o *site* da prefeitura:

O município está habilitado na Gestão Plena do Sistema Único de Saúde (SUS) e desde o ano de 2008 está inserido no Pacto Pela Saúde. A Secretaria Municipal de Saúde administra uma rede própria de serviços, sendo esta rede formada por quatro Unidades Saúde da Família: Unidade de Saúde da Família Hermes Camporez – Limoeiro; Unidade de Saúde da Família Constantina Belmock Novo – Estrela do Norte; Unidade de Saúde da Família Honório Piassi – Patrimônio do Ouro; Unidade de Saúde da Família Salute Venturim Manhago - Aracuí, Centro Integrado de Atendimento à Mulher (CIAM), Unidade Sanitária Solange Campanha, Centro de Especialidades Odontológicas (CEO), Centro de Atendimento em Fisioterapia Zélia Rangel Tura (CAF), Centro de Atenção Psicossocial I (CAPS I), Laboratório Regional de Próteses Dentárias – LRPD Castelo ES e Farmácia Cidadã Municipal.

A porta de entrada dos serviços de saúde, as Unidades Básicas de Saúde, oferecem atenção básica ou primária à população, tendo como referência, o Programa Saúde da Família. Necessitando-se de exames mais especializados, o paciente é encaminhado para a Superintendência Regional de Saúde de Cachoeiro de Itapemirim/ES, cidade próxima e maior do sul do Estado.

A Secretaria Municipal de Assistência Social, segundo o *site* oficial da prefeitura, tem a missão de formular, implantar, regular, financiar, executar, monitorar e avaliar a Política Municipal de Assistência Social integrando o Sistema Único de Assistência Social – SUAS. Visa à garantia do acesso aos direitos socioassistenciais aos cidadãos e grupos em situação de vulnerabilidade social.

Essa Secretaria atua com algumas políticas como: habitação de interesse social a famílias com renda de até três salários mínimos demandando construção ou reformas de unidades habitacionais; plantão social que procura garantir benefícios eventuais para as pessoas com vulnerabilidade social - esses serviços são de urgência e emergência; cadastro único para programas sociais do governo federal que identifica as pessoas com baixa renda; Programa Bolsa Família do governo federal, de transferência de renda; Proteção Social Especial (PSE), modalidade de atendimento assistencial destinada a famílias e indivíduos em risco pessoal e social, por abandono; no âmbito da Proteção Social Especial de alta complexidade, a Casa de Apoio à Criança e ao Adolescente de Castelo visa ao acolhimento provisório de crianças e adolescentes com direitos violados; e a rede social privada, organizações de assistência social registradas no Conselho Municipal de Assistência Social que,

enquanto parceiras na execução da política, têm participação fundamental na consolidação do modelo de proteção social não contributivo da Constituição Federal de 1988.

O município apresenta problemas anteriormente exclusivos de municípios maiores: violência e drogas, mesmo que em pequena escala. São desafios que o município deverá enfrentar com políticas públicas na Educação, Saúde, Assistência Social, geração de empregos e renda, para, com diz Santos (2006), abalar linha abissais que deslocam pessoas ou grupos de sujeitos para lugares marginais da Sociedade, para compor pensamento pós-abissal: trazer essas pessoas para o lado visível para se beneficiarem de políticas sociais necessárias ao exercício da cidadania.

6.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE CASTELO/ES

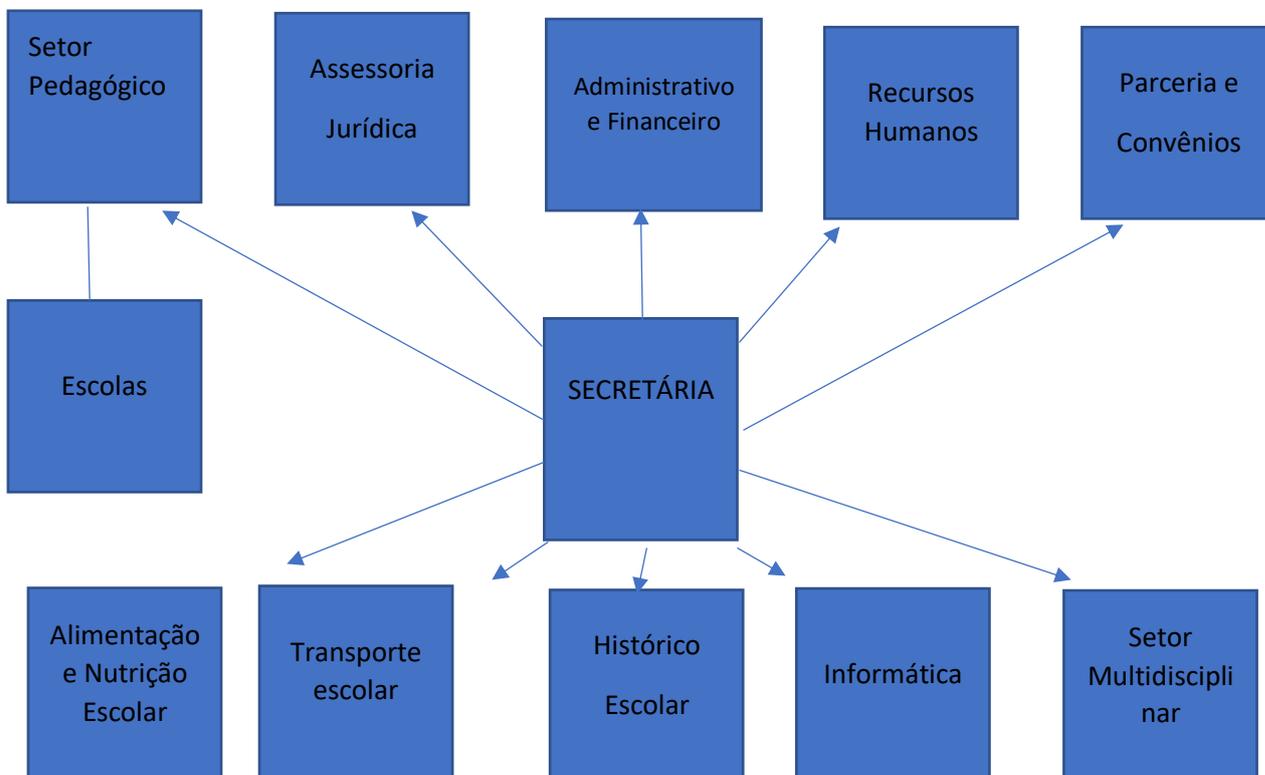
A Secretaria Municipal de Castelo é o órgão central da Educação do município. Funciona, atualmente, em prédio alugado, coordenada por profissional nomeado pelo poder Executivo, portanto, cargo de confiança indicado pelo prefeito municipal.

No relatório de Gestão do Exercício de 2019, apresentado ao órgão de Controle Interno do município, a Secretaria Municipal de Castelo, atualmente, é composta pelos seguintes setores: Assessoria Jurídica; Setor de Recursos Humanos; Setor Pedagógico (com ramificação que é setor para relacionamento com as escolas); Setor Administrativo e Financeiro; Setor de Parcerias, Convênios e Conselhos; Coordenação de Alimentação e Nutrição Escolar; Transporte Escolar; Histórico Escolar e o Setor de Informática.

Muitos desses setores têm muita rotatividade de profissionais, pois existem cargos preenchidos por indicação política, causando ruptura no trabalho. A cada eleição municipal, existe grande mudança na composição, o que, avaliamos, é preocupante para a continuidade das políticas públicas implementadas.

Organograma da Secretaria Municipal de Educação

Figura 16 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação



A Rede Municipal de Castelo é composta por quatro escolas de Ensino Infantil, uma conveniada, dezesseis escolas de Ensino Infantil e Fundamental e uma de Ensino Fundamental. O município conta ainda com duas escolas de Ensino Médio Estadual e uma Escola Família Agrícola. Na rede privada, há uma de Ensino Infantil e Fundamental e uma de Ensino Infantil ao Médio. No Ensino Superior, conta com uma faculdade presencial e algumas à distância, todas da rede privada de ensino.

Possui, ainda no Ensino Superior, a Universidade Aberta do Brasil, convênio Município-Governo Federal. Trata-se de Instituição de Educação semipresencial em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

A Educação Municipal não é um Sistema, pois o Conselho Municipal de Educação não é deliberativo. Depende de decisões do Conselho Estadual de Educação. Portanto, é acompanhada pela Superintendência Regional de Educação de Cachoeiro

de Itapemirim/ES, que abrange os seguintes municípios: Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Iconha, Vargem Alta, Muqui, Atílio Vivácqua, Rio Novo do Sul, Mimoso do Sul, Presidente Kennedy, Itapemirim, Jerônimo Monteiro e Marataízes.

6.2.1 Organização da Rede Municipal de Educação: números de unidades escolares e sua localização.

A rede municipal de Educação de Castelo abrange escolas no perímetro urbano e rural. Assim, a partir de dados da Secretaria Municipal de Educação, levantamos o seguinte quantitativo de escolas:

Tabela 4 - Escolas da Secretaria Municipal de Educação de Castelo/ES:

Etapas de Ensino	Urbana	Rural	Total
Ensino Infantil-Creche	4	0	4
Ensino Infantil-Pré-escola	9	10	19
Educação Fundamental-anos iniciais	10	7	17
Educação Fundamental-anos finais	4	10	14

Fonte: Conviva Educação/MEC

Quando analisamos as unidades escolares, um dado nos chama a atenção: o Município não dispõe de Creche no perímetro rural. Conforme os dados do IBGE, em 2010, 37,2% da população do município era rural. Portanto, mais de um terço da população castelense está excluída deste direito fundamental garantido pela Constituição Federal de 1988: toda criança brasileira tem direito a vaga em creche ou pré-escola custeada pelo poder público, no caso, municípios.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC (2016) – há 64,5 mil creches no Brasil: 76,6% na zona urbana. Esse problema nacional tem rebatimento no município. Índícios de que a educação na zona rural não tem a mesma visibilidade que a do perímetro urbano são observáveis no cenário nacional e local (Castelo/ES).

Para o homem e a mulher do campo terem o direito de escolha de permanecer ou sair desse território e produzir e viver dignamente, devem ter incentivos e direitos garantidos. São necessárias políticas públicas que os convençam a ficar no campo, pois nesse espaço-tempo há vários modos de produção e direitos sociais protegidos pelo poder público. Dentre esses direitos, o direito constitucional à Educação inclui a Educação Básica e a Superior, destacando-se a creche para seus filhos. Como afirma Fernandes *et al.* (2004, p. 137) o campo é:

[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas [...].

Quanto ao número de matrículas, buscamos por dados que nos ajudassem a compreender esse fluxo nos anos de 2019 e 2020, os dois períodos em que a pesquisa foi realizada. A Tabela 5 nos apresenta esses dados sistematizados.

Tabela 5 - Número de Matrículas na Educação Básica na Rede Municipal de Educação de Castelo/ES

Etapas de Ensino	2019 Urbana	2019 Rural	2020 Urbana	2020 Rural
Educação Infantil-Creche	522	0	474	0
Educação Infantil-Pré-escola	592	228	581	215
Ensino Fundamental: Anos Iniciais	1448	615	1485	610
Ensino Fundamental: Anos Finais	1091	519	1004	520

Fonte: Conviva Educação/MEC

As etapas e níveis de ensino atendidas pela Rede Municipal de Educação de Castelo são assim definidas: a) Educação Infantil–Creche: crianças de zero a três anos; b) Educação Infantil: crianças com 4 e 5 anos. A Pré-Escola engloba a Creche e a Educação Infantil; c) Ensino Fundamental anos Iniciais: 1º ao 5º ano; d) Ensino Fundamental anos finais: do 6º ao 9º ano. A Resolução 59/2009 da Presidência da República garante educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada sua oferta gratuita a todos os que não a acessaram na idade própria.

Convoca os sistemas de ensino a se organizarem para a garantia progressiva da matrícula de crianças de zero a três anos em creches, situação ainda não respondida por muitos municípios brasileiros, dentre eles, Castelo.

Os números das matrículas reforçam a discussão anterior sobre a supressão do direito à creche para os alunos da zona rural. Enquanto a zona urbana teve, respectivamente, em 2019 e 2020, 522 e 474 matrículas, a zona rural não teve nenhuma. Não falta demanda. Evidencia-se a inexistência da política pública. Há de se pensar na importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança pequena, e aqui destacamos o público-alvo da Educação Especial, pois, como afirma Araújo (2017, p. 199):

Se o imperativo da necessidade ainda diz muito de uma sociedade que se tornou pública por uma ação estatal ou pela garantia formal de direitos, essa mesma necessidade deve ser recolocada no âmbito das corresponsabilidades públicas. Caso contrário, os “supérfluos para o mundo” continuariam reconhecidos apenas na sua elementaridade e como prisioneiros de sua própria existência singular e de suas carências, cujo resultado é a comoção pública e não a efetividade do direito. Nesse caso, é preciso levar em consideração que “[...] as crianças não têm somente necessidades, mas fundamentalmente direitos”, conforme nos lembra Soares (2015, p. 9).

A luta pela ampliação da Educação Infantil em suas múltiplas dimensões é constatação importante. Santos (2006) afirma que a razão indolente divide a realidade social em um lado visível e outro invisível. Tudo do lado invisível das linhas abissais é banalizado, esquecido e tido como menos importante. Precisamos fortalecer as lutas da Educação Infantil para que sua oferta à população campesina esteja no lado visível dessas linhas abissais.

Quando o direito constitucional à creche é negado às crianças da zona rural, as políticas educacionais situam os pequenos na situação de invisíveis, menos importantes e descartáveis. A luta por esse direito, bandeira de homens e das mulheres do campo, dos movimentos sociais, dos professores e professoras, de muitos pesquisadores, busca abalar essas linhas e colocar essas crianças na condição de visíveis e sujeitos de direitos e conhecimentos.

Na Tabela 5 também percebemos a perda de matrícula entre o Ensino Fundamental anos iniciais para os anos finais. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) esse cenário se constitui por vários fatores. Uma possibilidade é a dificuldade de alfabetização nos anos iniciais, o que dificulta a continuidade nos anos finais. Melhores condições de trabalho e formação para os professores implicam trabalho pedagógico envolvendo leitura e escrita. A articulação entre as etapas da Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental (destacando os anos iniciais e os finais) poderá ajudar no enfrentamento da problemática que envolve a alfabetização.

Outro fator é o aluno mudar do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos anos finais. Muitos alunos costumam se ressentir e não se adequar às exigências de mais de um professor, não dando conta de todas as disciplinas ministradas por docentes diversos. Outras problemáticas: cobranças de resultados das avaliações de larga escala; número de alunos por sala de aula; formação inicial e continuada de professores; relação família-escola; currículos escolares rígidos; políticas de avaliação segundo lógica positivista.

Dentre esses alunos matriculados na Rede Municipal de Educação de Castelo, existem os inseridos no Programa Social de Transferência de Renda Bolsa Família, criado pela lei 10.836, de 09 de janeiro de 2004, pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Segundo o *site* www.gov.br/cidadania:

Na área da Educação, o Bolsa Família busca garantir que as crianças e os adolescentes em situação de pobreza e extrema pobreza estejam matriculados e frequentando a escola, o que é um direito social. Para isso é feito um acompanhamento mês a mês da frequência escolar de cada um desses estudantes, com identificação de qualquer dificuldade que tenham nesse acesso à escola. Na área de saúde, o Programa contribui para o desenvolvimento saudável de meninas e meninos, o que também é direito social, pois acompanha, duas vezes por ano, a vacinação, o peso e a altura das crianças com menos de 7 anos. Além disso, acompanha o pré-natal das gestantes e busca orientar as mulheres em fase de amamentação.

Segundo o Sistema Presença do Governo Federal, Castelo tem 1178 alunos do 1º ao 9º ano que recebem o benefício do Programa Bolsa Família. São alunos em situação

de pobreza e extrema pobreza que merecem atenção especial dos professores e da escola. Muitas vezes, essa relação atenciosa não acontece, e, às vezes, acontece de maneira pouco amistosa. Concordamos com Cavalcante (2016, p. 3) quando diz:

[...] contribui para a falta de interação entre pais e escola é a expectativa de que cabe aos pais dos alunos iniciarem o contato e a interação com a escola. No entanto, à escola cabe tomar a liderança para que a colaboração possa se estabelecer. Isso pelas seguintes razões: Primeira, porque desenvolvendo a colaboração com os pais, a escola estará mais capacitada em sua missão e trabalho com seus alunos. A segunda razão é que a falta de recursos econômicos, analfabetismo ou semianalfabetismo, e outros fatores limitantes tendem a inibir muitos pais de tomarem a iniciativa de se envolver na vida escolar dos filhos. Finalmente, porque a escola, como instituição que historicamente tem sido usada para preservar as diferenças sociais, deve ser a responsável por destruir as barreiras que ela mesma construiu e que servem para impedir a participação mais efetiva dos pais.

Esses alunos com vulnerabilidade social precisam de apoio da Escola para acesso, permanência e aprendizagem. A escola deve ser espaço democrático de convivência e construção coletiva do saber. Ela precisa acreditar que todos e todas podem aprender, assumindo compromisso com a vida e procurando, a todo momento, construir mundo mais justo e habitável em que todas e todos possam ser reconhecidos enquanto humanos. A tarefa do Programa Bolsa Família é garantir a matrícula e a permanência do aluno na escola. A tarefa da mediação do conhecimento e seu devido acompanhamento é tarefa dos professores, respaldados pelas Secretarias de Educação, que também tem o dever ético de prover condições de trabalho e valorização do magistério.

Analisando os profissionais da Educação, os dados coletados apontam que os professores da Rede Municipal de Educação de Castelo são, em sua maioria, graduados. Estudaram em instituições particulares localizadas em municípios vizinhos como Alegre e Cachoeiro do Itapemirim e no próprio município em entidades particulares à distância e na Universidade Aberta do Brasil que é pública. O Conselho Universitário da Universidade Federal do Espírito Santo, para contribuir com a exigência da formação do professor no ensino superior de modo emergencial, por meio da Resolução 2/2001 criou o Programa de Interiorização da Universidade Federal do Espírito Santo na Modalidade Aberta e à Distância.

Com isso, constituiu-se o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental – na modalidade à distância. O curso incluiu a maioria das cidades capixabas, fundamental para a formação dos professores ainda não graduados. Aconteceram três entradas: 2001, 2002 e 2003.

Na Tabela 6 mostramos os professores que compõem o quadro docente da Secretaria Municipal de Educação de Castelo, por etapa de ensino e situação funcional:

Tabela 6 - Quadro Docente da Secretaria Municipal de Educação de Castelo/ES

Etapa de Ensino	Concursado	Contrato Temporário	Total
Ensino Infantil-Creche	26	12	38
Ensino Infantil-Pré-escola	40	10	50
Ensino Fundamental-Anos Iniciais	63	88	151
Ensino Fundamental-Anos Finais	66	62	128

Fonte: Conviva Educação/MEC

Analisando esses números, chamam-nos a atenção os professores com contrato temporário. No Ensino Fundamental-Anos iniciais, prevalecem os professores concursados. Considerando o total das etapas de Ensino, os docentes com contrato temporário somam 47%, indicando urgência de Concurso Público.

O último concurso foi em 2011, ainda assim, para as disciplinas de Português e Geografia. Lá se vão quase 10 anos. O salário não é nada atraente, R\$ 1835,00, para o professor com curso superior, o que faz o profissional precisar trabalhar em outras escolas e até municípios. O Plano de Cargos e Salários está bastante defasado. Nesta última gestão, foi entregue para uma empresa construir o plano. Ela até se reunia com uma comissão de representantes da categoria, ouvia, porém rejeitava as propostas. O contrato com a empresa se encerrou e o plano continua precisando de ajustes. Assinamos aqui a análise de Oliveira (2004, p. 1140):

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos

concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público.

A precarização do trabalho do profissional da Educação tem impactado, tanto na saúde dos docentes, quanto nos processos de ensino-aprendizagem. Com salários irrisórios, o professor precisa assumir mais de uma escola. Com esse deslocamento, muitas vezes priva-se de alimentação, direito básico. Algumas escolas ainda o impedem de fazer a refeição na instituição, além de ele arriscar sua vida, com tantos deslocamentos, porque alguns docentes atuam em outros municípios vizinhos para aumentar sua renda. Nesse processo, prevalece a contratação em regime de designação temporária.

Em primeiro lugar, é fundamental perceber que os professores são funcionários públicos de um tipo muito especial, pois a profissão docente está intimamente articulada com uma prática e um discurso sobre as finalidades e os valores da sociedade. Os professores, contrariamente aos restantes funcionários, são portadores de uma mensagem cultural e social e desempenham uma profissão carregada de intencionalidade política e ideológica (NÓVOA, 1989, p. 441).

Com isso, o professor chega à exaustão, situação nada favorável à efetivação de processos ensino-aprendizagem com qualidade socialmente referenciada. Situação que somente pode ser equacionada com política salarial que valorize, de fato, o professor, com plano de cargos e salários mais tranquilizadores para estar na profissão-professor e ser devidamente respeitado. Quando nós, educadores, precisamos de menos empregos por sermos valorizados, temos mais tempo para nos dedicar ao planejamento e à mediação dos processos ensino-aprendizagem, destacando-se o realizado nos pressupostos da igualdade e da diferença.

6.2.2 Mais um pouco sobre a Educação municipal: política curricular, práticas de ensino e avaliação (de aprendizagem em larga escala).

A Secretaria Municipal de Educação de Castelo construiu o currículo municipal a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os professores das unidades escolares foram convidados a participar da elaboração, contribuindo segundo sua área de conhecimento.

Temos movimentos importantes a serem compreendidos. A rede de ensino busca constituir suas diretrizes curriculares. Ponto muito interessante, pois permite ecologia de saberes (SANTOS, 2008) a serem explorados nas escolas. Outro destaque: os professores efetivamente contribuíram. Como diz Santos (2006), precisamos combater todo desperdício de conhecimentos e experiências para traduzi-los, ou seja, buscando convergências entre vários conhecimentos sem perder de vista as singularidades.

Todavia, muito nos preocupa a relação com a BNCC, pois 60% dos conteúdos a serem trabalhados em todas as escolas brasileiras, obrigatoriamente serão comuns para a Educação Básica, trabalhando-se os outros 40% segundo a cultura de cada região. As avaliações em larga escala e mesmo as avaliações escolares priorizam os conteúdos comuns, em detrimento dos aspectos culturais específicos de cada região; assim, embora a municipalidade realize movimentos para criar suas diretrizes curriculares e ouvir os professores, conhecemos os rumos dados ao currículo mediante as exigências da BNCC e as avaliações (de larga escala e muitas de aprendizagem), pois, como alertam Vieira, Piloto e Ramos (2019, p. 353):

O conhecimento serve à escola e às avaliações escolares e de larga escala, mas não à formação integral do sujeito. Além disso, esse processo promove um ranqueamento das escolas, fazendo-as competirem entre si, pois precisam evidenciar quem tem a melhor nota, mesmo que promovam processos de exclusão de muitos estudantes ou neguem a entrada daqueles considerados “impróprios” (por exemplo, os com deficiência) por receio de eles rebaixarem os índices das unidades de ensino.

