



ALESSANDRA SILVEIRA ROCHA

**ARTICULAÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA
EM UM MUNICÍPIO DO ESPÍRITO SANTO**

VITÓRIA
2022



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação



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

ALESSANDRA SILVEIRA ROCHA

**ARTICULAÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA
NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MUNICÍPIO DO ESPÍRITO
SANTO**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado em Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo como requisito
parcial para obtenção do Grau de Mestre
em Educação.

Aprovada em 31 de março de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

**Professora Doutora Denise Meyrelles De Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professor Doutor Alexandre Braga Vieira
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professor Doutor Edson Pantaleão Alves
Universidade Federal do Espírito Santo**

**Professora Doutora Rosana Carla do Nascimento Givigi
Universidade Federal de Sergipe**

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefones: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br

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

R672a Rocha, Alessandra Silveira, 1971-
Articulação e materialização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em município do Espírito Santo. / Alessandra Silveira Rocha. - 2022.
222 f. : il.

Orientadora: Denise Meyreles de Jesus.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

I. Jesus, Denise Meyreles de. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
DENISE MEYRELLES DE JESUS - SIAPE 6295670
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 31/03/2022 às 17:30

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.leoisma.ufes.br/arquivos-assinados/352935?file=Arquivo=C>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ALEXANDRO BRAGA VEIRA - SIAPE 2094211
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 01/04/2022 às 12:14

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original anexe o link:
<https://api.leprens.ufes.br/arquivos-assinados/393660?tipoArquivo=0>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
EDSON PANTALEAO ALVES - SIAPE 1785134
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 01/04/2022 às 10:36

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisms.ufes.br/arquivos-assinados/353419?tipoArquivo=0>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 00/06/2018, por
WAGNER DOS SANTOS - SIAPE 2374772
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 04/04/2022 às 10:13

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<http://sai.lepisma.ufes.br/arquivos/assinatura/398172?tipoArquivo=0>

Agradeço aos meus pais Graça Maria (Gracinha) e Roberto (in memoriam), pelo empenho à minha educação. Sem vocês não seria possível chegar aonde cheguei.

AGRADECIMENTOS

Fazer pesquisa em uma época em que o isolamento social era uma determinação foi um tanto quanto complexo e desafiador, a considerar meu tempo fora da universidade e os momentos de clausura me impedindo de estar na universidade presencialmente aprimorando os conhecimentos. Esse tempo me fez batalhar ainda mais por aquilo que eu almejava, pois, o tempo, apesar do afastamento, não esperava.

Portanto, quero agradecer, em primeiro lugar, ao meu DEUS que me manteve forte e com saúde, persistente em meus objetivos, conduzindo-me nesta jornada com muita fé pois, sem a força com que Ele me manteve, nada seria.

Quero agradecer a minha família por estar comigo, de coração, nesse período em que me mantive estudando e abdicando de muitos momentos com eles. Em especial, à minha mãe Graça Maria (Gracinha). Sem o exemplo dessa mulher forte, dedicada e batalhadora não teria percorrido esse caminho. Obrigada, mãe, pela sua dedicação em cuidar do meu lar enquanto eu estudava.

Ao meu pai, Roberto (in memoriam) que infelizmente não está comigo para comemorar meu resultado, mas esteve presente quando fui abençoada pela aprovação, e hoje, em espírito. Obrigada, pai, meu herói, por ter me ensinado a ser ética e determinada com tudo que faço. Agradeço pelos incentivos para estudar e para chegar aonde cheguei.

Agradeço aos meus filhos, Arthur e Letícia, pela compreensão da ausência de atenção. Sempre me lembrarei de vocês na minha mesa de estudos em muitos momentos quando a saudade de minha presença batia. Vocês são o motivo do meu empenho.

Ao meu Namorado, Kleber, companheiro que me apoiou, me deu forças e me acalentou em momentos de choros e desabafos, sempre me dizendo que, para se conseguir algo, precisamos de muito empenho e dedicação. Obrigada pelos muitos finais de semanas quietinhos em casa para que eu pudesse desenvolver minha dissertação.