Mesmo em país culturalmente rico como o nosso, será que em tempos de BNCC essa diversidade será valorizada? Trazendo esse questionamento para nosso município que tem descendência italiana, perguntamos: essa cultura será considerada? O que diremos, então, das culturas minoritárias? Em cultura de avaliação de larga escala, ou

mesmo da própria escola, que almeja boa colocação na classificação avaliativa, muito provavelmente, não. As escolas priorizam o conteúdo comum com o qual poderão ter resultados melhores nas avaliações. Assim, a diversidade cultural da região pode ficar esquecida. Isso é o que Santos (2006) chama de epistemicídio: a destruição de saberes, culturas e experiências desvalorizadas pelos grupos hegemônicos.

Quando analisamos esse cenário, ainda questionamos: o que dizer dos alunos público-alvo da Educação Especial no contexto da BNCC? Eles, que têm o direito à educação nas escolas comuns garantido por legislações nacionais e acordos internacionais, serão considerados nos conteúdos comuns? Como fica o atendimento às especificidades? A maioria deles é “convidada” a ficar em casa nos dias de avaliação para não abaixarem o índice da escola, portanto são invisibilizados. Por isso precisamos, como assinalam Vieira, Piloto e Ramos (2019, p. 358):

[...] apostar em documentos orientadores curriculares que fazem transversalizar a Educação Especial em toda sua composição para se pensar em como garantir o acesso ao conhecimento comum e às especificidades que atravessam a formação de sujeitos que trazem condições peculiares de aprendizagem para a escola comum que demandam do apoio do atendimento educacional especializado.

Na elaboração do currículo municipal, a Educação do Campo foi novamente invisibilizada, pois o documento curricular é único: para o campo e para a cidade. Arroyo, Caldart e Molina (2011) falam que os currículos da Educação do Campo precisam valorizar também os conhecimentos produzidos nesse território, pois “[...] uma escola do campo é a que defende os interesses da agricultura camponesa, que construa conhecimentos, tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população” (ARROYO e FERNANDES, 1999, p. 47).

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 14).

Quanto ao trabalho pedagógico, a Secretaria Municipal de Educação de Castelo informou prezar-se nas escolas o trabalho interdisciplinar. As unidades de ensino são

incentivadas a trabalhar com projetos, segundo suas necessidades. Em 2019 e 2020, não fora trabalhado o reforço escolar, considerado importante ao ensino-aprendizagem e já definido no planejamento como ação fundamental para 2021.

Devido à pandemia da Covid-19 e implicações pela oferta do ensino remoto, pensamos que desafios se colocam à municipalidade: fortalecer o trabalho pedagógico em sala de aula com as devidas condições de trabalho docente para “recuperar” a problemática vivida pelos alunos e realmente criar projetos/redes de apoio, incluindo investimento em ações no contraturno para apoiar os alunos em suas necessidades de aprendizagem.

Sabe-se que os alunos aprendem de formas e com velocidades distintas, sendo necessários ferramentas e mecanismos específicos para apoiar a aprendizagem daqueles que não estão conseguindo acompanhar o currículo. ***Nesse sentido, muitas pesquisas já apontam a efetividade de estratégias de recuperação e reforço escolar em elevar os níveis de aprendizagem de alunos com menor desempenho acadêmico e, assim, melhorar a equidade e a qualidade dos sistemas educacionais como um todo*** (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 23, grifos nossos).

Com relação ao quantitativo de alunos por turma, o número de alunos por sala de aula segue a Resolução 3777/14 do Conselho Estadual de Educação:

As instituições de ensino integrantes do Sistema de Ensino do Estado deverão observar os seguintes limites máximos de estudantes por turma: I – na educação infantil: a) crianças com idade de 0 a 1 ano: 6 crianças por professor e um auxiliar; b) crianças com idade entre 1 e 2 anos: 8 crianças por professor e um auxiliar; c) crianças com idade entre 2 e 3 anos: 10 crianças por professor e um auxiliar; d) crianças com idade entre 3 e 4 anos: 15 crianças por professor; e) crianças com idade maior que 4 anos: 20 crianças por professor; II – no ensino fundamental: a) 1º ao 3º ano: 25 estudantes por turma; b) 4º e 5º anos: 30 estudantes por turma; c) 6º ao 9º ano: 35 estudantes por turma; e d) turmas multisseriadas (em escolas do campo): 15 estudantes por turma (ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, 2014, art. 132, § 4º).

A avaliação constitui constante debate na Secretaria Municipal de Educação de Castelo. A maioria das avaliações é somativa, ainda que algumas sejam formativas. É tema complexo requerendo reflexão, fundamental no ensino-aprendizagem. O grande desafio é mudar o foco de que é o aluno o único avaliado. São também

necessárias avaliações das práticas pedagógicas e avaliações institucionais, indicando estratégias que ajudem os professores a avaliarem todos os elementos que compõem os atos de ensinar-aprender: currículos, práticas docentes, materiais pedagógicos, condições de trabalho docente, políticas de avaliação interna e externa, gestão escolar, dentre outros.

[...] a avaliação é parte do processo de planejamento do ensino-aprendizagem, devendo ser, portanto, um instrumento de transformação das práticas instituídas, uma vez que ela é imprescindível para provocar reflexões e com isso a construção de estratégias de ensino que possam promover a aprendizagem de todos (ANACHE e MARTINEZ, 2007, p. 53).

As escolas desenvolvem projetos interessantes pautados em suas necessidades. A Secretaria se empenha em oferecer momentos para formação continuada, anualmente, ainda que carente de política com continuidade e maior sistematicidade. Os diretores das unidades escolares são eleitos, segundo o Plano Municipal de Educação. O período de gestão, de 2 anos, admite uma reeleição. Nessa eleição, votam o responsável pelo aluno e os trabalhadores em Educação da unidade escolar. Os trabalhadores em Educação elegem os Coordenadores de turnos. Há de se garantir o direito aos alunos de votarem, como acontece em vários municípios.

Um dos grandes desafios da Secretaria Municipal de Educação de Castelo é melhorar as condições de trabalho docente e os salários dos trabalhadores em Educação e incentivá-los à capacitação, seja pela formação continuada oferecida pela Secretaria, seja cursando pós-graduação em Instituições de Educação, seja pelo investimento do próprio educador. O investimento na formação contínua do professor e a valorização do magistério pode ser assumida como “[...] uma necessidade que, se satisfeita, pode ampliar as possibilidades educacionais de todos os alunos que hoje parecem não ter lugar na escola ou dela não tiram proveito para o seu desenvolvimento” (FERREIRA, 2005, p. 153-154).

Abrir diálogos constantes com as famílias dos alunos e construir novos saberes/fazerem que possam colaborar para diminuir o fracasso escolar, a reprovação e a evasão, são desafios a superar. A família não é vista (pelas escolas) enquanto parceira dos processos de ensino-aprendizagem. Na visão da escola, ela deve

fortalecer os anseios dos professores, muitas vezes atrelados a acompanhamento delimitado como o necessário - destacando-se o comportamento dos alunos.

É comum ouvirmos que o grupo familiar, está em crise e, até mesmo se extinguindo. Na verdade, o que vem ocorrendo são mudanças nos papéis dos membros da família, em decorrência das alterações sociais que, por sua vez, acabam colaborando para a existência de diversas formas de constituição e modalidades de educação familiar (PEREZ, 2007, p.10).

É imperativo a escola compreender que as famílias têm organizações e constituições variáveis em relação àquela por muito tempo idealizada: pai, mãe e filhos. A partir desse entendimento, precisamos buscar formas para estabelecer diálogos. Há de se romper barreiras e abrir portões e portas que se fecham nessa relação. As famílias precisam deixar de ser convocadas às escolas somente para datas comemorativas ou pelo baixo rendimento escolar do aluno(a).

Os horários das reuniões devem ser repensados, pois até os profissionais da Educação se sentem privados do acompanhamento de seus filhos em muitas situações. Quando os filhos estudam em outras escolas que não aquelas em que esses profissionais atuam, vivencia-se o dilema enfrentado pelas famílias que recebem as queixas dos professores. Muitas vezes, nós professores não podemos sair de nossos locais de trabalho para participar das reuniões escolares de nossos filhos. Mesmo assim, queremos que o “outro” cumpra algo que tampouco damos conta de fazer. Novos modos de comunicação usando as tecnologias podem compor esses encontros família-escola, já que passaram a integrar mais intensamente nossa vida cotidiana com a pandemia.

Precisa-se inserir a família, na condição de membro importante dos processos de ensino-aprendizagem, para ela sentir pertencimento e entender a escola como sua. Participando efetivamente decisões e compreendendo o trabalho educativo escolar. Adentrando os processos de avaliação de larga escala, o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - é indicador que o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) utilizam para “ aferir” a “qualidade do ensino no País”. O índice é calculado de

dois em dois anos, segundo os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e as taxas de aprovação das escolas e redes de ensino.

O modo como o IDEB vem sendo assumido na Educação e pela Sociedade nos preocupa. Ele classifica, afere, e, em algumas situações, as escolas e os professores recebem incentivos, caso obtenham classificação “melhor” que as demais escolas. Avaliam-se somente os conteúdos comuns trazidos por, exemplo pela BNCC, fazendo as escolas priorizarem esses saberes em detrimento de ecologia de conhecimentos que podem ser mediados.

Valoriza, assim, currículo rígido, pasteurizado, uniforme, embasado em alunos idealizados, desconsiderando outros saberes/fazeres, a diversidade, o diferente e as várias trajetórias e anseios escolares nas salas de aula. Nega até o direito à aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial, pois, como salienta Vygotsky (1998), a linguagem, a apropriação do conhecimento, a interação social, o desenvolvimento humano, são interdependentes. Segundo Azevedo (2007, p.10), quando o currículo se torna pasteurizado:

O conhecimento é reduzido à sua dimensão cognitiva, traduzido em acúmulos quantitativos, mensuráveis, como se fosse possível separá-lo das relações ricas e complexas entre educador, educando, desvinculá-lo do emaranhado que tece os laços da instituição escola com valores éticos e culturais que compõem os contextos educativos.

A Rede Municipal de Educação de Castelo apresentou os seguintes resultados em 2019:

Tabela 7 - Comparação entre o IDEB do Município, Estado e País.

ANO/2019	IDEB/ANOS INICIAIS	META	IDEB/ANOS FINAIS	META
CASTELO/ES	6,3	6,5	5,0	6,1
ES	5,9	5,9	4,7	5,2
BRASIL	5,7	5,5	4,6	5,0

Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2019)

Comparado aos índices do Brasil e do Espírito Santo, Castelo mostra-se melhor. Os números indicam que a municipalidade não alcançou a meta proposta, precisando, a nosso ver, de investimentos em sua política educacional para avançar e atingir os objetivos propostos. Há sempre de ter cuidado com o “ranqueamento escolar”, de não se esquecer da cultura regional, da problematização sobre o aluno “real” e trabalhar em função de todos os alunos que no cotidiano escolar.

Cabe à rede de ensino utilizar essa avaliação para orientar o trabalho pedagógico, corrigir rumos e contribuir com os professores em sua decisão, buscando outros saberes/fazer. Assim entendida, a avaliação será um “meio” importante para fortalecer o ensino-aprendizagem, nunca fim dos atos de ensinar e aprender no cotidiano escolar.

6.2.3 Educação Especial no município: como tudo começou...

Os atendimentos aos alunos com deficiências intelectuais e com transtornos globais do desenvolvimento começa nas classes especiais, como afirma Vieira (2004, p. 516):

No início as crianças educáveis e treináveis eram atendidas, na Escola de 1º Grau “Madalena Pisa”, pelas Sras. Iole Malheiros e Ignez Casagrande, respectivamente, e, no Grupo Escolar “Felinto Elysio Martins” pelas Sras. Cecília Gazola e Maria Helena Dell’Orto, na mesma ordem. O trabalho não se limitava ao atendimento nas classes especiais dos colégios. Eram muitas reuniões realizadas pelas professoras, com o objetivo de discutirem sobre a melhor forma de assistência às crianças que já estavam sendo atendidas, além de novos casos que, para surpresa delas, rapidamente iam surgindo. Além disso, todo mês as professoras tinham que ir a Vitória prestar contas do seu trabalho à SEDU, levando anotações de controle de atendimento.

O interesse pela criação da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) de Castelo/ES, segundo Vieira (2004), partiu de professora, a Sra. Iole Malheiros, preocupada com criança com arritmia. A docente estava consciente de haver outras crianças com necessidades específicas. A professora fez curso para Classe Especial, na SEDU (Secretaria de Estado da Educação e Esportes), em 1970. No ano seguinte, assumiu classe na Escola de 1º Grau “Madalena Pisa”, já existente, mas desativada por falta de profissional qualificado.

Outras professoras se capacitaram e encamparam a luta para a criação da APAE. A Instituição foi fundada em 5-11-1973, ganhando estatuto e sua primeira diretoria, assim constituída: Presidente: Felinto Elycio Martins; 1ª Secretária: Iole Zanúncio Malheiros; 2ª Secretária: Cecília Gazola; Tesoureira: Ighes Campos Del' Orto Casagrande; Tesoureira Adjunta: Maria Helena Campos Del" Orto. Com a criação da APAE-Castelo, os alunos passaram a ser encaminhados à Instituição, lá sendo atendidos.

São poucos os registros sobre a transição da Educação Especial da APAE para a escola comum na perspectiva da inclusão escolar. Visando preencher essa lacuna, para este e futuros estudos, recorreremos a conversa com professora/pedagoga que viveu intensamente esses momentos, que relataremos a seguir:

A professora entrevistada ingressou na APAE-Castelo contratada pela municipalidade e assumiu classe especial na Instituição. Essa classe era composta por alunos com condições distintas: Síndrome de Down; Paralisia Cerebral; Deficiência Intelectual - categorizada como leve, moderada, profunda e severa; Deficiência Múltipla e outras. As turmas eram assim compostas, ou seja, com alunos portando algum tipo de deficiência, mas com condições diversas. Quanto à metodologia de trabalho, faltavam estrutura curricular e ações direcionadas a todas as especificidades.

Paralelamente, nas escolas da Rede Estadual da época, existiam classes especiais formadas a partir de observação e triagem da equipe escolar dos alunos em alfabetização. Contudo, não desenvolviam as aprendizagens consideradas pelas escolas como necessárias para a etapa, ou seja, eram classificados como alunos "com dificuldade de aprendizagem" e, assim, passaram a compor a Classe Especial. Tal classe era formada por, até, 10 alunos, tendo como objetivo central: alfabetizá-los para, posteriormente, retornarem às turmas comuns. Tratava-se de período denominado integração escolar: arrumava o aluno para se "moldar" ao dito normal. Somente assim iria para a turma comum, fato difícil de ser presenciado, ao negar a diversidade/diferença humana que nos move e constitui.

Na APAE, com o tempo e com a ampliação da equipe técnica multidisciplinar, verificou-se a necessidade de nova triagem para organizar turmas e atender às especificidades dos alunos segundo as “patologias¹”, sinaliza a entrevistada. No início da década de 1990, foi realizada parceria entre as escolas municipais, o Subnúcleo Regional de Educação (pertencente ao Estado) e a APAE para encaminhar os alunos que apresentassem dificuldades de aprendizagem à Instituição para serem avaliados.

Constatada a necessidade, esses alunos frequentariam a APAE para alfabetização e posterior retorno às escolas de origem. Para os alunos cegos ou de baixa visão faltava espaço pedagógico em Castelo. Deviam procurar atendimento em municípios vizinhos, incluindo Cachoeiro de Itapemirim, maior cidade do sul do Estado. Os que tinham alguma deficiência auditiva e demandavam atendimento fonoaudiológico a APAE, em sua grande maioria composta pelos alunos com deficiência intelectual. Também faltavam serviços especializados no campo pedagógico para os surdos. A falta de profissionais com formação na área se colocava como grande dificultador.

Nessa época, o movimento das APAE, no Brasil, começou a estruturar a “APAE Educadora” visando à regulamentação da oferta da Educação formal nas instituições. Foram realizados inúmeros estudos, encontros, reuniões técnicas nos Estados para se chegar a uma regulamentação. No Espírito Santo, essa regularização nunca se efetivou. A APAE e demais instituições filantrópicas se colocavam como substitutas às escolas, não podendo certificar os alunos quanto à conclusão de nenhuma etapa de ensino. Todo o trabalho de integração dos alunos nesse espaço-tempo transcorreu até, mais ou menos, 2009. Em fevereiro de 2010, por força legal, todos os alunos vinculados à APAE, na faixa etária de 6 a 14 anos, foram direcionados às escolas do ensino comum, independentemente de sua condição/trajetória.

Relata a professora/pedagoga que tal situação gerou muitos questionamentos, problematizações e insegurança, tanto da parte das famílias, como dos educadores em geral. Para muitos, faltou tempo para organizar rede de ensino nos aspectos administrativos, pedagógicos, estrutura física e recursos humanos. Afirmação da qual que divergimos, pois desde 1988, com a Constituição Federal, já se defendia a

¹ Mantivemos o termo adotado pela entrevistada.

Educação como direito de todos. O Estatuto da Criança e do adolescente (1990), a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), a própria LDB 9394/96 e a Resolução 2/2001 de 11/09/2001, já sinalizavam o direito de matrícula dos alunos nas escolas/classes comuns. Todos esses marcos influenciaram na formulação de políticas públicas e, segundo nossa análise, na inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial a municipalidade é que não deu a devida importância para que providências fossem tomadas.

Com a inclusão dos alunos nas escolas/classes comuns, cada unidade de ensino recebeu um quantitativo de aluno, segundo área geoescolar. A SEME encaminhou cuidadores para os alunos, de acordo com as necessidades apontadas pela APAE e escolas. Vemos aqui outro desacordo com a legislação vigente quando a LDB 9.394/96 diz: direito a professores capacitados e especializados na mediação dos processos de inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial.

Com base na legislação nacional (BRASIL, 1988; 1996; 2008; 2009), ampliou-se a equipe multidisciplinar da SEME, iniciando a oferta de atendimento educacional especializado, em parceria com a APAE, no contraturno. Essa parceria funcionou de 2010 a 2012. Em 2013, sob orientação do Ministério da Educação, o atendimento educacional especializado passou ser a ofertado também nas escolas comuns, por meio da instalação de salas de recursos multifuncionais.

Relatos importantes trazidos da entrevistada mostram os processos de segregação dos alunos público-alvo da Educação Especial em Castelo. Esses alunos ficavam confinados em instituições, classes especiais e viveram exclusões nas salas de aula comum. A história conta que viveram separados de seus colegas, para, depois de alfabetizados, voltarem ao convívio escolar comum a todos. Sabemos que, sob essa lógica, esse processo jamais se efetou, pois como negar a diversidade/diferença humana e tentar igualar todas as pessoas dentro de modelo hegemônico?

A luta por Educação Especial sob perspectiva inclusiva contrapõe-se à segregação. Busca romper com trajetória de exclusão. É o grito de que as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades /

superdotação têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais das outras pessoas. Para que isso aconteça, são necessárias transformações profundas na Sociedade (PRIETO, ANDRADE e SOUZA, 2017).

Segundo Santos (2006), as transformações necessárias não poderão ser feitas com subjetividades conformistas, mas com subjetividades rebeldes. Subjetividades que busquem alternativas e novas possibilidades de organização de uma sociedade mais justa e que rompam com o conformismo da razão cínica de “[...] celebração do que existe porque não há nada para além” (SANTOS, 2007, p. 58).

São necessárias subjetividades rebeldes para que todos e todas tenham as oportunidades de aprender. Para efetivar esse processo é fundamental estar junto com os colegas, como assinala Baptista (2011, p. 72):

Estar preparado para aprender...Estamos sempre preparados, dependendo daquilo que é reconhecido pelo educador como ‘aprendizagem’. Trata-se, portanto, de valorizarmos o conhecimento que já existe sobre processos de aprender e ensinar, evitando qualquer cisão simplificadora que separe o aluno com deficiência de seus companheiros de mesma idade.

Quando os professores receberam esses alunos vindos da APAE, não tinham formação específica, embora a inclusão começasse desde a Constituição de 1988. Em Castelo, além da matrícula, nada ainda fora feito para incluir. O Atendimento Educacional Especializado acontecia mediante parceria SEME-APAE, no contraturno, de 2010 a 2012.

Os cuidadores foram contratados, geralmente assumindo função pedagógica para a qual não tinham formação, como até hoje em muitas situações. Como já dito neste estudo, barateando a educação às custas da sua precarização. A partir de 2013, o Atendimento Educacional Especializado passou ser ofertado nas escolas comuns, quando começaram as contratações dos Professores de Educação Especial.

No campo das altas habilidades/superdotação, ainda que a definição de alunos público-alvo da Educação Especial esteja na Política Nacional de Educação Especial de 2008: aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas

habilidades/superdotação, nada ou muito pouco tem sido feito para os alunos que possivelmente apresentem a condição (altas habilidades/superdotação).

A Rede Estadual conta com o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação (NAAH/S), por muitos anos sediado na Escola Estadual Desembargador Carlos Xavier Paes Barreto. Ele visa também ao suporte a projetos fora da região metropolitana de Vitória. No Sul do Espírito Santo uma escola estadual desenvolve o projeto, atendendo alunos de todas as redes de ensino. Às vezes, a política não é de conhecimento geral. A escola se localizada em Cachoeiro de Itapemirim, vizinha de Castelo. Desafios atravessam o atendimento dos alunos: a) a desconhecimento da condição do aluno; c) falta de ações para identificação de indícios de talentos dos alunos; c) dificuldades quanto ao deslocamento e acompanhamento desses alunos. Fato é que esses alunos com indícios de talentos precisam de apoio. Necessitam de rede de apoio e ações que desenvolvam as demandas de aprendizagem observadas. Os atendimentos aos alunos estão em reestruturação pela SEDU/ES.

6.2.4 Educação Especial hoje

Em 2020, a Rede Municipal de Ensino de Castelo recebeu matrículas de 118 alunos público-alvo da Educação Especial, assim divididas: deficiência intelectual, 52; deficiência visual, 5; deficiência auditiva, 2; deficiência múltipla, 24; deficiência física, 3; transtornos globais do desenvolvimento (autismo), 32.

Quanto ao número de profissionais, foram contratados seis professores para o atendimento educacional especializado, nenhum efetivo. Esse profissional recebe salário de R\$ 2.034,47. Quanto aos cuidadores, foram contratados 36 com salário-mínimo, R\$ 1.045,00. Apenas dois desses cuidadores são efetivos.

Os profissionais de áreas específicas são contratados segundo demandas nas escolas. Quando são demandados alunos surdos, o profissional precisa de licenciatura plena em Pedagogia e curso básico ou intermediário ou avançado de LIBRAS, com carga horária mínima de 120 horas. Esse curso pode ser ministrado

pelo MEC, pelo Centro de Atendimento ao Surdo – CAS - da Universidade Aberta do Brasil ou pelos Núcleos de Educação Aberta e à Distância.

Para a demanda de alunos de baixa visão ou cegos, é solicitada licenciatura plena em Pedagogia e curso para formação na área de Deficiência Visual com conhecimentos do Sistema Braille, com carga horária mínima de 120 horas, emitidos ou convalidados por IES- Instituição de Educação Superior. Já para área de deficiência intelectual, a formação se realiza por meio do curso de Pedagogia acrescido de curso de Educação Especial também com carga horária mínima de 120 horas.

Essas informações nos chamam atenção em dois aspectos:

- a) Inexistem profissionais efetivos para a composição da rede de apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial.
- b) A contratação de seis vezes mais cuidadores em relação à contratação de professores para o atendimento educacional especializado.

São informações que preocupam, pois a maioria dos profissionais da rede de apoio pedagógico descumpra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, em seu artigo 59, inciso III: “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”. A legislação menciona professores, não cuidadores para as atividades com fins pedagógicos (entendidas como mediação do conhecimento curricular).

Ademais, todos os professores do atendimento educacional especializado têm contrato temporário. Isso gera rotatividade de profissionais que não contribui para educação inclusiva. Outra situação que merece análise é o barateamento, conseqüentemente, precarização da educação. Quando se contratam profissionais com formação e salário menores, em número seis vezes maior do que de professor do atendimento educacional especializado, percebemos como a modalidade de Educação Especial passa ser significada: para alunos com poucas possibilidades de aprendizagem, dentro de lógica capitalista/neoliberal, bastam profissionais sem a devida qualificação e remuneração.

Exceto duas escolas, uma na zona rural, outra na zona urbana, todas as outras possuem salas de recursos multifuncionais, instaladas durante os governos do Partido dos Trabalhadores. O atual governo (Jair Bolsonaro), além de não colaborar com a inclusão escolar, busca, incessantemente, o retrocesso da política, haja vista o Decreto 10502/20 que defende a possibilidade de alunos novamente segregados nas instituições especializadas. Felizmente, esse Decreto está suspenso pelo Superior Tribunal Federal.

Os alunos da Educação Especial são aqueles especificados na Política Nacional de Educação Especial em Perspectiva Inclusiva. O laudo é solicitado na matrícula. Quando não possuem diagnóstico, as famílias são convocadas para que os alunos sejam encaminhados para os especialistas no SUS. O município não insere alunos no AEE sem laudo, discriminando alguma condição (necessidade) expressa no censo escolar. Tal situação nos preocupa bastante, pois o laudo pode demorar. Sem o laudo, o aluno fica prejudicado, ou seja, sem o auxílio da rede de apoio de que ele necessita. À luz da Nota Técnica 4/2014/MEC/SECADI/DPEE outra possibilidade de avaliação dos alunos pode ser dada:

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.

Hoje, a APAE não realiza atendimento pedagógico, apenas terapêutico. A Secretaria Municipal de Educação tem setor responsável pela Educação Especial, o Setor Multidisciplinar, composto por uma professora/pedagoga, uma assistente social e uma psicóloga. Quanto à formação continuada, os professores de AEE, tal qual os cuidadores, fazem a formação com os professores regentes, anualmente.

O ano de 2020 foi bastante atípico, devido à pandemia de Covid-19. Todas as atividades foram realizadas por meio de aulas remotas. Devido à pandemia, o município sofreu em outras frentes: teve o comércio fechado e vários serviços, impactando a arrecadação e, conseqüentemente, o FUNDEB – Fundo que financia a Educação.

Medidas de contenção foram tomadas. Surpreendentemente, todos os professores de Educação Especial foram demitidos. Isso nos estranhou, pois os alunos público-alvo, que sabidamente, seriam os mais impactados por essa perspectiva de ensino (virtual), ainda perderam um componente fundamental: a rede de apoio à aprendizagem. Incrivelmente, enquanto os professores de Educação Especial – importantes no planejamento – foram demitidos, alguns cuidadores, não. Situações assim não podem ser enfrentadas com subjetividades conformistas, mas com subjetividades rebeldes.

Entendemos que a demissão dos professores de Educação Especial foi barateamento da Educação, mantendo cuidadores – que, em situação atípica de pandemia, não têm nem função. A rede de apoio se mostra mais barata do que o professor de Educação Especial. São situações que invisibilizam os direitos à aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, fundada na indolência do pensamento moderno.

6.3 FORMAÇÃO CONTINUADA SISTEMATIZADA E VIVIDA COM A EQUIPE DA SEME/CASTELO

Neste eixo, trazemos os momentos da formação continuada desencadeados pela investigação. A proposta formativa organizou-se com três eixos temáticos: a) mapeamento das políticas de Educação Especial na rede municipal de Castelo com discussões sobre as redes de apoio (destacando-se nos debates as atividades dos cuidadores); b) atendimento educacional especializado; c) cuidadores em Educação Especial. Ao todo, foram 24 horas de trabalho formativo. Para cada encontro, textos de pesquisadores da modalidade Educação Especial sustentavam as discussões.

Os textos foram disponibilizados com antecedência para que os participantes fizessem uma análise prévia e realizássemos reflexões mais profundas de cada tema.

Além disso, nos comunicávamos por e-mail e por aplicativo de mensagens, visando sanar as eventuais dúvidas.

6.3.1 O primeiro momento de formação: mapeando as políticas de Educação Especial do município

Em 10 de setembro de 2019, iniciamos o processo formativo na sede da Secretaria Municipal de Educação, envolvendo os profissionais da equipe técnico-pedagógica. Estavam presentes o autor da pesquisa, a orientadora e um professor convidado do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UFES, afora as seguintes profissionais: Rosa – a Secretária de Educação –; uma assistente social – Margarida; uma psicóloga – Alamanda; a Chefe de Departamento da Secretaria de Educação – Girassol – e as pedagogas: Cravo, Alfazema, Antúrio, Babosa e Orquídea. Compunham a equipe de Educação Especial: Margarida, Alamanda e Azaleia (pedagoga ausente neste primeiro momento formativo).

Apresentamos a importância do Mestrado Profissional, especialmente para o profissional na escola, e sinalizamos que foi por meio desse programa que a pesquisa chegou ao município. Apresentamos a intenção do estudo sobre as redes de apoio aos alunos-público-alvo da Educação Especial, mais especificamente a inserção do cuidador e o desejo em contribuir com o município com reflexões junto aos seus profissionais. Fomos bem recebidos por toda a equipe, que prontamente se interessou pela investigação e pelas reflexões que ela provocaria.

Iniciamos o diálogo indagando a quantidade de alunos público-alvo da Educação Especial do município e as principais condições desses estudantes:

Aproximadamente 120 alunos. Quanto às patologias, principalmente a deficiência intelectual. Mas temos também alunos com deficiências múltiplas, deficiência auditiva, baixa visão e cegueira. Preparamos o edital, fizemos contratação de um profissional para trabalhar com o Braille, compramos todo o material que a criança precisava, mas ela foi embora, saiu do município. Mas é possível que volte, pelo menos a estrutura nós já temos. (MARGARIDA – ASSISTENTE SOCIAL).

Aproveitamos o relato da profissional e apontamos que o município contava com alunos em várias situações. Aproveitamos para também sinalizar os esforços do município em compor escolas inclusivas, pois esses alunos, outrora segregados em instituições, agora pertenciam à escola comum. Esse fato é fruto das lutas de vários movimentos sociais. Diante disso, refletimos sobre o quanto era preciso investir na formação dos professores regentes e na contratação de professores da Educação Especial para fortalecimento dessa inclusão. Problematizamos que além do Braille, necessitávamos equipar a rede de ensino para atender a todos os alunos em suas necessidades específicas, fortalecendo as redes de apoio e compreendendo as funções de cada profissional.

Afirmamos que o município tem história interessante na Educação Especial, e essa afirmativa deixou os participantes mais à vontade para conversar. Com satisfação relataram um pouco da história recente com dados.

Desde 2010 nós conseguimos inserir na rede municipal 94% dos alunos público-alvo da Educação Especial. Só aqueles casos extremos que a criança é severamente comprometida, acamada, crianças utilizando sondas, aquelas que realmente que era risco de vida para irem para o ambiente escolar, tem esses casos. Mas para esses casos nós já temos atendimento domiciliar. Já acontecendo há alguns anos, é uma criança severamente comprometida. A partir da semana que vem vamos começar com outro aluno do atendimento domiciliar, é uma criança com deficiências múltiplas. Mas 94% estão inseridos nas escolas do município. (MARGARIDA – ASSISTENTE SOCIAL).

Os fatos apontados são relevantes e devem ser valorizados, pois 94% dos alunos estão na escola, e o município oferece atendimento domiciliar. Não podemos deixar de lutar por políticas públicas para que os 6% também entrem na escola. Afinal, defendemos o lema: nenhum direito a menos. Há de se atentar para que esse importante atendimento (o atendimento domiciliar) não crie “zona de conforto” para a escola/sistema de ensino, excluindo-se os estudantes com maiores comprometimentos. Em outras palavras, que eles deixem de frequentar as unidades de ensino pela complexidade de sua situação e possíveis desafios para escola, ficando assim segregados em casa.

Com essa diversidade de alunos, discutimos o quanto é fundamental investir nas redes de apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial, afora investimentos na formação docente. Pimenta (2005) afirma que o saber docente não se forma só na prática, mas a teoria é fundamental para que os professores compreendam os contextos. Assim, é indissociável a relação teoria-prática.

Discutimos com isso o quanto cada profissional deve executar sua função, sem substituições, e a importância de ações colaborativas entre esses sujeitos. Professor regente, pedagogos, professor da Educação Especial, mediando os aspectos pedagógicos, e o cuidador, quando necessário, auxiliando na alimentação, higienização e locomoção.

Apostamos na concepção de trabalho coletivo em que a colaboração rompe com divisórias. Divisórias entre pessoas, pensamentos, concepções, ambientes, funções, formações e atribuições. Trata-se da busca por meios diversos para que as pessoas estejam em ações articuladas. No caso da escola, trata-se de romper com as barreiras que impedem a interação entre as salas de recursos multifuncionais com os demais ambientes da escola: salas de aula comuns, da coordenação pedagógica, biblioteca, pátio, dentre outros, para que ocorram diálogos mais próximos entre as pessoas em prol de um objetivo comum (GHIDINI, 2020, p. 47).

Entramos, então, na parte mais específica da pesquisa: o cuidador. Fizemos questionamento direto: E o cuidador? Ele faz parte dessas políticas aqui no município?

Mas, os cuidadores são somente para os mais severamente comprometidos, aqueles com necessidades para locomoção, higienização e locomoção. Então o cuidador é contratado para esses. Não significa que os 120 são acompanhados pelo cuidador. Porque é necessário trabalhar autonomia, não vai ter uma pessoa sempre cuidar dele. Tem que saber minimamente. (MARGARIDA – ASSISTENTE SOCIAL).

A participante da pesquisa demonstrou conhecimento da legislação sobre a função do cuidador, mas quando afirma que não são todos os estudantes que recebem apoio, pareceu-nos que a informação não retratava a realidade. Se considerarmos o quantitativo de professores da Educação Especial e o de cuidadores, algo precisava ser problematizado. Então, começamos a problematizar a informação: “[...] explique melhor se o cuidador realmente acompanha nas atividades por você descrita. O

número de professores da Educação Especial dá conta de apoiar todos os alunos? Converse melhor sobre esse cenário trazido”. Para colaborar com a provocação, Orquídea (pedagoga) afirma: “[...] uma grande maioria é acompanhada pelos cuidadores. No entanto, foi retrucada por Margarida (a assistente social) que disse: “[...] uma boa parte”.

Para tensionar a situação, perguntamos: quantos professores especialistas e quantos cuidadores temos? Rosa (a secretária de educação) diz: “[...] nós temos 40 cuidadores (5 efetivos e 35 contratados) que atendem aos dois turnos e 6 professores especializados”. Os profissionais estavam ainda se acostumando com a pesquisa e queriam deixar a impressão de que não havia desafios na incorporação dos cuidadores nas redes de apoio. Os números de profissionais deixam isso em dúvida. O município tem 120 alunos público-alvo da Educação Especial e 40 cuidadores. Assim, de cada três alunos, um necessita de apoio para alimentação, higienização ou alimentação? Saímos do encontro com a impressão de que era preciso, cautelosamente, voltar a discutir esse cenário, pois, como diz Barbier (2004), em uma pesquisa-ação, há de se criar laços de confiança para descortinar desafios e buscar novas linhas de pensamento e de ação.

Quando pensamos na organização das aulas, os professores da Educação Especial trabalham no contraturno. Os professores regentes, ou muitos deles, dizem não estar preparados para atuar com esses alunos. Assim, assume, em muitas situações, o cuidador a função pedagógica. Isso tem acontecido com frequência no Espírito Santo, até com formações pedagógicas para esses profissionais em detrimento da formação para os docentes. Tal ação barateia a Educação, mas com consequência nefasta: a precarização (MARTINS, 2018; VIEIRA, MARIANO e MARTINS, 2020).

Comentamos que os números nos chamavam a atenção. Primeiro, o de contratados para cada efetivo: sete para cinco. Lembramos o quanto o regime de designação temporária pode causar rupturas no trabalho pedagógico. O segundo é o alto número de cuidadores: 120 alunos público-alvo da Educação especial e 40 cuidadores. Tal situação dá relação de um cuidador para cada três alunos. Por fim, o baixo número de professores da Educação Especial: seis.

Com essas reflexões, discutimos as questões pedagógicas necessitarem da responsabilidade de professores do ensino comum e de redes de apoio aos alunos com formação para essa intervenção. Sinalizamos preocupação em se delegar essas atribuições aos cuidadores, cuja formação exigida é o Ensino Médio. Lembramos: “eles não são professores! O trabalho pedagógico precisa ser mediado por professores. É um direito constitucional”. Discorremos ainda que esses profissionais não possuem conhecimento que os habilitem à docência, até porque a finalidade deles na escola já fora descrita por Margarida (a assistente social).

Esse cenário nos fazia pensar que o aspecto pedagógico é fundamental ao ensino-aprendizagem, pois, como afirma Meirieu (2002, p.125):

A pedagogia constitui-se então como uma atividade em tensão permanente entre o que escraviza e o que alforria, atividade geralmente medíocre, sempre frágil, mas na qual às vezes se pode resgatar um pouco de humanidade. E é a própria contradição do discurso pedagógico que o torna não apenas tolerável, mas, a nosso ver insubstituível.

O trabalho pedagógico – como defende Meirieu (2002) – é insubstituível, requerendo mediação de professores. Para continuar nesse movimento de problematização e construção de um saber coletivo, característico da pesquisa-ação colaborativo-crítica, questionamos: algum documento orienta o trabalho do cuidador na Rede Municipal de Castelo?

Nós temos a Nota técnica do MEC e temos o Plano de cargos e salários. A Nota Técnica diz quais são os sujeitos que têm direito ao cuidador, sempre trabalhando com a família e a escola. O cuidador é um profissional de apoio, ele vai ser demandado quando de fato o aluno precisar e tem que trabalhar o desligamento progressivo para que ele possa trabalhar com suas próprias pernas, trabalhando a autonomia junto com a escola e com a família. (MARGARIDA – ASSISTENTE SOCIAL).

Pontuamos para Margarida que não se tratava de Nota Técnica do MEC, mas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008: um marco importante na educação inclusiva. A partir daquela política, reafirma-se que o Atendimento Educacional Especializado deixa de ser substitutivo e passa somente a

ser admitido de modo complementar e suplementar. O cuidador é apenas para os alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação e locomoção. A Educação Especial torna-se modalidade de ensino perpassando todos os níveis, etapas e modalidades, compondo a oferta do atendimento educacional especializado, disponibilizando os recursos e serviços e orientando sua utilização no ensino-aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Para intensificar o debate, perguntamos: “Mas, um documento efetivo do município... Tem ou não tem?” Girassol (Chefe de departamento) nos diz: no Plano de Cargos e Salários tem as atribuições anteriores à entrada dos alunos público-alvo da Educação Especial entrarem na nossa rede”. Continua narrando: “[...] tínhamos os auxiliares em educação, que hoje trabalham nas creches”. Continuamos questionando: então, quais seriam essas atribuições desses profissionais?

Ele acompanha na sala de aula os alunos de acordo com suas necessidades, é um profissional de apoio, como o nome já diz ele vai ajudar o aluno na sua locomoção, alimentação e higienização, ele acompanha o aluno. Temos alguns que acompanham o aluno no transporte, na aula, e volta com o aluno até sua casa (MARGARIDA – ASSISTENTE SOCIAL).

Aproveitamos o momento formativo e reafirmamos o que diz a legislação sobre os cuidadores:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, **bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar** (BRASIL, 2008, p. 25, grifos nossos).

Reiteramos ser essa a única referência sobre o cuidador na PNEE/2008. Mostramos como necessita esse profissional de orientações da Secretaria de Educação, considerando-se a confusão envolvendo suas atribuições. Reafirmamos que a pesquisa em Educação Especial (CARVALHO, 2016; LIMA, 2018; BURCHERT, 2018;) tem apontado que eles ficam o tempo todo com os alunos. Assim, indagamos: será

necessário esse apoio o tempo todo? Isso acaba favorecendo o cuidador assumir funções para as quais está despreparado.

O debate nos faz recordar Lima (2018), da Universidade da Paraíba, que em sua dissertação concluiu que a responsabilização dos cuidadores educacionais em tarefas incompatíveis com a formação impacta a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, precarizando, consecutivamente, o trabalho desses profissionais, barateando as políticas de Educação Especial e enfraquecendo o direito à Educação.

Os questionamentos vão se sucedendo e o conhecimento sendo construído. Perguntamos: quando há contratação, existe um primeiro momento aqui na Secretaria para informar como devem proceder? Vocês informam ou eles vão direto para a escola?

Nós temos a formação, temos uma equipe multidisciplinar na Secretaria. Eu não sou pedagoga, sou assistente social. Nessa equipe trabalhamos: eu, a pedagoga e a psicóloga. Essa equipe já foi composta por outros profissionais como as fonoaudiólogas. Hoje a equipe é essa: assistente social, pedagoga e psicóloga. Essa equipe atende ao público que trabalha com os alunos público-alvo da Educação Especial. Temos todo esse público para orientação e acompanhamento (MARGARIDA - ASSISTENTE SOCIAL).

Anteriormente, a atenção aos alunos era basicamente médica/clínica, hoje o foco deve ser pedagógico. Analisando a equipe da Educação Especial, um dado nos chama a atenção: o pequeno número de profissionais comparado aos profissionais da área médica. Constatamos, ainda, inexistir profissional da Educação Especial, e nisso o clínico nos parece suplantar o pedagógico.

Por isso, endossamos reestruturação da equipe de Educação Especial, inserindo profissionais da Educação Especial e de outras áreas pedagógicas. Ademais, salientamos a importância de uma política para formação continuada do grupo gestor, do mesmo modo que para os profissionais das escolas. A formação do cuidador é importante, mas que contribua para o entendimento de suas funções, conforme a legislação vigente.

Seguimos problematizando a inclusão do cuidador na rede de apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial. Como existe tal formação, questionamos: qual a periodicidade? Antes de os cuidadores irem para a escola, vocês conversam com eles sobre o que têm que fazer na escola ou têm uma formação, e qual a periodicidade?

Já teve um momento de formação constante. Esse ano a orientação foi feita no início do ano e segue quando somos demandados. A nossa equipe foi reduzida, a nossa pedagoga não está mais 40 horas, agora são 25 horas. E como nós estamos nessa fragilidade, esse ano nós não conseguimos fazer a formação efetiva, é uma proposta para 2020. (MARGARIDA- Assistente Social).

Debatemos nossa preocupação com a diminuição da equipe e a fragilidade das informações aos profissionais. Relembramos que, dos 40 cuidadores, apenas cinco são efetivos, e os seis professores da Educação Especial são contratados temporariamente. Voltamos a problematizar os numerosos professores também contratados. Problematicamos que a rede de apoio formada por profissionais não efetivos gera rupturas no trabalho. O trabalho pedagógico precisa ser valorizado, é ação importante para efetivar a inclusão, por isso concordamos com Daibem (1998, p.19) quando afirma que:

A sociedade sonhada e a educação pretendida não estão prontas à espera de sua simples apreensão; elas serão aquilo que o coletivo, através de diferentes práticas, fizer para que o sonho se torne realidade pelo esforço, inteligência e argúcia de todos.

Afirmamos que o objetivo da investigação não é pesquisa denunciadora das fragilidades municipais. Falávamos: "[...] estamos aqui para estudar juntos, debater, procurar possíveis encaminhamentos e construir coletivamente, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, novos saberes/fazer" (PESQUISADOR). A pesquisa-ação tem essa peculiaridade de construção de conhecimento coletivo, formar e formar-se. Como afirmam Jesus e Givigi (2011, p. 34), a pesquisa-ação colaborativo-crítica "[...] exige do pesquisador uma nova forma de estar na profissão, como alguém que coloca a tarefa ética de produção de conhecimento junto com os outros, numa dialética que articula teoria e prática com processo constante".

As falas, pelo menos nesse primeiro encontro formativo, ficaram polarizadas entre os pesquisadores da Universidade e “Margarida” (a assistente social). Isso tem uma razão. Ela respondia sumariamente pela Educação Especial. Como relatado, a equipe foi reduzida para apenas uma assistente social, uma pedagoga e uma psicóloga. A pedagoga foi convidada, confirmou participação, mas faltou no primeiro momento da formação. A psicóloga - contratada - estava um pouco retraída. Entendemos as relações de poder que atravessam o processo, principalmente em municípios pequenos como Castelo. Por isso, diz Barbier (2004, p. 92), em pesquisa-ação o pesquisador deve acautelar-se para agir, considerando ambiente e situação. Nas palavras do autor, “[...] ele define cada situação particular por meio de atitudes prévias que o informam e lhe permitem interpretar [e intervir] na situação. A situação depende, portanto, da ordem social e da história pessoal do sujeito”. Como os questionamentos foram sobre dados, houve a polarização, embora todos os participantes atentassem às colocações, concordando com nossa preocupação: a inserção dos cuidadores nas redes de apoio e a assunção por parte desse profissional de atividade pedagógica.

Durante os momentos formativos, procuramos relação de confiança entre os participantes. Evitamos julgamentos precipitados. A pesquisa-ação reconhece a importância do trabalho em grupo, como afirma Barbier (2004, p. 14): “[...] não se trabalha sobre os outros, mas sempre com os outros”. Buscamos intensificar a interlocução entre os participantes.