Agradeço aos meus colegas da Turma 33 pelo rico aprendizado nas aulas, ainda em condições presenciais, quando pude socializar conhecimentos. Ao meu pequeno Grupo de Pesquisa em Educação e Processos Inclusivos: Marcia, Larissa, Talita, Thiago, Mário e Yasmim. Também aos queridos do grupo de pesquisa da professora Denise, os colegas Carline, Karol, Christiano, Bárbara, Meris, Denis, Lorryne, Mariana e Alice e Esther. Agradeço aos professores da Turma 33 a outros que de alguma forma contribuíram para eu percorrer esse trajeto: Alex, Edson, Inês, Andressa, Sônia, Mariângela, Reginaldo, Beth Barros, Robson, Elisa, Lucienne. Cada um com sua contribuição fez um grande diferencial nesse caminho acadêmico.

Obrigada aos professores Alex Braga Vieira, Edson Pantaleão e Rosana Carla do Nascimento Givigi, pela disponibilidade de ler meu texto e por aceitar fazer parte de minha banca de mestrado como membro de avaliação de minha dissertação.

Obrigada também ao meu município que autorizou a minha pesquisa e me oportunizou licença para estudar. Agradeço aos meus amigos e colegas de trabalho do Núcleo de Educação Especial que me incentivaram, dando-me forças quando mais precisei: Luiz, Anelize, Sônia Marli, Sandra Mara, Lucilene, Giovanna, Andreia, Jaqueline, Dani R., Dani C, Niltinho e Rosana.

Agradeço à universidade pelo acolhimento e seus préstimos que me foram de muita valia no tempo em que pude aproveitá-lo.

Agradeço à doce e meiga Alina pela paciência em fazer as correções do meu texto.

Finalmente, agradeço à minha querida orientadora, Denise Meyrelles de Jesus, minha também inspiração nos momentos de escrita. Desde quando a vi pela primeira vez, na universidade, algo já bateu em meu coração, a afinidade. Ela nem me conhecia e fez com que me apaixonasse pela pessoa que é. Ao ter o privilégio de ser sua orientanda, pude admirar sua inteligência, delicadeza, amorosidade. Serei eu a última filha de Jesus, aquela que protelou sua aposentadoria (rs). Enfim, obrigada, professora, por me fazer acreditar que posso! Sempre gentil, ao fim de cada orientação, deixava-me mais confiante para os próximos caminhos.

Juntar crianças em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel, não lhes garante aprendizagem e, portanto, não lhes garante desenvolvimento. Deixar crianças e jovens deficientes ou pobres sem escolas, sem ensino, sem aprendizagem e abandonadas à própria sorte é impedir, de forma violenta, o exercício do direito que todos têm de participar de bens culturais produzidos pela humanidade (PADILHA, 2013).

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 vem sendo articulada e materializada no sistema de educação de Vila Velha, E/S. Realiza um estudo envolvendo um cenário intenso e potente para entender o que tem sido instituído, como políticas públicas, no município de Vila Velha neste último decênio, considerando que essa política tem efeitos, ao invés de resultados. Também tem conduzido os sistemas de ensino à promoção de respostas às necessidades educacionais dos Alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), por meio do acesso, da participação e da escolarização nas escolas comuns. Esta investigação perpassa os acontecimentos da política de inclusão no período de 2008 a 2020. Sua metodologia, de cunho qualitativo, teve como caminho teórico-metodológico os pressupostos da cartografia em educação e analisa as políticas públicas locais instituídas pelo município no decorrer do período assinalado. Busca sustentação em Boaventura de Sousa Santos (2007a, 2007b, 2008, 2010a, 2010b) para compreender a importância de escutar, sentir e considerar o contexto da prática como aquele que possibilita traduzir saberes em outros saberes, e em Jefferson Mainardes e Stephen J. Ball (2006, 2011), que traduzem o cenário local como aquele possível de interpretar, criar e recriar as políticas públicas e não apenas implementá-las. Para o momento de escuta, utiliza a metodologia de grupo focal, adaptada às condições de exigência trazidas pelo contexto de isolamento social. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram os profissionais da educação que atuam com o PAEE nas escolas da Região 5 do município de Vila Velha, dentre eles, professores, pedagogos e diretores, assim como representantes das famílias e profissionais da Secretaria de Educação. De abordagem qualitativa, esta pesquisa não visa a resultados nem a conclusões dos fatos, mas sim à compreensão desses movimentos que o contexto da prática traduz ao interpretar as políticas públicas federais e estaduais de inclusão. Organizada em quatro eixos, a análise dos dados teve como base de sua construção os saberes e fazeres do contexto da prática e as normativas que objetivam consolidar os processos inclusivos. Constatou-se que, quanto aos alunos com indicativo à educação especial, o município ainda vivencia tensões no que se refere à avaliação, acompanhamento e planejamento dos processos para a elegibilidade e a escolarização desses estudantes. No que diz respeito aos profissionais para atuação na educação especial, apesar de o município trabalhar para a sua consolidação, administrativamente, ainda apresenta carências de oferta, que têm como seus efeitos muitos atravessamentos na organização da escola e, conseqüentemente, na perspectiva do olhar inclusivo por todos da comunidade escolar. O município vem fazendo seu próprio desenho, saindo dos contornos de sua delimitação, não institucionalizando políticas públicas locais suficientes que reconheçam as tensões enfrentadas para a permanência, com qualidade, do aluno na escola. As condições de trabalho somadas à precarização da atuação dos professores que necessitam de uma formação continuada consolidada sugerem grandes contribuições para futuras discussões.