Continuamos os questionamentos nesse primeiro encontro formativo: quando os alunos usam sonda, por exemplo, o cuidador tendo formação no Ensino Médio consegue atender esse alunado? Reflexões, trocas de olhares e expressões pensativas. O grupo pontuava que esse alunado fazia parte dos 6% que recebiam atendimento domiciliar. Ressaltávamos a importância de estudarmos a função dos cuidadores e que redes de apoio seriam necessárias para incluir esses alunos nas escolas comuns. Pensávamos no estudo de nossa autoria. Devemos realmente aprofundar os debates sobre as redes de apoio para pensar nos alunos com maiores comprometimentos, pois eles precisam estar nas escolas, mas com os apoios necessários. Mas, que tipo de apoio? Que formação teriam os profissionais de apoio

nesses casos? Como articular as ações intersetoriais? Como pensar a colaboração na escola para atender múltiplas necessidades desses alunos?

Percebíamos, em Santos (2008), que o levantamento de perguntas fortes movia a formação. Para muitas, não havia respostas, mas nem as procurávamos precipitadamente. Queríamos, a partir do autor, levantar perguntas fortes, não concentrar as reflexões em respostas fracas (SANTOS, 2008). Afirmamos que necessitávamos fortalecer as redes de apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial, assumindo, sempre, que o trabalho pedagógico é responsabilidade de professores capacitados e docentes especializados, conforme a LDB 9394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008. Ademais, os processos formativos precisam acontecer sistematicamente para todos os profissionais da Educação.

Para o cuidador, defendemos também a formação, mas baseada na prescrição da legislação vigente que os coloca como apoio nas atividades de locomoção, higienização e alimentação. Isso não significa que não necessitem entender o caráter pedagógico dessas ações, porém não podem ser responsabilizados pela acessibilidade curricular, função dos professores.

Cuidadores numerosos, ao lado dos alunos durante todas as aulas, evidenciam risco de substituição de funções. Vários trabalhos analisados na revisão de literatura mostraram o quanto se tem delegado a esse profissional a responsabilidade pedagógica para a qual eles não têm formação. Tal situação nos faz concordar com Meirieu (2005, p. 150) quando diz: “[...] seria contrária à finalidade da Escola, e, sobretudo, à primeira delas: [...] [mediação] de saberes que permitam os alunos introduzir-se no mundo, compreendê-lo ou torná-lo mais habitável”.

Refletimos com o grupo inúmeras vezes sobre os perigos de o cuidador se constituir no “professor” do aluno. Falávamos: “[...] é sobre isso que estamos refletindo”. Lembramos que cuidador é política nova, trazida na PNNE/2008, com uma única frase afirmando que o cuidador é para auxiliar o aluno na alimentação, locomoção e higienização. Questionamos: “[...] há resistência em receber o aluno com certas

necessidades específicas de aprendizagem?”. Rosa, a Secretária de Educação, diz: “[...] nós temos esse problema no ato da matrícula. Se eles descobrirem que o aluno tem algum indicativo à Educação Especial é uma resistência imensa para absorver essa criança”. Perguntamos, então, qual era o critério para se colocar o cuidador na rede de apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial.

A escola indica a necessidade do cuidador e nós avaliamos. A criança fez a matrícula e tem o laudo, e aí a gente avalia. A gente chama a família para conversar e conhecer e avaliar se precisa de cuidador ou não. Nós tivemos algumas experiências no município que o cuidador ao invés de ajudar atrapalhava. A criança não queria que o cuidador ficasse em cima dela o tempo todo. O cuidador não é o professor do aluno. E, no nosso caso, é um profissional de nível médio. Temos alguns profissionais de nível superior, mas que entra como título, mas o que é exigido é o Ensino Médio. A gente trabalha incansavelmente, colocando que a criança é aluno do professor regente e não é do cuidador. A gente bate nessa tecla todo dia (MARGARIDA – ASSISTENTE SOCIAL).

Colocamos nossa preocupação com o fato de somente o laudo médico ser o critério para definir necessidade de cuidador. O aluno pode ter laudo, e necessariamente não demandará de cuidador, e sim do professor de ensino comum e de Educação Especial. Questionamos: e para o aluno obter o AEE? Afirmamos que, às vezes, os alunos não têm laudo, mas com análise pedagógica mais apurada detectamos suas necessidades específicas que justificam o apoio pela Educação Especial. Quando esperamos o laudo médico, ele pode demorar muito para ser elaborado e o AEE ficar cerceado ao aluno.

A Nota Técnica 4/2014, de 23/01/2104, sinaliza a possibilidade pedagógica para encaminhamento dos alunos ao atendimento educacional especializado, situação que reforça a importância das redes de apoio e de investimentos na formação dos professores. Pensamos que rede de ensino que delega os apoios da Educação Especial nas atividades dos cuidadores encontrará barreiras à avaliação pedagógica.

Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público-alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais. Neste liame não se pode considerar imprescindível a

apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014, p. 3).

Analisando a narrativa de Margarida (a assistente social) sobre a avaliação para identificação dos alunos, relembramos o estudo Observatório Nacional de Educação Especial: estudo nacional sobre o funcionamento das salas de recursos multifuncionais. No Espírito Santo, o estudo buscou entender: o processo de identificação dos alunos; o trabalho do atendimento educacional especializado; a formação dos professores para atuação nesta empreitada.

No caso da identificação dos alunos, faltando laudos, a investigação parte de observações do professor da sala de aula comum. Em muitos casos, as “dificuldades” de acompanhar o trabalho pedagógico e “problemas comportamentais” balizam o processo. Diante disso, o ciclo de investigação continua a partir da seguinte dinâmica:

Feito o primeiro olhar avaliativo, um ciclo de investigação se inicia. O próximo passo, em vários casos, é contatar o pedagogo (coordenador pedagógico), para, posteriormente, o professor especializado entrar em ação. Muitas vezes, pouco se problematizam as questões levantadas pelo professor de sala de aula, ‘confirmando’ a suspeita do desvio em relação à aprendizagem [...]. Nesse processo, as famílias são acionadas para uma conversa e dispositivos de registros são constituídos. Várias narrativas apontam para o fato de a avaliação diagnóstica demandar algum tempo para ser realizada e se apoiar em ferramentas que buscam valorizar certas ‘competências’ acadêmicas (JESUS *et al.*, 2015, p. 334).

Concluído o ciclo de investigação nas escolas, recorre-se aos serviços de saúde, convocando as famílias a encaminhar os alunos:

Mesmo com a avaliação diagnóstica realizada pelo professor do ensino comum, pelo pedagogo e pelo professor especializado em Educação Especial, muitos casos são encaminhados para uma avaliação clínica constituída por um especialista na área da saúde [...].

No entanto, desafios surgem, pois, algumas famílias encontram dificuldades em agendar as consultas e o retorno das informações à escola é moroso. Os professores precisam constituir outros dispositivos para aligeirar o processo. É necessário acionar outras esferas para que ocorram articulações entre as Secretarias de Educação e de Saúde (JESUS *et al.*, 2015, p. 334-335).

Assim, há de se pensar na possibilidade de avaliação diagnóstica na escola, mas sem cometer os equívocos referidos pelos autores. Recorrendo, ainda, à narrativa de Margarida, pensamos: os alunos precisam ser respeitados em suas singularidades/individualidades, inclusive em se tratando de questões geracionais. Os apoios, quando o tempo todo aparelhados aos alunos, pressupõem ou reforçam fragilidades desses sujeitos, gerando “rótulos” (*bullying*). Concordamos com a depoente sobre a importância de socializar constantemente as atribuições dos professores e dos cuidadores, mas, também, garantir os apoios aos docentes, pois inclusão escolar demanda pensar que os alunos exigirão ajuda de profissionais habilitados para o atendimento pedagógico especializado.

Outro dado são alguns cuidadores com formação superior contratados para cargos de profissionais de Ensino Médio. Quando a formação superior é na área da Educação, pode ocorrer de a escola reafirmar as atribuições pedagógicas a esses sujeitos, mesmo eles não sendo contratados para tais finalidades. São reflexões que reforçam a importância de mais estudos sobre a temática “Cuidadores” nas redes de apoio à escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial.

Reafirmamos o quanto a Rede Municipal de Educação de Castelo precisa cuidar para não enfatizar tanto o trabalho dos cuidadores, sem refletir sobre o direito de os alunos contarem com os apoios de professores de Educação Especial. Tal cenário facilita que aqueles assumam funções pedagógicas. Reiteramos a questão legal: auxílio na alimentação, locomoção e higienização. Essa é a função desse profissional. É necessário que o professor regente com o professor de AEE, pedagogos e cuidadores, formem rede de apoio para o aluno ter direito à aprendizagem, porque concordamos com Prieto (2006, p. 40) quando diz:

[...] o objetivo na inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Nesse caso as limitações dos sujeitos devem ser consideradas

apenas uma informação sobre eles, que, assim não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino. A ênfase deve cair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, se tornem cidadãos de iguais direitos.

Aproveitamos essa narrativa para reafirmar o papel do cuidador. Então perguntamos: Alguma pessoa aqui tem dúvidas sobre as funções desse profissional? Quais as consequências quando ele “assume” o papel de professor? Todos afirmaram que entendem bem a função do cuidador, e que a reflexão sobre a provocação se coloca como importante.

Questionamos, ainda: diante da postura da Secretaria de Educação quanto ao papel do cuidador, como as escolas estão ressignificando essas orientações? Obtivemos resposta consensual, embora os participantes achem que precisam evoluir na posição, mas, aos poucos, estão avançando.

Vamos às escolas e observamos como esse aluno tem sido tratado. Eu estava observando um deficiente em uma escola rural, ele chegou e as crianças juntas em volta com o cuidador, era hora da refeição e as crianças estavam doidas para conversar no recreio e brincar com ela.

Outra coisa que se observa é quando das apresentações de destaque. Assisti uma desses dias, um aluno que é autista, estava em uma escola grande, estava com problemas, agora está numa menor, está indo bem, parece outra pessoa. Observamos que tem pessoas que não nasceram para ser cuidador, mas precisam trabalhar e por isso entram no mercado. Caso o professor regente não tenha vontade, aí esse aluno fica mais fora da sala do que dentro. Precisamos estar pensando alguma coisa para melhorar a qualidade dessa oferta. (ROSA - Secretária).

Alertamos que o cuidador acaba assumindo a função de professor do “seu” aluno e de outros, quando as crianças estão em volta dele. Destacamos a fala de Rosa: “[...] tem pessoas que não nasceram para ser cuidador”. Questionamos: para ser cuidador ou o professor? Silêncio... As trocas de olhares sinalizaram que a dúvida estava no ar. Afirmamos que essa substituição, infelizmente, acontece em muitos municípios brasileiros. Lembramos a dissertação de Lopes (2018): “Atuação profissional do

agente de inclusão escolar: um dos estudos sobre os sentidos e significados constituídos por um deles”.

A preocupação da autora centra-se no descompromisso dos docentes em relação aos alunos com deficiência, sendo, aqueles, meros espectadores, já que o auxiliar de inclusão escolar (AIE) era o único responsável pelos alunos. “É imperativo que a Secretaria de Educação esteja atenta a todos os movimentos de inclusão dos cuidadores nas redes de apoio para que não haja substituição de funções” (PESQUISADOR).

Feitas essas considerações, perguntamos o que nós pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santo podemos fazer para colaborar com o município. Nova resposta consensual: continuar esse processo formativo. Diante disso, dialogamos:

Esse processo de formação com a Secretaria é muito importante, pois é esse órgão que impulsiona a políticas de educação, mas alertamos que a formação continuada é muito importante para o professor, professor da Educação Especial, pedagogos, isto é, para todos que têm responsabilidade com o pedagógico (PESQUISADOR).

Reafirmamos então a aposta na formação para os profissionais, de cunho pedagógico, pois, como afirmam Madureira e Leite (2007, p. 13):

[...] a formação de professores deverá ter a finalidade última a preparação e desenvolvimento de profissionais capazes de participar em processos que conduzam à construção de uma escola que educa e ensina a todos, respeitando e valorizando as diferenças individuais e procurando com que cada aluno atinja o nível mais elevado possível em termos de desenvolvimento e aprendizagem.

Defendemos também a formação do cuidador, mas baseada na legislação, para que ele e a rede de ensino entendam seu papel e função nas redes de apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial. Assinalamos que a pesquisa-ação colaborativo-crítica mobiliza os participantes a refletirem criticamente sobre ações, pensamentos e atitudes, produzindo novos saberes. Sinalizamos que fazíamos isso já nesse primeiro encontro e continuaríamos atendendo à solicitação do grupo.

Parece que abre os olhos da gente, começamos a enxergar diferente, eu venho de um processo de sala especial dentro da escola, vim num processo de início de inclusão desses alunos na escola, e foi aquele “bafafá”, diziam que esse aluno não tem condições. De fato as nossas escolas ainda não estão preparadas para receber esses alunos, estão em processo de preparação. No início choca muito e você como diretora acaba concordando com aquilo. Depois que eu comecei a participar das formações, você passa a olhar diferente, a gostar e ver a necessidade. Eu acho que tem que haver uma ampliação de que é o aluno especial, é aquele que você nem pelo amor de Deus está conseguindo alfabetizar, dificuldade de ajuste dentro da sala de aula, porque os nossos profissionais todos, não é o cuidador, ali parte do diretor, pedagogo, professor eles se reúnem e querem ter força. Não queremos esse aluno, falam até bobeira, que vai jogar alguma coisa em cima desse aluno... isso entristece muito a gente, eu já passei por isso, fui diretora de escola (ROSA – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO).

Destacamos, na narrativa de Rosa, o discurso de escolas despreparadas para a inclusão. Lembramos aos participantes que a Constituição do Brasil de 1988 já determinava que todos os alunos deveriam ir para as escolas comuns. Todavia, fora mais cômodo para os sistemas de ensino continuar adiando esse processo. É o que Santos (2006) chama de razão metonímica e razão proléptica. A primeira contrai o presente e a segunda expande o futuro. Aproximando-nos desses conceitos, observávamos como a razão metonímica contraía o presente quando nos fazia pensar que a escola ainda não estava pronta para a inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial. Já a proléptica expandia o futuro, quando nos fazia crer que tais processos só deveriam acontecer quando a escola estivesse pronta. Somente assim, o aluno poderia estudar. Por meio dessas manifestações da razão indolente, tal futuro nunca chegará. Por isso, o autor propõe (e com ele concordamos) ação inversa: expandir o presente, criando possibilidades de convivência entre os alunos: aí, sim, o futuro possível se desvela por meio de escola para todos.

A narrativa de Rosa se mostrava importante para a formação, pois viveu esse processo. Esses alunos foram sempre discriminados - por isso, os professores julgavam que eles deveriam ficar segregados. As escolas, em muitas situações, não querem esses alunos. Geralmente nem conhecem ou sabem quem eles são. Diante disso, tratamos do laudo do olhar (VIEIRA, 2015; LIMA, 2019).

Laudo do olhar é análise simplificada do sujeito. Ele desconsidera fatos importantes de sua trajetória. Esse olhar, normalmente, busca ausências e fragilidades, por exemplo nos alunos com necessidades educacionais especiais. Enfrentaremos isso estudando, para nos posicionarmos. A Universidade Federal do Espírito Santo está aqui, não para ensinar, mas para ensinar e aprender juntos.

A ida para a escola me ajudou a entender algumas questões que atravessam a avaliação de identificação. Pude perceber que o fato de darmos tamanho destaque aos laudos clínicos tem nos feito deixar de analisar outras nuances que envolvem o processo de identificação dos alunos. A escola produz vários mecanismos de identificação dos educandos, como exemplo, um 'laudo subjetivo' que se consolida por meio dos olhares, pensamentos, leituras e análises que os professores fazem daqueles considerados diferentes. O professor, muitas vezes, precisa ter o cuidado de, ao encaminhar o aluno para uma avaliação ou serviços da Educação Especial, já não criar um laudo que aloque a pessoa na condição daquele que não produz e não tem condições de aprender (AGUIAR, 2015, p. 246).

Diante disso, narra Margarida (a assistente social):

Nós temos muita necessidade de entender o aluno especial e de superdotação; quando a gente começa, nós vamos entender que muitos desses alunos que não se enquadram, que aquilo que está passando ali já não interessa, vamos descobrir muitas coisas aí...

Em muitas situações, o currículo praticado com os alunos público-alvo da Educação Especial se mostra desconexo da realidade, infantilizando o estudante, reduzindo-o a sua deficiência e limitação. Em vários casos, o currículo se resume a atividades simplificadoras da alfabetização, fazer bolinhas de papel, recorte e colagem e jogos. Como diz Garcia (2006) quando alerta para os perigos dos conceitos "flexibilização, adequação e adaptação curricular". A autora problematiza o quanto esses conceitos vêm sendo utilizados, mas o que se analisa é a simplificação/redução curricular. Por isso, como diz Correia (2016), há de se pensar na acessibilidade curricular, ou seja, criação de estratégias para que os alunos tenham acesso a conhecimentos relevantes. Na lógica de Santos (2008): conhecimentos prudentes para uma vida decente.

Por isso, concordamos com Sader (2005, p.16) quando diz:

[...] o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar da sombra do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos e que o processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas principalmente fora dela.

Diante disso, há de se pensar que o aluno está na escola para aprender, como afirma Meirieu (2005). A tarefa primeira da escola é trabalhar em função dessa ação mediadora. Continuamos afirmando necessitarmos de estratégias diferenciadas para envolvimento dos alunos nos currículos escolares, assim como para atendimento às necessidades específicas de aprendizagem. Para tanto, precisamos contar de rede de apoio que crie condições para esses sujeitos aprenderem. Ainda que precisemos avançar na inclusão, não podemos negar que ações, ainda que tímidas, estão sendo realizadas. Dialogamos com o grupo que a disponibilidade da equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação e da Equipe de Educação Especial de estudar com o Grupo UFES era exemplo concreto de ações para melhorarmos o trabalho das escolas.

Discutimos que estudávamos e precisávamos entender que os alunos integram as escolas. Esse era fato positivo. Há certo tempo, eles nem estariam nesses espaços-tempos - mas hoje, eles são das escolas. Assim, não adianta matricular o aluno na escola e dizer que a responsabilidade é do cuidador. Necessitamos de redes de apoio em múltiplas esferas. Trabalhamos com sujeitos complexos que poderão demandar apoios diversos. Precisamos entender o que é rede de apoio e como o cuidador está inserido, precisamos saber o que é o atendimento educacional especializado.

Construir e consolidar redes são processos intimamente ligados à convivência. Conviver com outros seres humanos, significa interagir de forma recíproca, a partir de trocas, principalmente afetivas, que possibilitam o desenvolvimento na diversidade de papéis, alteração e equilíbrio de poder, conjugação de olhares, contato físico, respeito mútuo, entre outros elementos a depender da situação (JULIANO e YUNES, 2014, p. 137).

O atendimento educacional especializado foi conquista no processo inclusivo de alunos público-alvo da Educação Especial. É importante engrenagem nas redes de apoio à escolarização desses alunos. Lembramos que, pela legislação, ele deve ser

ministrado por professor graduado com especialização em Educação Especial. Defendemos, com Lima e Faci (2012, p. 88), que:

[...] no caso do professor de Educação Especial, [...] a finalidade transformadora do seu trabalho, vai muito além de pautar-se em comportamentos e sentimentos que ficam na esfera das relações humanas (pessoais), da socialização do aluno com deficiência, devendo ir ao âmago do trabalho pedagógico: a apropriação do conhecimento científico.

Afirmamos que esse profissional deve compor a rede de apoio aos alunos, dialogando sempre com o professor regente e os pedagogos sobre o fazer pedagógico e a acessibilidade curricular. Conversamos com o grupo sobre Boaventura de Sousa Santos (2006, 2008). Lembramos o que o autor diz sobre gestão controlada. É quando se faz pseudointervenção que não resolve a questão social, mas, por desconhecimento, deixa os envolvidos com a sensação de o possível já ter sido feito. Você coloca o cuidador, a escola fica feliz, a família fica feliz, a professora fica tranquila, pois tem o cuidador e o aluno não vai dar trabalho. Isso vai gerando gestão controlada. O município ou o estado está dando apoio. Que apoio? Em questão de aprendizagem, não colabora. Rosa (secretária) afirma: “Precisamos entender o AEE”.

Terminamos reafirmando a importância do AEE, mas um atendimento que não se reduza às salas de recursos multifuncionais. Esse atendimento deve acontecer por meio das redes de apoio, levando-as aonde o aluno estiver, seja na sala de recursos, nas salas de aula, na biblioteca ou em outros espaços em que o trabalho pedagógico seja realizado. Por isso, concordamos com Baptista (2011, p.13) quando afirma:

No que se refere ao conceito de AEE, espero que tenha ficado claro que defendo uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado a um sujeito a ser “corrigido”, mas seja uma ação plural em suas possibilidades e metas, sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento. [...] A ideia restritiva do AEE não está necessariamente na cabeça do gestor que institui a sala de recursos em uma escola. Ela pode estar dentro de nós, indicando a dimensão corretiva da intervenção e empobrecendo as potencialidades a um espaço que, pela sua dimensão complementar e transitória, poderia ser um suporte poderoso para quem dele necessita.

Nosso primeiro momento da formação acabava. Avaliamos como proveitoso. Com as reflexões, tensionamos a inclusão dos cuidadores nas redes de apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial e os impactos na aprendizagem quando esses profissionais passam a substituir o trabalho de professores de ensino comum e de Educação Especial.

6.3.1 O segundo momento de formação: o atendimento educacional em foco.

No segundo momento da formação, a equipe da Educação Especial estava completa, agora com a presença da Orquídea (pedagoga). Refletimos sobre o texto “O ‘especial’ na Educação, o Atendimento Especializado e a Educação Especial”, de Mônica de Carvalho Magalhães Kassar e Andressa Santos Rebelo. Ponderamos o embasamento das autoras: a historicidade da incorporação da Educação Especial na Educação Nacional, e como foi sendo oferecido atendimento educacional especializado na escolarização dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Retomamos as contribuições das autoras quando sinalizam que os atendimentos aos alunos público-alvo iniciam com ações segregadoras: a) em instituições especializadas; b) em classes especiais. A primeira, mantida pela sociedade civil e contribuições do poder público (relação público-privada) e a segunda com ações estatais, mas desvinculadas do direito de acesso às classes comuns. Ressaltamos que falávamos do período de integração escolar que visava separar os alunos para “prepará-los” para inserção nas escolas, jamais ocorrida, porque, como afirma Santos (2006), a monocultura da naturalização das diferenças transforma tudo o que não é padrão em desigualdade e exclusão.

Discutimos que embora a LDB 4024/61 tenha gerado expectativas para a Educação nacional, o documento não fazia referência mais plausível sobre o atendimento educacional especializado ou a Educação Especial. Somente sinalizava, no artigo 88, que a educação dos excepcionais deveria, no que for possível, ser enquadrada no sistema geral da educação para integrá-lo na Sociedade.

Chamamos a atenção que, em 1961, enquadrar os alunos no sistema geral da educação desresponsabilizava o Estado do direito à escolarização dos alunos, pois qualquer instituição que se incumbisse dessa ação seria apoiada pelas ações estatais. O artigo 89 determinava que toda iniciativa privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação atuando na educação dos excepcionais receberia tratamento especial mediante bolsa de estudo, empréstimo e subvenções.

Destaque-se que o repasse desses recursos se colocava como modo de o Estado dizer que contribuía com os atendimentos aos alunos, podendo ser considerado ato que traz em si a ideia de descompromisso. Com isso, pudemos pensar com o grupo que “[...] a segregação estava garantida na forma da lei, permitindo o repasse do dinheiro público para a iniciativa privada. Esses repasses do público para o privado e/ou filantrópico vem de muito tempo” (PESQUISADOR).

Assim, refletimos o quanto as instituições filantrópicas, os serviços de saúde e as políticas estatais de educação historicamente caminham de maneira desconectada, fazendo os laudos ditarem que tipo de atendimento o aluno receberá. Os participantes foram colocando suas experiências vividas dessa época em que se “classificava” o aluno para aloca-lo em espaços segregados como APAE, Pestalozzi e classes especiais.

Nós temos experiências aqui de escolas que, com as dificuldades de aprendizado das crianças, formavam as classes especiais, e as que tinham dificuldades acentuadas iam para a APAE. Era o laudo apenas pelo olhar, mesmo (ORQUÍDEA - PEDAGOGA).

Referimos esse laudo do olhar que, muitas vezes, não agrega. Rememoramos o trabalho de um mestrando da UFES que investigara o tema: o laudo do olhar. Esse laudo faz análise apressada da pessoa e, geralmente, realça fragilidades e/ou fraquezas. Margarida (a assistente social) afirma: “esse laudo rotula”. Com isso, teve a concordância dos outros participantes.

O ‘laudo do olhar’ ainda está muito em evidência, não só no meio escolar, mas também no meio social. As pessoas criam estereótipos ao impor certo olhar sobre os ‘outros’, fazendo erroneamente uma leitura social a partir dos seus modos de vestir, andar, conviver socialmente, comportar-se, aparentar-se fisicamente, sem conhecer

(de fato) quem é a pessoa. Impedem, com isso, de ela se mostrar inteiramente (LIMA, 2019, p. 37).

Questionamos sobre a legislação explicitada (a LDB 4024/61). Indagamos ao grupo sobre o que ela vinha dizendo para nós. Orquídea (pedagoga) nos diz: “[...] como eu não tenho condições de atender esse sujeito, eu vou criar um outro caminho: ofertar alguma coisa para que alguém atenda”. Recorremos novamente a Lima (2019) e refletimos sobre como essa legislação contribuiu para a produção de “nãos” na escolarização dos alunos, situação frequentemente sustentada pelo laudo do olhar.

O modo como a professora ‘lia’ o processo de aprendizagem da aluna implicava os processos de mediação do conhecimento. Vista como tendo poucas possibilidades de aprender, dela era subtraído o direito de realizar as atividades. Sobre ela, o laudo social/escolar definia uma dinâmica escolar marcada pelos ‘nãos’: não podia aprender; não conseguia realizar as atividades; não era capaz de avançar pela apropriação do conhecimento, por isso a professora realizava as atividades para ela (LIMA, 2019, p. 27-28).

Sobre a falta de condições de atender aos alunos, pudemos dizer que a LDB 4024/61 nos permitia entender de outra forma, ou seja, havia falta de vontade “política” para defender o direito à Educação desses alunos, então, pago alguém para fazer esse serviço para o Estado de modo mais barato. Dissemos se tratar do recurso público para a iniciativa privada. Essa nossa afirmação foi prontamente discutida por uma participante da pesquisa que assim passou a problematizar.

Uma iniciativa privada que tem o nome de privada, mas não é privada, porque ela mesmo não se sustenta, entendeu? É um privado que não é privado. Nunca foi. Eu falo com conhecimento de causa, porque vivi lá dentro 24 anos. Porque, nessa época, a concepção era que esses sujeitos não aprendiam, com o laudo da deficiência cognitiva, eles entendiam, na época, que o sujeito não tinha possibilidades (ORQUÍDEA – PEDAGOGA).

Aproveitamos o debate sobre financiamento da Educação para nos opormos a qualquer repasse de dinheiro público a instituições filantrópicas/privadas. Aprofundando o “mergulho” nas legislações, apontamos que, entre 1961 e 1971, faltaram documentos específicos para a Educação Especial (KASSAR e REBELO, 2011). Entramos, então, na LDB 5692/71, e destacamos o artigo 9º: os alunos que apresentem deficiências físicas, mentais ou que tenham um quadro de atraso idade-

série, devem receber tratamento especial. Assim, provocamos o grupo: “[...] esse atraso pode ser causa de alguma deficiência?”

Dissemos o quanto aquela falácia negou o direito à Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. O que significava receber tratamento especial? Quem daria? Que tratamento seria esse? Qual é o sentido da palavra “tratamento”? Os alunos precisavam ter seus direitos à Educação preservados, tarefa do Estado. “A educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações e possibilitam uma aproximação pacífica entre os povos de todo o mundo” (CURY, 2002, p. 261).

Voltamos também à indagação sobre o “atraso” escolar ser proveniente de alguma deficiência. Para tanto, Margarida (a assistente social) diz: “[...] pode ser, mas não necessariamente”. Alamanda (a psicóloga) completa: “[...] a angústia de se enquadrar, como falamos daquela questão do olhar. O CID (Classificação Internacional da Doença) rotula. O olhar rotula. O que se está buscando é que esse sujeito se enquadre ou é destruído pela angústia nossa”. Essa análise nos fez lembrar Santos (2008) quando diz que o desafio é pensar alternativas às alternativas. O diagnóstico é necessário para identificar as necessidades dos alunos, mas precisa-se de pensamento alternativo para não o usar enquanto instrumento de discriminação e exclusão.

Retomamos, também, o artigo 30 da LDB 4024/61, que define que o pai de família ou responsável que exerça função pública ou emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público deveria matricular seu filho em instituição escolar ou comprovar educação no lar. Contudo, o parágrafo único do referido artigo abria brechas para esses pais/responsáveis exercerem funções profissionais nos espaços-tempos citados, desde que se enquadrassem nas seguintes exceções: o pai ou responsável ser pobre; comprovar insuficiência de escolas; deparar-se com as matrículas encerradas ou seu filho apresentar doença ou anomalia grave. Assim, pudemos problematizar:

É a legislação garantindo a divisão da sociedade. Os pobres, justamente os que mais necessitavam, podiam estar fora da escola. Assim como os que tinham doença grave ou anomalia (termo adotado

na época). Esse parágrafo garantia, ainda, a desobrigação do Estado para com a Educação de todos. Não havia a insuficiência de escola e de matrícula (PESQUISADOR).

Percebe-se legislação amplamente excludente. Como justificar na pobreza a não matrícula dos alunos nas escolas? Como o Estado naturaliza a não existência de vagas nas escolas? Como encerrar o período de matrícula, sabendo que muitos alunos estão fora dos bancos escolares? Como reduzir o “Outro” em uma possível deficiência, dele tirando o direito de estudar? Verificam-se marcas da negação de direitos na Educação Brasileira. Ficamos a pensar: a criança em condição de pobreza/extrema pobreza não deveria ser das primeiras a ser “protegida” pelo Estado? Não deveria ser prioridade estatal para preservar sua existência, dignidade e direitos? E a pessoa com deficiência? Sobre esse grupo em especial, Nuernberg (2008, p. 309) escreveu:

Vigotski elaborou uma crítica veemente às formas de segregação social e educacional impostas às pessoas com deficiência. Para ele, a restrição do ensino à dimensão concreta dos conceitos é uma estratégia equivocada de organização das práticas educacionais da educação especial. Com base em uma noção estática e reificadora da condição psíquica destas pessoas, a proposição de formas de ensino centradas nos limites intelectuais e sensoriais resulta na restrição das suas oportunidades de desenvolvimento. Cria-se, assim, um círculo vicioso no qual, ao não se acreditar na capacidade de aprender das pessoas com deficiência, não lhe são ofertadas condições para superarem suas dificuldades. Em consequência, elas ficam condenadas aos limites intelectuais inerentes à deficiência, tomados assim como fatos consumados e independentes das condições educacionais de que dispõem.

Devido aos vários movimentos sociais em defesa da Educação como direito de todos, os grupos sociais discriminados pela LDB 4024/61 hoje ocupam lugares nas escolas, não significando ausência de exclusão e discriminação. Talvez possamos falar agora da “exclusão na escola”. Por isso, precisamos cuidar veementemente da garantia dos direitos humanos e lutar contra quaisquer possibilidades de eles serem maculados no contexto das escolas.

A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, esta hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discursos de direitos humanos. Deve, pois, começar por perguntar-se se os direitos

humanos servem eficazmente à luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados ou se, pelo contrário, a tornam mais difícil. Por outras palavras, será a hegemonia de que goza hoje o discurso dos direitos humanos o resultado de uma vitória histórica ou, pelo contrário, de uma derrota histórica? No entanto, qualquer que seja a resposta dada a estas perguntas, a verdade é que, sendo os direitos humanos a linguagem hegemônica da dignidade humana, eles são incontornáveis, e os grupos sociais oprimidos não podem deixar de perguntar se os direitos humanos, mesmo sendo parte da mesma hegemonia que consolida e legitima a sua opressão, não poderão ser usados para a subverter. Ou seja, poderão os direitos humanos ser usados de modo contra-hegemônico? (SANTOS, 2013, p. 42).

Assim, por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, fomos construindo o conhecimento com o grupo por meio do diálogo. Questionamos, então, o tratamento especial a ser ofertado aos alunos público-alvo da Educação Especial trazido pela LDB 5692/71. Que tratamento seria esse? Recorremos a Kassar e Rabelo (2011) para compreender que foi a primeira vez que a legislação tratava das necessidades especiais dos alunos, mas sem grandes definições sobre o que seriam essas necessidades e como os atendimentos seriam realizados. Diante disso, Orquídea (a pedagoga) fala: “A APAE Educadora! Lá estava eu”. Questionamos: como a APAE tem esse direito de ser educadora, se ela não é escola?

Isso, na época, foi um grande problema. As crianças eram alfabetizadas lá e vinham para escola, isso porque tinham que ser amparados por aquele artigo: alfabetização no lar. As professoras estavam lá dentro. Naquele momento, sentiam, assim, extremamente derrotadas. Elas falavam que alfabetizavam e saía no histórico, porque a APAE não tinha o menor respaldo. Como as crianças foram alfabetizadas no lar, então, a partir disso, começaram os movimentos internos, dentro das APAE. Foi uma longa batalha (ORQUÍDEA).

Trouxemos para o debate o quanto historicamente as instituições especializadas procuram ocupar o lugar das escolas, algumas vezes fazendo ajustes para manterem o financiamento da Educação. Alamanda (a psicóloga), alimentou o debate afirmando: “[...] até hoje que se tornou prioridade que o aluno vá para escola regular, a família pergunta se ela não vai para uma instituição, pois acham mais qualificada”. Margarida (a assistente social) complementa: “[...] a escola regular também entende assim.” As provocações das participantes nos chamam atenção para a necessidade de momentos formativos com as escolas para discutir a Educação Especial como direito.

Como vários movimentos sociais vêm defendendo: nenhum direito a menos! Por muito tempo, exploramos a sensibilização dos professores. Não que ela seja desnecessária. Precisamos avançar: discutir a Educação Especial na lógica do direito à Educação e a função social da escola: a mediação do conhecimento para todos. A escola tem essa atribuição, independentemente do aluno por ela atendido. Não se trata de matricular o aluno na escola e acreditar que o professor sozinho fará esse trabalho, mas constituir políticas públicas para alunos e professores aprenderem em comunhão uns com os outros, como ensina Freire (1996).

Conversamos sobre os efeitos da segregação dos alunos. Ela tira o direito da aprendizagem e de eles aprenderem juntos com seus colegas. Tira também o direito de o professor formar-se em processo. Tira o direito de a escola se constituir inclusiva. Como afirma Alarcão (2001), a escola reflexiva é aquela que aprende/forma-se cotidianamente enfrentando desafios da prática educativa, na relação teoria-prática. Ademais, a segregação classifica os alunos. De um lado, aqueles considerados inferiores e incapacitados. De outro, o que gozam do acesso ao conhecimento (SILVA, 2005). Diante disso, sinalizamos o quanto defendemos que os estudantes devam aprender e viver juntos na sala de aula para que todos aprendam. Essa é a “marca” deste estudo, afirma o pesquisador.

Quebrar barreiras é objetivo da pesquisa. Continuamos o debate sobre a legislação. A partir do texto de Kassir e Rebelo (2011), estudamos a história de incorporação da Educação Especial na Educação. Chegamos a 1973, ano em que foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). A partir daí, iniciam publicações de documentos – abertura para o aparecimento de discussões sobre o atendimento especializado.

Ressaltamos que muito embora a legislação trouxesse encaminhamentos ao atendimento especializado, faltava-lhe o caráter pedagógico. Esses atendimentos buscavam explorar as patologias para curar/consertar os alunos. Os estudantes eram vistos enquanto alguém que precisava de médicos. Por sua condição de inferior, improdutiva em relação às pessoas padronizadas pela Sociedade, não era possível a aprendizagem. Como nos diz Santos (2007), monocultura do produtivismo capitalista

produz a ideia de que tudo não produtivo é considerado improdutivo, estéril, portanto, precisa ser descartado.

As autoras chamavam nossa atenção para o ano de 1978. Nele, fora publicada a Portaria Interministerial (Ministério da Educação e Cultura – MEC – e da Previdência e Assistência Social – MPAS) para ampliar o atendimento especializado, mas médico-psicossocial e educacional para excepcionais, para possibilitar sua integração social. Como vemos, a legislação trazia o conceito “educacional” no atendimento especializado, mas subjugado às intervenções clínicas e terapêuticas. Educação para esses alunos era impensável na época.

Um fato chamava nossa atenção nas provocações das autoras. Nessa Portaria de 1978, ficou, então, estabelecida meta mínima a ser atingidas pelos grupos participantes do atendimento educacional especializado: a) reabilitação para os mais comprometidos; b) Educação Especial para os que tinham possibilidades de participação social. Assim como a LDB 4024/61 discriminava entre quem tinha ou não direito de estar na escola, a Portaria de 1978 replicava a ideia. Como traçar meta mínima para sujeito tão complexo como o humano? Como prever onde a pessoa poderá avançar ou não? Como afirma Santos (2008) a razão indolente é ardilosa. Já no presente, determina o que consegue atender e lança para futuro incerto tudo o que o pensamento moderno se fragiliza ao contemplar.

Depois dessas informações, questionamos: “Alguém aqui viveu esses momentos? E como era feita a avaliação para a formação dos grupos”?

Era assim: a escola mandava um aluno para a APAE para ser submetido a uma avaliação. Marcava-se o dia da avaliação. Esse aluno ia para lá e no final da avaliação fazia-se um relatório. Assim, eu lembro até das palavras, o referido aluno é elegível para esse setor. Aí, colocava o setor. Se fosse elegível para o setor da Educação Especial, ele ia para uma salinha. Aí, quando pegava um mais severamente comprometido, escrevia: esse fulano de tal tem indicação para reabilitação. Então, a própria APAE fazia esse direcionamento (ORQUÍDEA – PEDAGOGA).

Questionamos: “[...] como uma instituição especializada pode definir quem pode ou não aprender? E a escola, como ficava nesse processo?” Segundo Orquídea (a

pedagoga): “[...] a escola fazia o encaminhamento assim: estamos encaminhando o aluno para vocês, porque já esgotamos todas as possibilidades. João não aprende”.

As atitudes excludentes têm suas raízes na história dos conceitos que definem as práticas da educação especial dentro de uma tendência médica que nos leva à aproximação do estudo e do tratamento de uma série de incapacitações com um fato decorrente meramente do aspecto orgânico, pouco ou nada visto numa perspectiva social. Os educadores parecem alienados quanto ao que temos desenvolvido com nossos estudos, naturalizam a exclusão que assim passa a nada ter a ver com a organização da sociedade tal como se dá nas relações de produção capitalista, agora com uma orientação política neoliberal (FERREIRA, 2005, p. 147).

São relatos importantes feitos por quem viveu esse momento. Aproveitamos a oportunidade para reiterar que, enquanto educadores, pensamos que todos podem ser educados. Para colaborar com nossa afirmação, recorremos a Santos (2007, p. 33), que nos explica a ecologia das temporalidades: “O importante é saber que embora haja um tempo linear, também existem outros tempos”. Aproximamo-nos desse conceito para defender que todos aprendem em tempos diferenciados. Tal situação não se reporta somente aos alunos público-alvo da Educação Especial. Trata de todos nós. O que diferencia é o tempo para essa aprendizagem. Perguntamos, então: “[...] as crianças se sentiam discriminadas?”.

[...] eu nunca vou esquecer de um aluno que quando a gente passava dentro da cidade, sabe o que ele fazia? Eu não esqueço dessa cena, ele abaixava no banco de trás, ficava escondido até sair da zona urbana. Um dia eu perguntei a ele: por que você faz isso? Ele respondeu: porque eu não sou doido, eles me olham aqui dentro e me chamam de doido, **eu só aprendo devagar** (grifo nosso). Isso nunca saiu da minha cabeça. (ORQUÍDEA – PEDAGOGA).

Os relatos continuaram sobre a discriminação. Cravo (a pedagoga) relata: “[...] o ônibus da APAE sempre que passava era motivo de chacota. Íamos levá-los para passear, quando passava, eles gritavam”. Orquídea (a pedagoga) completava: “[...] olha lá, o ônibus dos doidos”. Os alunos viviam segregados e sofriam discriminação da Sociedade. Conversamos como viviam as crianças em ambiente difícil à aprendizagem.

Meirieu (2002) defende que todos aprendem. O que diferencia é o ritmo e as estratégias, exatamente segundo a fala daquela criança. Afirmamos: “[...] quando a

criança não está sendo contemplada; quando não é envolvida nos processos de ensino-aprendizagem; e não se sente incluída, ela vai fazer o que?” Bagunça, disseram todos. Por esse motivo, por exemplo, muitas crianças que não tinham comportamento e aprendizagem padrão eram encaminhados à APAE, assim afirmávamos para o grupo.

Tal cenário nos faz recordar novamente Ferreira (2005, p. 147) quando afirma:

“Todavia, precisamos considerar mais, que na ontogênese de cada um, o desenvolvimento está vinculado às condições concretas do grupo social em que ele está inserido; isto é, considerar que o sujeito é produto de uma história particular entrelaçada com uma história social, repleto de desejos e motivos contraditórios determinados pela história singular dele e dos outros presentes na interação, todos inseridos numa trama social.

Conseguimos fazer discussão importante sobre o texto, com relatos de pessoas que viveram aquele momento. Continuando as reflexões, pontuamos que, em 1986, foi criada a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e a Secretaria de Educação Especial (SESPE), substituta da CENESP (KASSAR e REBELO, 2011). Com a criação desses espaços-tempos, documentos da Educação Especial promulgados enfatizaram o atendimento educacional especializado.

Com o tempo, a expressão educacional ganhou mais espaço: as especificidades dos alunos continuam sendo o fato a ser considerado, mas sem diálogo com o direito de acesso ao currículo escolar. Discutimos o quanto, por longos anos, foi possível trabalhar com o AEE em substituição à escola. Assim, esse atendimento deveria ser organizado de maneira integrada às ações médicas, psicossociais e assistenciais. A APAE era considerada Centro de Educação precoce. Problematizamos para o grupo: “[...] como isso se dava, de fato, na APAE”?

“Não era Educação precoce. Não tinha nada. Eu lembro dos bebezinhos com dois meses de idade. Eles iam para a fisioterapia, para a fono ... Era todo baseado em palavras de estimulação precoce. Só que o caráter educacional, não perpassava por aí, era extremamente clínico. Nessa fase, os bebês iam crescendo, adquiriam algumas autonomias e iam para as salinhas... A Educação ficava

naquilo que achávamos que era pertinente... Pedagoga não compunha a equipe (ORQUÍDEA – PEDAGOGA).

Falamos que os profissionais, talvez, nem enxergassem a legislação, e como ela tratava a reabilitação. Afirmamos que essas arrumações e arranjos das instituições especializadas sempre aconteceram. As legislações vão mudando, e, para manterem financiamento, vão-se adequando e fazendo pressões às famílias, à comunidade e ao próprio poder estatal.

Continuando a formação sobre os marcos históricos da Educação Especial, chegamos a 1988, precisamente na promulgação da Constituição Federativa do Brasil, conhecida como a Constituição Cidadã em reconhecimento aos avanços sociais alcançados.

Garante a Educação como direito de todos. Define também que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deva ser realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Como o direito à educação era ainda ação recente, o termo *preferencialmente* era interpretado como se o AEE pudesse substituir os processos de escolarização. Isso porque a própria normativa não definiu o que seria o AEE, e as vivências de outrora traziam esse caráter substitutivo.

Seguindo o momento da formação, colocamos importantes documentos internacionais que implicaram no direito à Educação para os alunos público-alvo da Educação Especial no Brasil: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Esses documentos foram importantes para a inclusão de todos na escola comum por defenderem que as necessidades educacionais deveriam ser atendidas no sistema comum de ensino.

Do texto de Kassir e Rabelo (2011), realçamos que, em 1994, fora publicada a Política Nacional de Educação Especial. Ainda que seja fato importante, faltou ao documento perspectiva inclusiva. Discorria sobre o apoio pedagógico especializado, mas, ainda, nos moldes do atendimento médico e psicossocial. Defendia a integração de alunos em espaços segregados, desconsiderando abordagem inclusiva. Para Santos (2008), o pensamento moderno é ardiloso. É cheio de perigos. Temos documento

aparentemente pensado para defender os direitos de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, porém, repleto de pressupostos excludentes e segregacionistas.

Como diz Santos (2006, p. 281), a razão indolente cria “[...] os excluídos foucaultianos, o ‘eu’ e o ‘outro’, simétricos numa partilha que rejeita ou interdita tudo o que cai no lado errado da partilha”, preferindo padronizar a reconhecer as diferenças sustentando a desigualdade.

O texto das autoras nos fazia recordar 1996, ano da promulgação da LDB 9394/96. Ela define a Educação como direito público e subjetivo, e a Educação Especial como modalidade de ensino. O AEE aparece uma única vez, estabelecendo que o Estado deva garantir a educação pública para todos os alunos e a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos público-alvo da Educação Especial. A formação dos professores é mencionada, garantindo professores especializados e professores com formação para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas comuns.

A defesa pelo direito à Educação para todos nos remete pensar esse direito atravessado pela igualdade na diferença e a concordar com Mantoan (2003, p. 72) quando diz:

O ponto de partida para ensinar a turma toda, sem diferenciar o ensino para cada aluno ou grupo de alunos, é entender que a diferenciação é feita pelo próprio aluno, ao aprender, e não pelo professor, ao ensinar! Essa inversão é fundamental para que se possa ensinar a turma toda, naturalmente, sem sobrecarregar inutilmente o professor (para produzir atividades e acompanhar grupos diferentes de alunos) e alguns alunos (para que consigam se ‘igualar’ aos colegas de turma).

Continuando o processo formativo, falamos da Resolução CNE/CEB 2, de 11 de setembro de 2001, orientando a oferta da Educação Especial na Educação Básica. A referida legislação reafirma o direito de matrícula dos alunos nas escolas comuns e a importância da criação de setor nas Secretarias de Educação para a implementação e fomento de políticas de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar. Defende a inclusão dos alunos nas classes comuns e a atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial com os professores regentes.

Dialogando com o texto de Kassar e Rabelo (2011), o grupo refletia que, a partir de 2003, visando tornar os sistemas de ensino inclusivos, vários documentos foram promulgados. Destaca-se o “Sala de Recursos Multifuncionais” que trazia discussões e o fomento de espaços formativos para a oferta do atendimento educacional especializado.

O AEE passa a focalizar as salas de recursos multifuncionais. Em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva, novos encaminhamentos foram adotados para a oferta do atendimento educacional especializado. Primeiramente, define os alunos apoiados pela modalidade de Educação Especial, os alunos com “[...] deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2010, p. 21). Reafirma a escola comum como lócus de aprendizagem para esses alunos. Também sinaliza que o AEE não substitui a escola comum, mas complementa ou suplementa o acesso ao currículo e, necessariamente, precisa integrar a proposta pedagógica da escola. Que tem a função de:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2010, p. 22/23).

Refletimos com o grupo que embora o AEE focalize a sala de recursos multifuncionais, seria desperdício de oportunidade de aprendizagem limitar-se a esse espaço. Por isso, concordamos com Baptista (2011, p.71) quando fala sobre a não limitação do AEE a um espaço:

Portanto, penso que exista uma outra dimensão evocada com o termo multifuncional que merece ser abordada em nossos questionamentos. Multifuncional porque pode favorecer ou instituir uma pluralidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede. Refiro-me ao acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes, em contatos com familiares ou outros profissionais que têm trabalhado com os alunos.

Provocamos o grupo, perguntando: “[...] E vocês, o que pensam sobre o local de ação do AEE”? Silêncio. Rostos reflexivos. Trocas de olhares. Minutos depois, a resposta unânime: “O atendimento deve estar onde o aluno está.” Reafirmamos que o AEE esteja na escola, não reduzido a um espaço. Como também afirma Ghidini (2020, p. 24), há de se abrir “[...] novas portas/janelas para que as redes de apoio aos alunos ultrapassassem os limites/paredes das salas de recursos multifuncionais”.

O texto de Kassir e Rabelo (2011), durante a formação, nos ajudava a pensar o Decreto 6571/2008, que instituiu a oferta do atendimento educacional especializado, substituído pelo 7611/2011, considerando lutas firmadas das instituições especializadas pelo financiamento em Educação Especial.

O Decreto 6571/2008 define que os alunos serão contados duplamente no FUNDEB, por terem matrícula nas classes comuns do ensino regular da rede pública e no AEE. Prioritariamente, essa ação se realizaria nas escolas públicas. Isso gerou insatisfação entre as instituições especializadas, que se mobilizaram para reverter a situação. Em 2011, foi promulgado o Decreto 7611, em substituição ao 6571/2008, possibilitando financiamento público do AEE direcionado às instituições especializadas, se ofertado.

Diante disso, apresentamos a seguinte provocação ao grupo: “Achamos um retrocesso esse encaminhamento ao financiamento, pois as famílias, às vezes, são pressionadas a deixarem seus filhos no AEE das instituições, até com ameaça de perder os outros serviços” (PESQUISADOR). As instituições dizem que as crianças são mais bem atendidas lá. Não admitem que as crianças querem ir à escola. Relembramos a fala de um aluno: “Eu não quero ir para lá. Quero ficar na escola”. As crianças não querem ficar segregadas, essa luta também é nossa: o direito de as crianças aprenderem melhor juntas.

Refletimos também sobre a Resolução 4/2009 que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, e estabelece a Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte do sistema educacional. Chamou atenção do grupo, para os encaminhamentos da oferta do AEE a importância do

trabalho dos professores especializados em Educação Especial. Com isso, questionamos o cuidador substituir as atribuições desses profissionais nas unidades de ensino.

São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, art. 13).

Na formação, as autoras foram trazendo elementos para o grupo compreender as ações políticas e pedagógicas para incorporar a Educação Especial à Educação comum. Alertando para os riscos do barateamento da Educação Especial quando os cuidadores tornam-se “professores” dos alunos.

Depois dessas reflexões sobre a Educação Especial, à luz de Kassir e Rebelo (2011), provocamos: “E o cuidador? Como ele se insere nessa caminhada histórica?” Silêncio entre os participantes. Rostos tensos. Ninguém se posicionou. Aproveitamos para discorrer que, nesses espaço-tempos, na Educação Especial a parte clínica foi vista como mais importante do que a educacional. Trouxemos a reflexão para o tema de nosso estudo: a incorporação do cuidador nas redes de apoio aos alunos PAEE. Falamos o quanto ainda vivemos resquícios desse tempo. O olhar do cuidar suplanta o educar. Destacamos facetas que não se excluem reciprocamente. Reconhecemos

a importância do cuidar, mas sem substituição do educar. Sabemos que o desafio é: educar cuidando.

Para colaborar com a afirmação, trouxemos da dissertação de Burchert (2018): “O profissional de Apoio no processo de inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino público fundamental”. O estudo concluiu que o atendimento desses profissionais de apoio inclui atividades de planejamento, adaptação e produção de materiais, ensino, caracterizando condução pedagógica. Mostra o quanto os professores de Educação Especial deixam de ser contratados, já que as escolas contam com o trabalho dos cuidadores. Voltamos a problematizar: “Eles possuem formação para tal”?

Depois dessas análises, percebemos que os participantes estavam com os rostos mais tranquilos. Então, perguntamos se concordavam com as análises que produzimos coletivamente. Eles confirmaram. Então, reafirmamos que todos tínhamos responsabilidades com essas transformações.

Sobre a discussão coletiva também perguntamos se ela contribuíra para o entendimento da história da Educação Especial e da oferta do atendimento educacional especializado. Todos concordaram que o encontro foi proveitoso e que os debates fizeram o grupo compreender muitas coisas. Alamanda (a psicóloga) afirmava: “[...] Eu nunca tinha estudado a Educação Especial sob esses aspectos. Achei muito interessante essa linha do tempo. Ao mesmo tempo, ouvi experiências de quem viveu esses momentos. Quantas falhas. Quanta lentidão!” Assim, terminamos o segundo encontro. Juntos, construímos novos saberes. Esperamos que eles se transformem em novas ações nas escolas e na própria Secretaria de Educação.

6.3.3 O terceiro momento da formação: os cuidadores em Educação Especial

O terceiro momento formativo constituiu-se em 11 de dezembro de 2019. Refletimos a partir do artigo “Ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE”, de Claudio Roberto Baptista. também trabalhamos com o texto “Professores de

Educação Especial e Cuidadores: atravessamentos nas Políticas de Formação Continuada”, de Alexandro Braga Vieira, Clayde Aparecida Belo da Silva Mariano e Conceição Aparecida Corrêa Martins.

Ressalte-se que entre o segundo e o terceiro momento da formação, o Prefeito Municipal teve seu mandato cassado e novas eleições foram feitas. Com a posse do novo prefeito, Rosa, a Secretária de Educação, foi exonerada, e a nova Secretária não participou do momento formativo.

Nesse terceiro momento, discutimos as redes de apoio e a importância de o atendimento educacional especializado se apresentar plural em possibilidades de ação, para além das salas de recursos multifuncionais e complementar/suplementar ao trabalho pedagógico da classe comum, portanto não substitutivo (BAPTISTA, 2011). Discutimos a importância da criação de redes de apoio para que o planejamento e a articulação educação especializada-educação comum seja fator presente na inclusão de todos os estudantes apoiados pela modalidade de Educação Especial (BAPTISTA, 2011; VIEIRA, 2012, GHIDINI, 2020).

Iniciamos o terceiro encontro pontuando que, segundo Baptista (2011), na Política Nacional de Educação de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar (BRASIL, 2008), a ação pedagógica do professor do AEE tem como *lócus* de trabalho: a sala de recursos multifuncionais. A partir dessa orientação, esses atendimentos no contraturno envolvem intervenções individuais ou grupais a serem agendadas pelos docentes em atuação no AEE. Esses serviços, conforme preceitua a PNEE/2008, devem integrar a proposta pedagógica das escolas.

Contudo, a pesquisa em Educação Especial (BAPTISTA, 2011; VIEIRA, 2012, GHIDINI, 2020) aponta que cabe ao AEE traçar conjunto de metas para apoiar a escolarização dos alunos nos diversos espaços-tempos escolares em que se realiza o trabalho pedagógico - portanto, as salas de recursos multifuncionais se colocam como um dos ambientes, não o único. Para refletir com o grupo sobre as questões explicitadas, colocamos questionamento do próprio autor:

Restam muitas perguntas relativas aos direcionamentos das novas metas dirigidas aos serviços especializados: como compreender essa mudança? A quem se destina, de fato, o espaço pedagógico da sala de recursos? Como deve ser constituída essa sala, considerando que se trata de espaço escolar e de um dispositivo pedagógico? Que características deve ter o docente para atuar nessas salas? Quais são os pressupostos implicados na valorização da sala de recursos como o espaço prioritário para o apoio especializado aos alunos com deficiência? Quais são as metas para o trabalho docente nesses espaços e suas conexões com o ensino realizado nas salas comuns? São muitas as interrogações possíveis (BAPTISTA, 2011, p. 61).

Colocada a reflexão, solicitamos para o grupo analisar (com calma) e se posicionar. Rostos pensativos e leve tensão. São questionamentos profundos, infrequentes. Aos poucos, os participantes foram se soltando e começaram a falar:

Para mim, a característica deve ser a observação apurada. Estou falando isso porque eu nunca tinha trabalhado com uma criança com as particularidades que eu peguei esse ano [...]. Tinha um comportamento muito destoante, aos olhos do senso comum. Parecia só um problema comportamental [...]. A gente foi e enfim se chegou à conclusão que o menino tem a Síndrome de 'X Frágil' (ORQUÍDEA – PEDAGOGA).

Aproveitamos a narrativa de Orquídea para tratar da importância da pesquisa. A pesquisa-ação colaborativo-crítica tem a característica de pesquisarmos juntos e construirmos coletivamente o conhecimento. Pontuamos o quanto a narrativa da pedagoga trazia as marcas de uma professora pesquisadora. Continuando a formação, refletindo o quanto, em muitas situações, nós da área pedagógica ficamos reféns dos laudos médicos para inserirmos os alunos no atendimento educacional especializado, que geralmente demora ou nunca chega. Então, a “observação apurada” é decisiva à escolarização, com os apoios de boa parte dos alunos.

Continuamos a problematização indagando ao grupo: depois que detectamos a necessidade do aluno, agora é pensar como trabalhar com estudante a questão da aprendizagem. Assim, precisamos pensar: como posso fazer o trabalho pedagógico para que ele aprenda? Dissemos que são questões centrais levantadas por Baptista (2011) quando se desafia a assumir o atendimento educacional especializado como redes de apoio à escolarização dos alunos, não corretivos, para sujeitos rotulados na condição de desviantes e não aprendentes.

Então, passamos a refletir com o autor: “Quais as características deve ter a ação pedagógica dos profissionais da Educação na oferta do AEE aos alunos público-alvo da Educação Especial?” Na avaliação dos alunos, Orquídea relata: “[...] é pensar como pedagoga. Como eu vejo aquilo ali? Qual é o meu olhar? Vou observar, mas em que intuito? Com isso, discutimos que o texto defende que o AEE precisa estar disponível para escola, ou seja, em todas as atividades pedagógicas e nos espaços-tempos em que os alunos estão presentes. Torna-se, então, impossível aprisionar o AEE nas salas de recursos multifuncionais”.

Depois da observação, a pedagoga continua: “[...] Devemos desenvolver um planejamento para que esse aluno aprenda” (ORQUÍDEA – PEDAGOGA). O pesquisador também colabora dizendo: “[...] deve ser um trabalho com a rede de apoio toda conectada”. Realçamos que esse trabalho em rede é fundamental, um trabalho planejado e interligado pelas redes de apoio.

Observamos o quão fundamental é a interação dos profissionais no processo de escolarização dos sujeitos matriculados na escola regular, pois por meio dessas relações colaborativas, seja no momento de planejamento sistemáticos, seja nas conversas informais ou nos momentos de formações continuada, possibilitam oportunidades de diálogo para solucionar problemas complexos e desafios no processo ensino-aprendizagem. (BORGES, 2020, p.120)

Esse trabalho em rede dialoga com as provocações do texto de Baptista (2011), pois o autor defende o quanto as ações do AEE devam ser multifuncionais, ou seja, apoiar alunos e professores em todas as atividades pedagógicas nos diversos espaços-tempos escolares. O estudo de Ghidini (2020) também trouxe essas reflexões, sinalizando que:

Dentre as ações pedagógicas subsidiadas pelo atendimento educacional especializado, na concepção de Baptista (2013), podemos destacar: a preparação de materiais/recursos; o planejamento/mediação das práticas pedagógicas; a orientação aos professores regentes; a criação de redes de colaboração na classe comum; o atendimento aos alunos nas salas de recursos multifuncionais (contraturno); a colaboração nos momentos de formação em contexto e nos espaços de planejamento; as orientações às famílias; a elaboração de planos de atendimento educacional especializado; a participação nos Conselhos de Classe; a participação

na elaboração da proposta curricular e no Projeto Político-Pedagógico da escola, dentre outros (GHIDINI, 2020, p. 19).

Mediante a pluralidade de ações que podem/devem ser assumidas pelo atendimento educacional especializado, fica evidente que ele não pode ser resumido nas salas de recursos multifuncionais. As atividades precisam ser assumidas por professores especializados, conforme a LDB 9394/96 e a Resolução 4/2009 (que trata da oferta do AEE), impossibilitando apostar que ações de tamanha complexidade serão assumidas pelos cuidadores, pois lhes falta formação para tal, até atribuições legais nessa dimensão.

Portanto, importa potencializar a contratação de professores de Educação Especial e investir na formação dos professores do ensino comum, propiciando-lhes adensarem seus saberes e romperem com os pressupostos de despreparo e inexistência de conhecimento curricular e didático necessários à mediação do trabalho pedagógico com os alunos público-alvo da Educação Especial. A narrativa de Orquídea nos traz essa provocação.

[...] se nós professores insistirmos nessa fala, de que nós não estamos preparados, estaremos negando a sociedade em que vivemos [...]. Temos mais de trezentas síndromes que já foram detectadas [...]. Como eu vou me preparar para uma coisa que eu não conheço? As especificidades, só vou saber quando a criança chega. Você começa a observar e fazer intervenções. A primeira intervenção que eu fazia era visual. Tentar trazer toda a prática pedagógica para o visual para ver se ela absorve. Quando não conseguindo, vou trazer para o lúdico, brincar, manipular [...]. Se ficarmos nesse discurso de que não estou preparada, nós vamos enlouquecer, nós não vamos sair do lugar, porque cada sujeito é único (ORQUÍDEA – PEDAGOGA).

Essa discussão de o professor ou a escola estarem despreparados precisa ser analisada com cautela. Como diz Santos (2008), precisamos lidar com a douda ignorância: conhecer nossos saberes e não saberes. Nós, professores, reconhecemos a falta de conhecimentos para lidar com as demandas dos alunos público-alvo da Educação Especial, mas precisamos reconhecer o que já sabemos. Não sabemos tudo, mas tampouco podemos dizer que nada sabemos. Lembramos que, desde a Constituição de 1988, já se definia a escola comum como local de aprendizagem de todos. É preciso intensificar a vontade/consciência política para formar os professores, compor as redes de apoio, ampliar a acessibilidade na escola, valorizar

o magistério e melhorar as condições de trabalho docente para lidar com a doura ignorância.

Refletimos com o grupo que, quando os alunos público-alvo da Educação Especial chegam às escolas, precisamos pensar em possibilidades para que eles possam aprender, sempre por meio de trabalho em rede: professor regente, pedagogos, professor de Educação Especial e cuidador, esse último quando o aluno necessitar. Essa rede de apoio precisa estar articulada, daí o entendimento de Baptista (2011) de o atendimento educacional especializado não poder restringir-se às salas de recursos multifuncionais.

Mediante as reflexões, Margarida (a Assistente Social) volta a comentar a questão de o professor sentir-se despreparado para o trabalho pedagógico com os alunos público-alvo da Educação Especial: “[...] Esse discurso de preparo tem muita falta de acolhimento. É para não ter trabalho. Eu não quero lidar com o diferente [...]. Eu não quero ter o trabalho de me preparar para lidar com ele”.

Há de se tensionar o pensamento da Margarida. O professor não pode ser responsabilizado sozinho frente ao desafio da inclusão escolar. Ele está inserido em sistema árduo. As salas de aula lotadas, o pouco tempo para o planejamento, o trabalho em mais de uma escola, em dois turnos, às vezes em outros municípios, e a falta dos apoios necessários, tudo afeta o direito à Educação. Santos (2007, p. 26-27) diz que a razão indolente, por meio das monoculturas, quer simplificar questões complexas. Por isso, chama a atenção para trabalharmos em função da sociologia das ausências para debater tudo o que essa razão quer simplificar ou invisibilizar.

A Sociologia das Ausências é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. E é isso que produz a contradição do presente, o que diminui a riqueza do presente.

Ainda nos reportando à fala da Margarida, há de pensar-se que o professor precisa dos apoios/redes necessárias, constituídas, também, por profissionais graduados e professores especializados, como defende Baptista (2011), para que o atendimento

especializado esteja disponível à escola toda. Girassol (a Chefe de Departamento) também entra no debate e fala: “O professor tem a percepção de que o aluno precisa de ajudas específicas. Isso vai dar trabalho. Melhor ignorar”.

Discorremos que o profissional na Secretaria de Educação precisa cuidar de não pensar que o profissional na escola não quer trabalhar. Cabe à Secretaria de Educação se articular com a gestão da escola para compor os apoios necessários para que o professor tenha condições de contribuir com os processos ensino-aprendizagem. A Secretaria de Educação deve ainda promover formações com o professor, para que ele possa produzir novos saberes/fazer, contribuindo com a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial, como estar, como deveria, no Projeto Político Pedagógico da escola.

Fomos ouvindo, refletindo e incentivando aos participantes a se posicionarem sobre o modo como precisamos articular ações para garantir o direito à aprendizagem aos alunos público-alvo da Educação Especial, lógico que sustentadas pelas redes de apoio ao processo.

Temos um problema coletivo. Uma característica coletiva que nós temos aqui é que a escola não tem a mesma voz. Tem aquele profissional que fala: vamos investir nisso. Tem aquele que fala: deixa pra lá, vamos investir nisso, não. Você vai chamar a mãe de aluno de três anos para falar que o menino tem problema? Eu não estou falando da minha escola! Estou falando de um contexto de município (ORQUÍDEA – PEDAGOGA).

Diante do posicionamento da Orquídea (a pedagoga), questionamos: como a escola poderia resolver esse impasse de não ter a mesma voz? Silêncio. Semblantes pensativos, carregados. Como não houve posicionamento, pontuamos: por meio do diálogo, do planejamento coletivo e da construção do Projeto Político Pedagógico. Por isso, concordamos com Gadotti (1994, p. 579) quando diz que:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser

tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Defendemos Projeto Político Pedagógico “vivo”, não simples protocolo, documento arquivado depois de construído. Queremos projeto construído com os atores da escola, em suas divergências e convergências. Nesse projeto, traremos a escola que queremos e as ações para isso. Pontuamos a importância de que nesse documento se reflita sobre a relação escola-família, a gestão democrática, a formação de professores, os apoios aos alunos da Educação Especial, dentre outros temas – enfim, caminhos que possam fortalecer o diálogo na escola, evitando a cilada de culpar os professores pelos desafios na Educação.

Aproveitamos o desabafo dos participantes para dizer que a necessidade de fortalecimento da coletividade escolar é um problema nacional. Mas precisamos pensar políticas locais para criarmos tais composições, pois, para Santos (2006), com a ecologia das transescalas, podemos articular experiências globais, nacionais e locais. Assim, localmente, podemos buscar movimentos, pistas e indícios de como articular os profissionais em atuação nas escolas em função de um bem comum: o direito à Educação de todos na igualdade e na diferença.

Discutimos o quanto a pesquisa pode contribuir para encaminhar ações que visem afinar essas falas. A Secretaria de Educação, órgão que impulsiona as políticas públicas, pode compor encaminhamentos para sanar ou pelo menos atenuar problemas atravessando o trabalho educativo escolar, sempre em diálogo e construção coletiva com as unidades de ensino. Diante disso, problematizamos: Como? Formulando diretrizes, organizando formações pedagógicas, compondo redes de apoio, incentivando o trabalho colaborativo entre os profissionais das escolas, melhorando condições de trabalho com valorização docente, fortalecendo a gestão democrática, incentivando projetos político-pedagógicos, dentre outros. Para tais movimentos, há de se intensificar a vontade de mudança assim como o conhecimento da problemática concreta na sociedade contemporânea.

Esses dois movimentos (vontade de mudança e conhecimento da realidade concreta) são denominados por Santos (2007, p. 58) corrente quente e corrente fria, conforme a citação seguinte:

Há uma dimensão emocional no conhecimento que costumamos trabalhar muito mal, e então devemos ver o que distingue as duas correntes de nossa, tanto nas sociedades como nos indivíduos: A corrente fria e a corrente quente. Todos temos as duas: a corrente fria é a consciência dos obstáculos, a corrente quente é a vontade de ultrapassá-los.

Falamos para o grupo que a corrente fria era a análise sobre o que necessitamos para que os alunos público-alvo da Educação Especial tenham os apoios necessários para facilitar sua aprendizagem, ou seja, a consciência de que temos uma questão-problema. A corrente quente simboliza a vontade de resolver esses problemas. Continuando a formação, apontamos que, às vezes, os alunos são pensados (na escola) como se eles fossem exclusivos dos professores de Educação Especial ou do cuidador. O aluno é da escola! Por isso, devemos pensar e planejar juntos. Tal ação, na concepção de Baptista (2011), configura uma das facetas do atendimento educacional especializado.

O planejamento coletivo ajuda o aluno e os professores a aprenderem e a ensinarem. Assumir o planejamento como ação do AEE desencadeia outras facetas desses serviços: elaboração de materiais, organização do trabalho pedagógico para envolvimento nas aulas, apoio às especificidades; atendimento na classe comum e no contraturno, realização de momentos avaliativos com perspectiva formativa (GHIDINI, 2020).

Voltamos a provocar o grupo dizendo: vamos pensar! Nossas escolas estão conseguindo formar as redes de apoio à escolarização dos alunos? Os nossos profissionais tiveram a oportunidade de dialogar com esta concepção mais ampla de AEE para além das salas de recursos multifuncionais? Vêm vivenciando momentos formativos para pensar a escola como um bem comum? Quem é o nosso bem comum? O grupo passava a refletir se tratar de nossos alunos. Eles estão na escola para aprender. Precisam dos componentes curriculares - Português, Matemática, Geografia, História, Arte, Sociologia, dentre outros - mas também conhecimentos que

aqui podemos chamar de específicos. Há se se buscar pela tradução desses conhecimentos, como nos faz pensar Santos (2006, 2008), e as provocações dos autores da Educação Especial, conforme a citação seguinte:

Há de se pensar na relação (MORIN, 2005) dos conhecimentos comuns e específicos que sustentam a aprendizagem e desenvolvimento de educandos apoiados pela modalidade de Educação Especial, até porque essa relação é o currículo vivido e praticado pelo aluno no seu percurso de escolarização. A garantia do direito de apropriação do currículo comum e de determinados saberes específicos encontra-se subentendida em vários documentos normativos, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e na Política Nacional de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva de 2008. A primeira legislação, ao promulgar a Educação como um direito público e subjetivo, permite-nos entender que a apropriação do conhecimento historicamente constituído passa a ser um direito do estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e um compromisso do Estado, já que é a busca pelo conhecimento que leva esses sujeitos à escola. Os conhecimentos específicos, então, no caso dos alunos público-alvo da Educação Especial, se constituem, na maioria das vezes, em ferramentas para o acesso ao conhecimento socialmente constituído (JESUS, VIEIRA e EFFEGEN, 2015, p. 65).

Adensando o debate, Orquídea corrobora a análise dizendo ser essa a função social da escola.

Nós professores trabalhamos com o desenvolvimento humano, mas estamos presos ao desenvolvimento da cognição. Eu quero dar uma prova igual para todos, uma atividade igual. Estou falando de nós professores: então, quando chega um aluno que faz um contraponto, ele me contesta, e, para eu aceitar, tenho que ter um nível de maturidade muito grande. Porque, ainda, achamos que o conhecimento está em nossas mãos e que nós vamos passar para os alunos [...] (ORQUÍDEA – PEDAGOGA).

Pontuamos que cada aluno é único e precisamos pensar estratégias para sua aprendizagem. O planejamento deve acontecer coletivamente entre o professor regente, o pedagogo e o professor da Educação Especial, daí convergirmos com Baptista (2011), quando diz que o AEE é repleto de possibilidades. Reduzi-lo a espaço é desperdício e epistemicídio, diria Santos (2008), caso estudasse as questões da Educação Especial.

Aproveitamos o momento para falar sobre o ensino em multiníveis, que, segundo Ramos (2013, p.241), tem como objetivo:

[...] garantir melhores oportunidades de ensino-aprendizagem a todos os alunos, orientados pelos momentos de aprendizagem de cada um, independentemente das suas especificidades; garantir aos professores e, principalmente, aos pedagogos a visualização de práticas pedagógicas diferenciadas, que favoreçam o reconhecimento das necessidades e dos estilos individuais dos alunos, bem como a utilização de uma variedade de estratégias.

Segundo Ramos (2013) o ensino em multiníveis consiste em trabalhar um mesmo conteúdo com a turma, mas realizando atividades com complexidade variável. O ensino em multiníveis, ao propor práticas pedagógicas diferenciadas, segundo as necessidades educativas dos alunos, é forma interessante de realizar o atendimento educacional especializado. A pesquisadora relatou trabalho com uma turma quando fazia mestrado.

Fiz um trabalho em multiníveis que eu acho superinteressante. A primeira coisa a fazer é um diagnóstico da turma para entender os percursos de aprendizagem que eles estão. O projeto em multiníveis é fantástico. Fizemos quatro percursos de aprendizagem. Eles liam, escreviam, interpretavam, havia aqueles com dificuldades. Percebi que havia um grupo que se eu perguntasse assim: o que é poluição atmosférica? O aluno não respondia, ele não alcançava poluição atmosférica. Quando eu questionava de outra forma: O ar da sua cidade é poluído? Eles traziam detalhes da poluição. Eles não tinham nenhum problema, questão de interpretação. Então, quando eu falava em poluição atmosférica, lembrava que era a mesma coisa de poluição dos ambientes (ORIENTADORA DO ESTUDO DE MESTRADO).

Orquídea (a pedagoga), ao refletir sobre o ensino em multiníveis, reafirma a necessidade de buscarmos novas possibilidades de ensino-aprendizagem e recorda os métodos tradicionais usados nas unidades escolares: “Éramos meros expectadores, obedientes [...]. Era bá, bê, bi, bó, bu. Quem testava no “b” de barriga estava atrasado! Quem estava no “n” de navio, era mediano! Quem estava no “z” de Zazá estava adiantado [...]. Assim era a alfabetização”.

Que a educação seja o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as conseqüências de sua escolha. Mas isso não será possível se continuarmos bitolando os alfabetizandos com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam,

com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende (FUCK, 1994, p. 14-15).

Discorremos pesquisávamos para contribuir e pensar com as participantes possibilidades de mobilizar a Secretaria de Educação para que ela impulse políticas. O aluno entra na escola para aprender. Cabe à escola, apoiada pela Secretaria de Educação, criar as condições para essa aprendizagem. Por isso, as redes de apoio são necessárias, não podendo ser suprimidas nos cuidadores.

Aproveitamos para falar que a escola de antigamente era muito excludente. A porcentagem da população que hoje estuda é muito maior. Mas precisamos evitar sair da “exclusão da escola” para cair na “exclusão na escola”. Lembramos que depois de toda a trajetória da Educação Especial, há ainda preconceito e tentativas de segregação, como vem impulsionando o governo federal na atualidade (Gestão Bolsonaro). Ainda ouvimos colegas falar: “[...] que saudade da escola antiga”! Como diz a pesquisa em Educação Especial (ALMEIDA e SILVA, 2019; MENDES e VIRALONGA, 2014): precisamos construir a escola inclusiva por meio de redes de colaboração entre seus profissionais.

Ficamos paralisados esperando preparação à aprendizagem que nunca acontece. Concordamos com Baptista (2011, p.72) que afirma:

Na Educação Especial essa afirmação ganha uma relevância extrema, em função das dinâmicas associadas à preparação contínua que impede que a ‘grande promessa’ da aprendizagem se cumpra. Estar preparado para aprender... Estamos sempre preparados, dependendo daquilo que é reconhecido pelo educador como ‘aprendizagem’. Trata-se, portanto, de valorizarmos o conhecimento que já existe sobre processos de aprender e ensinar, evitando qualquer cisão simplificadora que separe o aluno com deficiência de seus companheiros de mesma idade.

Então, passamos ao fechamento do texto de Baptista (2011). Saímos do encontro com um pouco mais de conhecimento. Aprendemos o perigo de simplificar as ações dos professores de AEE a espaço físico. Aprendemos o quanto não podemos trabalhar sob concepção de aluno que precisa ser corrigido. Necessitamos assumir o AEE como ação mais ampla, ou seja, redes de apoio aos alunos público-alvo da

Educação Especial nas várias ações pedagógicas planejadas e desenvolvidas pelas escolas.

Passamos, então, ao segundo texto: “Professores de Educação Especial e Cuidadores: atravessamentos nas Políticas de Formação Continuada”, de Alexandro Braga Vieira, Clayde Aparecida Belo da Silva Mariano e Conceição Aparecida Corrêa Martins. Pontuamos que o texto descreve realidade comum a muitos municípios, conforme o próprio subtítulo revela: atravessamentos nas políticas de formação continuada, ao assumirem os cuidadores o trabalho dos professores especializados. Quer dizer, deixa-se de direcionar os momentos de formação para os professores, já que os cuidadores acabam por assumir a responsabilidade pedagógica, que deveria ser exclusividade do Professor regente e do professor especializado.

Esse estudo mostra que essa troca de função barateia a Educação Especial, pois, embora o salário do professor não seja nada atraente, supera o do cuidador. É o cuidar desconectado do educar. Margarida (a Assistente Social) declarou: “Muito profundo”. Todos classificaram o texto como muito bom. Aproveitamos para dizer que isso, infelizmente, retrata muitas cidades no Brasil. Para colaborar com nosso posicionamento, trouxemos estudo de Lima (2018) que “[...] evidencia a responsabilização para realização de atividades pedagógicas, por sua vez, incompatíveis com a formação inicial exigida para o cargo”.

Margarida (a Assistente Social) disse: “Quero falar uma coisa que tenho ouvido muito. O cuidador tem desejado que o professor regente assuma o aluno”. Os olhares se cruzaram, mas houve concordância. Lembramos de Paulo Freire (1996) quando diz que a boniteza do ato de ensinar é o que constitui a Educação um ato político. Então, desejar que o professor assuma a mediação da aprendizagem dos alunos é compromisso ético, estando, os cuidadores, certos de seus desejos.

Na oportunidade, falamos que estávamos ali para construir coletivamente o conhecimento sobre a importância das redes de apoio. Devíamos conscientizar-nos de que cada profissional tem sua função. Como já dito, cuidar na Educação é ato pedagógico, porém não significa contratar cuidador para desresponsabilizar as Secretarias de Educação pela contratação de professores de Educação Especial.

Precisamos compor uma rede com os vários profissionais necessários. Precisamos fazer a tradução (SANTOS, 2006) dos vários conhecimentos, experiências e atribuições que constituem essa rede. Como a Secretaria de Educação é a propulsora das políticas de Educação, é fundamental que ela compreenda essa assertiva e reafirme tal questão com as escolas. Diante disso, firmou-se o seguinte diálogo:

ORQUÍDEA – PEDAGOGA: Para chegar a isso aí, não é chegar no cuidador e no professor... É na equipe gestora. Vou dar um exemplo: nós recebemos um relatório de uma cuidadora. Antes de abrir o processo, pensamos: - Se tudo isso for verdade, nós teremos que abrir um inquérito administrativo. Quando lemos o relatório, datado e assinado pela equipe gestora, percebemos que todas as atribuições dadas à cuidadora, na verdade, eram do professor.

ALAMANDA - PSICÓLOGA: [...] o cuidador que somente tem o ensino médio e que é para cuidar, assumindo a questão pedagógica.

Margarida – ASSISTENTE SOCIAL: ... E nós trabalhamos com essa temática de quais são as atribuições do cuidador o tempo todo.

Orquídea chama a atenção de que é tarefa da gestão escolar trabalhar em função das práticas organizativas das escolas. Libâneo (2008) afirma que a cultura da escola deve ser planejada e construída coletivamente atendendo aos objetivos da unidade com envolvimento grupal. Paro (2003) diz que precisamos conceber a gestão da escola como a utilização racional dos recursos e do trabalho humano para o alcance de determinados fins. Os fins da escola são aprendizagem dos alunos. Então, há de se trabalhar essa gestão de modo democrático para que os professores e as redes de apoio compreendam suas atribuições no percurso das aprendizagens dos alunos.

Chamamos atenção que as três falas foram da equipe de Educação Especial da Secretaria de Educação. As depoentes estão preocupadas com a substituição de funções. Lembramos que estamos com a equipe Gestora da Educação e com a equipe da Educação Especial na pesquisa. Afirmamos ser fundamental trabalharmos com formação continuada para toda a escola, assim como para a equipe da Educação Especial, para que compreendam a importância da rede de apoio, cada um assumindo sua função, sem substituições.

Margarida tratou dos investimentos na formação. Precisamos avaliar como as formações são realizadas, em que aspectos alcançam os objetivos traçados e que

novas rotas precisam ser compostas. Por isso Tardif (2002, p. 287) diz que “[...] as fontes da formação profissional de professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda carreira docente”.

Terminamos o estudo. Nele analisamos a concepção de Atendimento Educacional Especializado adotada por Baptista (2011) e debates sobre os cuidadores a partir da produção de Vieira, Mariano e Martins (2020). Vimos como é importante que o atendimento educacional especializado esteja onde o aluno estiver. Vimos, especificamente, os cuidadores e os atravessamentos que vêm acontecendo quando se prioriza a formação desse profissional em detrimento da formação do professor de Educação Especial, barateando a Educação às custas de sua precarização. Cuidemos para que não aconteça o que Vieira, Mariano e Martins (2020, p. 58) nos alertam:

[...] em tempos de baixos investimentos na Educação, a pesquisa e as políticas em Educação Especial precisam estar alertas para que os avanços obtidos pela modalidade não venham retroceder e não se fortaleça a ideia de que para aqueles que “são frágeis”, restam políticas/redes de apoio também frágeis.

De posse dos conceitos de Santos (2007), corrente fria e corrente quente, fechamos a formação conscientes dos muitos obstáculos que precisaremos transpor para termos (na prática) escola que caiba todos. Sabedores desses obstáculos, por meio da pesquisa, dos investimentos em estudos para os professores, redes de apoio articuladas, fortalecimento das lutas, dentre outros, poderemos ultrapassar o que quer nos dividir e afastar do usufruto dos vários direitos humanos.

7- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ingressamos no mestrado buscando constituir momentos para formação continuada com profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação de Castelo/ES para tensionar os modos pelos quais os cuidadores vêm sendo incorporados às redes de apoio à escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial, questionando as implicações dessa incorporação no ensino-aprendizagem desses estudantes nas escolas comuns.

Nas escolas da referida rede de ensino estudam 120 alunos público-alvo da Educação Especial acompanhados por 40 cuidadores. Destaca-se a existência de apenas 6 professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), situação que desperta nosso interesse pela investigação, pois considerando o número de alunos e o de professores especializados, percebemos supressão da contratação desses profissionais, pelos cuidadores.

Para alcançar esse intento, percorremos longa caminhada: quatro semestres para cumprimento de créditos, coleta de dados, qualificação e elaboração da dissertação e do produto. Esse percurso foi atravessado pela pandemia da Covid-19, o que dificultou algumas atividades presenciais previstas pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (como o cumprimento de alguns créditos das disciplinas), retomadas remotamente, fazendo o trabalho dos professores e mestrandos ganharem outras rotas. Essa pandemia, contudo, não paralisou o sonho tão aguardado de cursarmos o mestrado e concluirmos a pesquisa.

Para a produção da dissertação e do produto educacional, trilhamos vários caminhos. Pudemos conversar com outros estudos de pós-graduação produzidos em universidades em outros estados, preocupados, assim como nós, com os modos pelos quais o cuidador vem sendo incorporado nas redes de apoio. Esse diálogo foi fundamental para lapidarmos nosso objeto de investigação e situarmos nosso estudo no rol de investigações já constituídas.

Na revisão de literatura, constatamos poucos estudos sobre o tema deliberado. Analisamos vários estudos de mestrado e doutorado elaborados em várias regiões do

País (MARTINS, 2011; CARVALHO, 2016; BURCHERT, 2018), e eles nos chamam a atenção para o fato de os cuidadores serem assumidos como política complexa, pois há de se reconhecer que alguns alunos demandam apoios na alimentação, higienização e locomoção, mas também há de se enfrentar o desafio de não suprimir a contratação de professores especializados mediante a existência de cuidadores nas escolas.

Esses estudos apontam a importância de pensarmos a relação cuidar-educar, e que alunos apoiados pela Educação Especial podem demandar vários serviços de apoio. Precisamos, na lógica de Boaventura de Sousa Santos (2006, 2008), articular esses serviços em função de um bem comum: a aprendizagem dos alunos. Para tanto, há de se evitar canibalizar serviço em detrimento do outro, promovendo certo barateamento da Educação Especial pela contratação de mão de obra menos qualificada para ações complexas como a mediação do conhecimento escolar.

Outro caminho percorrido foi o diálogo teórico com Boaventura de Souza Santos (2006, 2007). Com inspirações e aproximações de suas teorias, buscamos educação em que todos e todas possam acessar conhecimentos prudentes para uma vida descente (SANTOS, 2008). Os alunos apoiados pela Educação Especial, historicamente, não tiveram esse direito garantido. Com a defesa da escola comum como espaço-tempo de todos, e a constituição de redes de apoios bem articuladas: com profissionais que tenham formação adequada; condições de trabalho; ações colaborativas, enfrentamento de barreiras atitudinais, políticas e curriculares, os processos de inclusão de alunos público-alvo da educação especial terão maiores condições de acontecer, e eles poderão ter acesso ao que o autor chama de justiça social e justiça cognitiva, sendo que uma depende da outra.

Dentre os vários conceitos trabalhados pelo autor, elegemos trazer: a razão eurocêntrica ou indolente; a razão cosmopolita; as linhas abissais; a Sociologia das Ausências; as monoculturas e as ecologias; a Sociologia das Emergências; a corrente fria e a corrente quente. Aproximamos a Educação Especial de suas teorias, pois o autor nos diz ser preciso reinventar a emancipação social para combater o pensamento hegemônico que naturaliza as diversas formas de exploração e

opressão.

À luz da apropriação/aproximação dos conceitos de Santos (2007), precisamos compreender a atual conjuntura, entender o quê/os porquês dos movimentos promovidos por governos conservadores, não podendo, de maneira nenhuma, subestimá-lo. Tal compreensão nos estimula a vontade de vencer esses desafios. Devemos lutar com as entidades organizadas na defesa de mundo mais justo, fraterno e habitável, onde, realmente, caibam todos e todas as pessoas em suas diferenças.

Para a constituição da pesquisa, percorremos, também, as legislações com recorte a partir da Constituição Federativa do Brasil de 1988, devido a seus inegáveis avanços na área social. Historicamente, a Educação escolarizada foi privilégio de determinado grupo social em detrimento do outro. Com isso, legitimaram-se segregações e exclusões e o descompromisso com as pessoas consideradas fora dos padrões idealizados pela escola.

É inegável que muitos fatos/movimentos importantes aconteceram antes desse período histórico, mas a imersão, a partir da Constituição Federal de 1988, se justifica por ser marco importante para a Educação de todos e o reconhecimento da Educação Especial como modalidade de ensino. Foi nesse período que se intensificaram os debates sobre o fortalecimento da inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas comuns.

Muitas legislações foram importantes e foram sendo constituídas entre avanços e retrocessos. Destacamos o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - que determina que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. Em 1990, a Declaração Mundial da Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, em 1994, influenciaram a formulação de políticas públicas da Educação Inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, que convoca os sistemas de ensino a assegurar o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial por meio de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas. São direitos importantes conquistados que mobilizam as escolas comuns a serem mais colaborativas e com

maiores articulações entre os profissionais, visando a redes de apoio que possam garantir esses direitos.

Em 2001, a Resolução CNE/CEB 2/2001 – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – garante o início da oferta dos atendimentos especializados na Educação Infantil e convoca os sistemas de ensino a matricularem todos os alunos nas escolas comuns. Ainda em 2001, foi implementado o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei 10172/2001. Esse Plano defende que os sistemas de ensino devam construir escola que garanta o direito à Educação a todos os alunos, perpassando matrícula, permanência e aprendizagem.

No final de 2003, o Programa do Governo Federal “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, impulsionou a publicação de vários documentos, dentre eles a “Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento especializado”, publicado em 2006. Nessa luta pela Educação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como ação estatal, o Ministério da Educação constituiu grupo de trabalho com pesquisadores nacionais para a elaboração da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008, visando combater o paralelismo ao ensino comum.

Novas definições para os alunos apoiados pela modalidade de Educação Especial, a escola com lócus de aprendizagem para os alunos, definitivamente o AEE como não substitutivo à escola comum, mas suplementar e complementar ao acesso ao currículo e como parte da proposta pedagógica da escola, foram alguns dos encaminhamentos da PNEE/2008. O AEE se realiza no contraturno de matrícula dos alunos e se institui do duplo financiamento em Educação Especial (recursos relativos ao horário de aula comum e recursos para as atividades de contraturno).

Para a oferta desses serviços foi instituído o Decreto 6.571/2008, que foi revogado. Em seu lugar, foi promulgado o Decreto 7.611/2011, que avaliza que as instituições especializadas também ofereçam o AEE e recebam por essas matrículas. É o dinheiro público financiando instituições filantrópicas. A queda do Decreto 6.571/2008 baqueou as lutas de Educação Especial na perspectiva da inclusão, pois propiciou recurso

público a essas instituições. Nesse percurso, trouxemos, também a Resolução 4/2009 que aponta as diretrizes para a oferta do AEE na Educação Básica, assim como a Lei Brasileira de Inclusão Escolar.

Em 2020, a Educação Inclusiva sofreu duro golpe com a promulgação do Decreto 10.502, permitindo alunos matriculados em escolas e classes especiais. Com isso, representou retrocesso aos direitos adquiridos pelas normatizações trazidas no transcorrer deste texto e pelas políticas implementadas para colocar o promulgado em ação. Ele foi repudiado por partidos políticos progressistas, Conselho Nacional de Saúde, entidades educacionais, artistas, universidades, pesquisadores, entidades que representam as pessoas com deficiência, enfim, todos e todas que defendem sociedade mais inclusiva, portanto que caiba todos e todas. Felizmente, ele foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF), mas o perigo de retrocessos, principalmente em governos conservadores como o que temos, é sempre iminente.

Para a busca dos nossos objetivos, também elegemos uma pesquisa que valorizasse o debate e a construção do conhecimento. Definimos a abordagem qualitativa. Nesse tipo de pesquisa, as respostas não são objetivas e os resultados não podem ser representados por números exatos. Busca-se entender um fenômeno em profundidade, identificar comportamentos e motivações, podendo, tal tipo de pesquisa, contribuir para a melhoria da qualificação do docente, quando reflete como unir pesquisa e ensino para obter avanço no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, neste estudo, dialogamos com a Secretaria Municipal de Educação de Castelo/ES para pensar as redes de apoio dos alunos público-alvo da Educação Especial a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Com ela, buscamos a perspectiva de produzir novos saberes-fazer sobre o trabalho dos cuidadores escolares na escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial. Com isso, buscamos contribuir para que os alunos apoiados pela Educação Especial encontrem maiores possibilidades de serem incluídos nas escolas, com matrícula, permanência e aprendizagem.

Depois desses percursos, com pesquisa eleita, compusemos, com a Equipe Gestora

da Secretaria Municipal de Castelo, um processo formativo. A proposta da formação envolveu três eixos temáticos: a) mapeando as políticas de Educação Especial na rede municipal de Castelo/ES; b) o atendimento educacional especializado em foco; c) os cuidadores em Educação Especial. Foram 24 horas de trabalho formativo. Para cada encontro, textos de pesquisadores da modalidade de Educação Especial eram utilizados para sustentar as discussões.

No primeiro encontro formativo, conhecemos a rede de ensino e compusemos reflexão crítica sobre as políticas de Educação Especial implementadas. Foi retratada a Política de Educação Especial do município. Os participantes falaram sobre os dados, o número de alunos-público-alvo da Educação Especial, as principais necessidades dos estudantes, o quantitativo de escolas, o número de cuidadores e de professores de AEE. Um dado chamou nossa atenção: o município possuir 40 cuidadores e apenas 6 professores de AEE. Diante desse dado, passamos a pensar com o grupo a importância da modalidade de Educação Especial e a composição de redes de apoio necessárias à inclusão dos alunos nas escolas comuns.

Cada contribuição dos participantes era valorizada, e isso fez os participantes quererem colaborar, questionar e valorizar a formação. Mediante os debates constituídos acerca das redes de apoio e dos modos pelos quais os cuidadores integravam rede de ensino, os profissionais envolvidos na pesquisa acharam importante esse processo formativo com os pesquisadores e a Equipe Gestora da Secretaria Municipal de Educação sobre a temática.

No segundo momento da formação, discutimos o Atendimento Educacional Especializado e a importância das redes de apoio aos alunos-público-alvo da Educação Especial. Nesses encontros, apresentamos algumas legislações e marcos importantes: a LDB 4024/61; a LDB 5692/71; a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP); a Portaria Interministerial 186/78; a criação da Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e a Secretaria de Educação Especial (SESPE), que substituiu a CENESP em 1986; em 1986 outra Portaria Ministerial, 69/86; a Constituição Federativa do Brasil em 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990; ainda em 1990 a Declaração Mundial de Educação para Todos; a Declaração de Salamanca em 1994; a Política Nacional

de Educação Inclusiva em 1994; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Especial 9.394/96 e a Política Nacional da educação especial numa perspectiva inclusiva de 2008.

Foi discussão valiosa, com participação importante dos profissionais da Secretaria de Educação, que trouxeram relatos sobre o histórico da Educação Especial na municipalidade e a importância das redes de apoio, pensando os cuidadores não enquanto substitutivos aos professores de Educação Especial. Afora as discussões sobre o texto proposto e os relatos dos participantes, procuramos subsídio para problematizar o processo discriminatório vivido pelos alunos-público-alvo da Educação Especial, apresentando, também, conceitos do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2007).

Segundo esse autor, o conhecimento moderno é nutrido por epistemologia monocultural, denominada razão indolente. Essa racionalidade coloca o saber científico como o único válido, eliminando vários outros conhecimentos construídos socialmente. Nas unidades de ensino, essa racionalidade define os conhecimentos a serem incorporados nos currículos escolares, eliminando aqueles que não representam ou respondem aos anseios dos grupos hegemônicos.

Os saberes dos alunos pertencentes aos grupos hegemônicos são definidos como ideais, já que para a razão indolente são eles que importam à escola. Os demais saberes, como os dos alunos público-alvo da Educação Especial, são invisibilizados, tidos como descartáveis. O principal objetivo da razão indolente é manter o status dos grupos hegemônicos detentores do capital intelectual e financeiro.

No transcorrer da formação, sinalizamos que a razão indolente cria linhas abissais que dividem o mundo em dois. A parte visível aloja todas as pessoas que estão dentro de padrão estabelecido pela Sociedade. Do outro lado estão todos que não têm seu conhecimento validado por esse grupo hegemônico. Procuramos nos aproximar desses conceitos, e evidentemente não precisaremos de muito esforço para compreender de que lado da linha estão os alunos público-alvo da Educação Especial, bem como suas demandas de aprendizagens e seus conhecimentos.

Para abalar essa linha abissal e visibilizar esses alunos, necessitamos de procedimento pedagógico por profissionais com formação (professores regentes, da educação especial e pedagogos) apoiado por uma rede, em que se insere o cuidador, para auxiliar esses alunos em necessidades de locomoção, higienização e alimentação. Foram momentos de aprendizagem que levaram o grupo a refletir. Os conceitos do sociólogo Boaventura que apresentamos na formação e dos quais nos aproximamos foram bem recebidos, e ajudou no entendimento da busca por uma sociedade mais justa e, conseqüentemente, por uma escola mais inclusiva.

Já no último encontro formativo, discutimos a trajetória histórica da Educação Especial, as redes de apoio e a importância de o atendimento educacional especializado se apresentar como complementar/suplementar ao trabalho pedagógico da classe comum, não substitutivo. Discutimos a importância da criação de redes de apoio para que o planejamento e a articulação entre a educação especializada e a educação comum seja fator necessário à inclusão de todos e todas. Com isso, o grupo percebeu a impossibilidade de o AEE ser reduzido às atividades nas salas de recursos multifuncionais, considerando ser amplo em possibilidades de ação pedagógica.

Depois de discutir o atendimento educacional especializado, discutimos os atravessamentos dos cuidadores nas políticas para formação continuada. As redes de ensino, quando priorizam a contratação dos cuidadores em detrimento dos professores especializados, acabam também direcionando a formação contínua a esses sujeitos. Problematizamos como tal política barateia a Educação, por substituições de funções, o cuidador que tem como função o apoio na higienização, alimentação e locomoção, assumindo o protagonismo pedagógico.

Avaliamos os três momentos formativos como positivos, pois cumpriram os objetivos: ajudou os profissionais envolvidos a refletirem sobre a política educacional do município e problematizarem de que modo os cuidadores são assumidos pelas unidades de ensino e, principalmente, sobre os modos pelos quais os cuidadores vêm sendo incorporados às redes de apoio em Educação especial, e as implicações de tal política no ensino-aprendizagem dos alunos.

Concluímos o trabalho defendendo ser fundamental investir na formação continuada da Equipe Gestora, pois, por vezes, nos preocupamos somente com a formação para os profissionais das escolas, mas quem impulsiona as políticas é essa equipe, então ela precisa ter o entendimento para melhor contribuir com a formação daqueles que atuam nas escolas.

O estudo aponta que os cuidadores são importantes, porém não devem suprimir as ações dos professores especializados em Educação Especial, considerando existir a necessidade do cuidar, mas atrelada ao direito de aprender. Há de se investir em ações que priorizem a formação de redes de apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial, composta por diversos profissionais: professores regentes, professores de Educação Especial, pedagogos e cuidadores, dentre outros, sem substituição de funções, sem o barateamento e consequente precarização da educação ofertada aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Sugerimos também outros estudos sobre a complexa temática. Por exemplo, há de se pensar nos apoios aos alunos público-alvo da Educação Especial com maiores comprometimentos, ao modo dos que usam sonda ou traqueostomia. Saímos do estudo com a indagação: de que formação precisariam os cuidadores? Como atender as necessidades desses alunos nas escolas? Quais os espaços-tempos necessários? Como articular as redes de apoio sem canibalizar funções?

Apontamos ainda como fundamental oportunizar aos profissionais da Educação pós-graduação, como no Mestrado Profissional em Educação, que tem certa organização que facilita aos profissionais do interior continuarem seus processos formativos. Essa oportunidade fará o conhecimento da escola real dialogar com a Academia, produzindo novos conhecimentos. Como afirma Santos (2007), compõem ecologia dos saberes: saberes conversando e produzindo novos saberes. Sem canibalismo, um conhecimento se traduz no outro.

O estudo não esgota o tema e nem tem essa pretensão. Está afinado com a legislação, com os conceitos de Boaventura e com os pesquisadores da Educação Especial. Permitiu-nos dialogar com as experiências vividas pelos membros da Secretaria Municipal de Educação de Castelo/ES e produziu formação continuada que

contribuiu para “abalar as linhas abissais” e trazer para o lado visível os alunos-público-alvo da Educação Especial. Junto com os estudos já existentes e com outros que virão, pretende contribuir para escola mais inclusiva em um mundo justo e habitável.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. M. B. **Calcanhar de Aquiles: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- ALMEIDA, Mariangela Lima de; SILVA, Fernanda Nunes da. Inclusão escolar: um diálogo sobre as concepções de diversidade e diferença presentes em uma escola. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas/SP, v. 26, n. 3, p. 68-88, jul./set., 2019.
- ANACHE, A. A.; MARTINEZ, A. M. O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. *In: JESUS, D. M. et al. (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa***. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 43-53.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In André, M. (org.) **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas, Papirus, 2012, pp. 55-69.
- ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.
- ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleiciene dos Anjos; BELLATO, Roseny; LUCIETTO, Grasielle Cristina. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.
- ARAÚJO, V. C. de. O tempo integral na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas. *In: ARAÚJO, V. C. de (org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas***. Vitória: Edufes, 2015. p. 19-57.
- ARROYO, Miguel González; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagma (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- AZEVEDO, J. C. **Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã**. Porto Alegre: Sulina, Editora Universitária Metodista, 2007.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, mai./ago. 2011.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.6., 2011^a, São Carlos. **Anais [...]**. Nova Almeida/Serra-ES: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011, p.1-16. CD-ROM.
- BARBIER, Renée. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano. 2002.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BARBOSA, Verônica Marques da Silva. **O cuidador(a) e suas atribuições no contexto da escola Inclusiva: experiência no sistema municipal de ensino de Campina Grande (PB)**. 2018, Disponível em: Acesso em: 04 jul. 2019.

BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho; SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. **Integrar/Incluir: desafios para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998.

BORGES, C. S. **Atendimento educacional especializado: na escola comum como ação pedagógica favorecedora da educação inclusiva**. Curitiba: Appris. 2020.

BRASIL. MEC/INEP. **Lei n. 4.024/61**. LDBEN. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. MEC. INEP. **Lei Educacional n. 5.692/71**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. CENESP. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Educação Especial. **Dados estatísticos – 1974**. 1º Volume. Brasília, 1975a.

BRASIL. MEC/MPAS. **Portaria Interministerial n. 186, de 10 de março de 1978**. Brasília, 1978.

BRASIL. MEC. CENESP. **Portaria n. 69, de 28 de agosto de 1986**. Brasília, 1986.

BRASIL. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Brasília, 1990.

BRASIL. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial (PNEE)**. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10048**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm. Acesso em 2 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10098**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 2 set. 2019.

BRASIL. **Lei n. 10.172**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 3 set. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 17, de 03 de julho de 2001**. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em 3 set 2019.

BRASIL. **Decreto 3.966**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/-d3956.htm. Acesso em 5 de set 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica. Brasília, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em 2 dez 2019.

BRASIL. **Lei n. 10.436/2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso 5 dez 2019.

BRASIL. **Portaria MEC nº 2678**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília, 2002. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em: 7 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5296**. Regulamenta as Leis nºs 10.048 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília 2004. Disponível em: <http://www.progep.ufu.br/legislacao/decreto-no-5296-de-2-de-dezembro-de-2004-deficiencia-fisica>. Acesso em 12 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.836**. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm. Acesso em 2 dez 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5526**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 16 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais**. Espaço de atendimento educacional especializado. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em 17 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6094**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/-decreto/d6094.htm. Acesso 17 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc-especial.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5671**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/3175-decreton%C2%BA-6571-de-17-de-setembro-de-2008>. Acesso em: 20 dez. 2019.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59. **Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica**. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.4, de 02 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=112035>. Acesso em: 27 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 7084**. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/3177-decreton%C2%BA-7084-de-27-de-janeiro-de-2010>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos políticos-Legais da Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial, Brasília. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicoslegais-&Itemid=30192. Acesso em: 21 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7611**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 11 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.764**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal13-8466-pl.html>. Acesso em: 5 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares da Educação Básica. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 19 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 11 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica n. 4**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília,

2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 jul. 2020.

BRASIL. **Lei 13.146**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 2 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/ SECADI. **Edital 01/2017**. Brasília, 2017. Seleção de projetos de formação continuada de profissionais da educação básica dedicados à temática Educação em Direitos Humanos e Diversidade com foco na prevenção e combate à violência, preconceito e discriminação no escolar, no âmbito do Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos (PNUDH). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/194-secretarias-112877938/secad-educacaocontinuada-223369541/13901-direitos-humanos>. Acesso em: 7 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/ SECADI. **Edital 13/2017**. Contratação de Consultor na modalidade Produto. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/113-concursos-e-selecoes-628061503/selecoes1004321238/43801-editais-2017>. Acesso em: 7 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9465**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=67741>.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 3803**. Propõe e detalha uma política para o trabalho educacional com pessoas com Transtorno de Espectro Autista, deficiência mental e deficiências múltiplas, que leva em consideração o atendimento individualizado, a intersetorialidade e a multidisciplinaridade. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias//materia/137500>. Acesso em: 3 maio 2019.

BRASIL. **Ideb**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10502**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de20-20280529948>. Acesso em: 2 dez. 2020.

BURCHERT, A. **O profissional de apoio no processo de inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino público fundamental**. Dissertação de Mestrado. Canoas- RS, Universidade La Salle, 2018.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In: Por uma educação do campo*. Rio de Janeiro: Vozes: 2011.

CARVALHO, A.M.F. **Atuação profissional do agente de inclusão escolar: um estudo sobre os sentidos e significados constituídos por um deles**. 2016. 128 f.

Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

CASTELO, Secretaria Municipal de Educação. **Processo Seletivo Simplificado**. Edital n.05, de 25 de outubro de 2018. Disponível em: castelo.es.gov.br. Acesso em: www.castelo.es.gov.br. 23 dez. 2019.

CAVALCANTE, Roseli Schultz Chiovitti. **Colaboração entre pais e escola: educação abrangente**.1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385571998000200009&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 9 out. 2019.

CORREIA, Gilvane Belem. **Deficiência, Conhecimento e Aprendizagem: uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo**. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/147927>. Acesso em: 01 fev. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação inclusiva como direito. *In: III SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/XIV SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA*, n. 6. 2014, Vitória. **Anais...** Vitória: SNEE, 2014, p. 18-36, 1 CD-ROM.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul./2002.

DAIBEM, A. M. L. (Re)Vendo e projetando o programa de educação continuada: uma contribuição à reflexão dos educadores. *In: MINGUILI, M.G. et. al. (Re) Orientação didático pedagógica do cotidiano escolar: um caminho para o projeto*. Bauru: UNESP: SEE, Delegacia de Ensino da Região de Bauru, 1998.

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999. (Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001).

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria Estadual de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE n. 3.777/2014**. Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências. 2014.

FERNANDES, B.M.; CERIOLI, P.; CALDART, R.S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. *In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-62.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *IN: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (org.) Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções*. Vitória: EDUFES, 2005. p. 139-154.

FRANCISCHETTO, G.P.P. Um olhar caleidoscópico das desigualdades e das diferenças nas relações de emprego. *In*: FRANCISCHETTO, G.P.P. (org.) **Construção de Ecologias de Saberes e Práticas**: diálogos com Boaventura de Sousa Santos. Campos de Goytacases/RJ: Brasil Multicultural, 2019. p.108-125.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A pedagogia como ciência da educação**: entre a práxis e a epistemologia. 2001b. Tese de doutoramento – Universidade de São Paulo, São Paulo.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. v. 31. n. 3, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa em educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas**. v. 4. São Paulo. Loyola, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de adultos**. Relato de uma experiência construtivista. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico na escola**: na perspectiva de uma educação para a cidadania. Brasília, 1994.

GARCIA, R.M.C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Bras. da Educação Especial**, Marília. v.12. n 3. p. 219-316. set./dez., 2006. Disponível em: <http://youtube.com/watch?v=RsrSXTXbM>. Acesso em: 30 dez. 2020.

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Libero Editora, 2005.

GUEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de métodos na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIDINI, S.S.G. **O atendimento educacional especializado como ação pedagógica em educação especial**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

JESUS, D. M. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e educação inclusiva. *In*: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2006, p. 203-218.

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação continuada: construindo um diálogo entre a teoria e a prática, pesquisa e educação inclusiva. *In*: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (org). **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2005. p. 203-218.

JESUS, D.M de.; ALVES, E. P. Serviços educacionais especializados: desafios à

formação inicial e continuada. *In*: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D.M. de.; BAPTISTA, C. R. (orgs.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITED, v. 2. 2011. p. 17-28.

JESUS, D.M; GIVI, R.C.N. Implicações Éticas na pesquisa ação. *In*: LOPES, K.J.M; CARVALHO, E.N. de; MATOS, K.S.A.L. de. **Éticas e as reverberações do fazer**. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 33-45.

JESUS, Denise Myrelles de *et al.* **As políticas públicas em ação no estado do Espírito Santo**: o que dizem as Superintendências e as Secretarias Municipais de Educação. *In*: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012. p. 159-174.

JESUS, D.M.; VIEIRA, A.B.; EFFGEN, A.P.S. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014.

JESUS, D.M.; VIEIRA, A.B.; EFFGEN, A.P.S. Tensões entre conhecimentos comuns e específicos no processo de escolarização de alunos com deficiência no contexto da inclusão escolar. **Revista Linhas**. Florianópolis, v.16, n. 31, p. 61 – 80, maio/ago.2015.

JESUS, D.M.; VIEIRA, A.B.; AGUIAR, A.M.; SOAVE, A.R.B. Avaliação em educação especial: diálogos sobre diagnóstico, planejamento e rendimento escolar nas salas de recursos multifuncionais. *In*: MENDES, E.G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S.M. (orgs.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE, 2015. p. 327-348.

JULIANO, M. C. C.; YUNES, M. A. M. Reflexões sobre rede de apoio social como mecanismo de proteção e promoção de resiliência. **Ambiente & Sociedade**, v.17 n. 3, p.135-154. São Paulo. 2014.

KASSAR, M.C.M.; REBELO, A.S. O ‘especial’ na educação, o atendimento especializado e a educação especial. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIPLICIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO, 6., nova Almeida/Serra – ES. **Anais[...]** v. 1. Nova Almeida: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011. P.1-17. CD-Rom.

KASSAR, M.C.M; REBELO, A.S.; OLIVEIRA, T. C.de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e pesquisa**, vol. 45. São Paulo: Ebu, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15179702201900010045&tlng=pt. Acesso em: 2 jan. 2020.

LAVOIE, Louisett; MARQUIS; Danielle; LAURIN Paul. **La recherche-action**: théorie et pratique: manuel d’autoformation. Québec: Press de l’Université du Québec, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia, GO: MF livros, 2008.

LIMA, Leidy Jane Claudino de. **Cuidadores escolares e inclusão educacional: uma análise das políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador na escola**. **Dissertação de mestrado**. João Pessoa: UFPB, 2018. 219f.

LIMA, J. da C. **Trajetórias das pessoas com deficiência de Jerônimo Monteiro/ES: Implicações dos laudos do olhar no direito à Educação.** 2019. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas Naturais e da Saúde. Universidade Federal do Espírito Santo. Alegre. 2019.

LIMA, E. da C; FACCI, M. G. D. A profissionalidade do professor de Educação Especial: uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação. In: BARROCO, S. M. S; LEONARDO, N. S. T; SILVA, T. dos S.A. (org.) **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem.** Maringá: Eduem, 2012.

LOPES, M.M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos- SP, 2018 São Carlos- SP: UFSC, 2018.

MADUREIRA, I.; LEITE, T. Educação inclusiva e formação de professores: uma visão integrada. **Revista Diversidades**, ano 5, n.17, p. 12-16, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios.** São Paulo: Moderna, 2010.

MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, A. M. C; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

MARTINS, S.M. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial.** Dissertação de Mestrado. Florianópolis-SC, UFSC, 2011.

MARTINS, C.A.C. **Diferentes vozes e suas contribuições na elaboração da política municipal de educação especial de Cachoeiro de Itapemirim-ES.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (on-line)**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem para começar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

NÓVOA, A. **Os professores: quem são? Onde vêm? Para onde vão?** Lisboa: ISEF/UTL, 1989.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com

deficiência visual. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v.13, n. 2, p 307-316, abr./jul. 2008.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação**: necessidades educacionais especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

ONU. ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todosconferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 maio 2020.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez. 2006.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 5.ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2003. p. 15-27 e 81-82.

PEREZ, M. C. A. **Infância, família e escola**: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares. São Carlos: Suprema, 2007.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

PRIETO, R.G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006. p.31-73.

PRIETO, Rosângela Gavioli; ANDRADE, Simone Girardi; SOUZA, Marcia Maurílio. Inclusão escolar, permanência e direito à aprendizagem: estudo sobre trajetórias e desempenho escolar em uma escola municipal. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas/SP, v. 22, n. 3, p. 389-404, set./dez., 2017.

RAMOS, I. O. Ivo viu... ou a professora viu Ivo? O ensino em multiníveis como possibilidade para prática pedagógica na perspectiva da inclusão. *In*: JESUS, D. M. de; SÁ, M. das G. S. S.(org.). **Políticas, práticas pedagógicas e formação**: dispositivos para escolarização de alunos(as) com deficiência. Vitória: EDUFES, 2013. p. 233-258.

SADER, E. prefácio. *In*: MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 15-18.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a**

emancipação social. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista crítica de Ciências sociais**, Coimbra, Portugal, n. 80, p. 11-43, mar. 2008.

SANTOS, W. D.; PEREIRA, L.G; FARIAS, A.L.D. **A importância do cuidador escolar na Educação de Alunos com necessidades educativas especiais:** da Educação especial no modelo segregado à perspectiva da Educação inclusiva. João Pessoa/PB. 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/-TRABALHO_EV060_MD4_SA6_ID3817_23102016201137.pdf. Acesso em: 10 maio de 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Nota técnica: **O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da covid-19.** 2020.

VIEIRA, A. B. **Currículo e educação especial:** As ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIEIRA, A. B. **Tática e estratégias constituídas por professores para a articulação do currículo e o atendimento educacional especializado.** 2015. Relatório de Pós-Doutorado (Doutoramento em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

VIEIRA, A.B.; MARIANO, C.A.B.S.; MARTINS, C.A.C. Professores da Educação Especial e cuidadores: atravessamentos da política de formação continuada. *In:* TEZZARI, Mauren Lúcia; SILVA, Mayara Costa da; FREITAS, Cláudia Rodrigues de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Docência e inclusão escolar:** percurso de formação e de pesquisa. Marília-SP: ABPEE, p.43-60. 2020.

VIEIRA, A. B; RAMOS, I.O. Diálogos entre Boaventura Souza Santos e a Educação Especial. *In:* FRANCISCHETTO, G.P.P. (org.) **Construção de Ecologias de Saberes e Práticas:** Diálogos com Boaventura de Sousa Santos. Campos de Goytacases-RJ: Brasil Multicultural. 2019. p. 63-87.

VIEIRA, A.B.; PILOTO, S.D.F.H.; RAMOS, I.O. Base Nacional comum curricular: tensões que atravessam a Educação Básica e a Educação Especial. **Educação**, Porto Alegre, 2019. p.351-360.

VIEIRA, J.E. **Castello, origem, emancipação e desenvolvimento.** Vitória/ES: Traço Certo. 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente.** 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

VIRALONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos**

Pedagógicos, v. 95. n. 239. 2014. p.139-151.