Palavras chave: Políticas públicas de educação especial. Matrículas na educação especial. Escolarização dos alunos PAEE.

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze how the National Policy of Special Education in the Perspective of Inclusive Education/2008 has been articulated and materialized in the system of education in the district of Vila Velha E/S. It conducts a study involving an intense and powerful scenery in order to understand what has been instituted, as public policies, in the district of Vila Velha in the last decade, taking into consideration that such policy has effects, instead of results and has conducted the educational systems to the promotion of responses to the educational needs of the Special Education Target Students (PAEE), through the access of participation and schooling in regular schools. This investigation runs through the events of the inclusion policy in the period of 2008 and 2020. Its methodology, which has a qualitative nature, had as theoretical-methodological path the cartography assumptions in education and analyzes the local public policies instituted by the district throughout the period marked. The research seeks the support of *Boaventura de Sousa Santos* (2005, 2007a, 2007b, 2008, 2010a, 2010b, 2020), aiming at understanding the importance of listening, feeling and considering the context of practice as the one that enables the translation of knowledge inside other knowledge, also the support of *Jefferson Mainardes and Stephen J. Ball* (2006, 2011), who translates the local scenery as the one capable of interpreting, creating and recreating public policies and not only implementing them. For the listening moment, it uses the focal group methodology, adapted to the requirement conditions brought in by the social isolation context. The subjects involved in the research were the education professionals working with PAEE in the Area 5 schools in the district of Vila Velha, among them, Teachers, Educators (Pedagogue) and Principals, as well as the families' representatives and the Secretariat of Education professionals. As per qualitative approach, this research does not aim at results and nor conclusions of facts, but at the comprehension of those movements that the practice context translates when interpreting federal and state public policies of inclusion. Organized into four axes, the analysis of data was based on the construction of know-how of the practice context and the regulations that focus on consolidating the inclusive processes. It was found that, regarding the students with an indication for special education, the district still experiences tensions related to assessment, follow-up and planning of the processes for the eligibility and schooling of these students. With respect to the professionals who work with special education, despite the work done by the district to be consolidated, administratively, yet, it presents some offer shortages, which has as impacts, a lot of crossings regarding the school organization and, consequently, the perspective of the inclusive view by everyone in the school community. The district has been doing its own drawing, crossing out the lines of its demarcation, not institutionalizing sufficient local public policies that acknowledge the tensions confronted for the permanence, with quality, of the students in the school. The work conditions added up to the precariousness of the Teachers' performance that struggle for a strong continuing training, suggests great contributions for future discussions.

Keywords: Special education public policies. Special education enrollments. PAEE students schooling.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Porcentagem de alunos PAEE em classes comuns – Brasil – 2009-2020.....	43
Gráfico 2	Diferença de porcentagem de alunos PAEE na escola comum cresce 27,6%.....	43
Gráfico 3	Evolução de matrícula do aluno PEE na escola comum.....	44
Gráfico 4	Decréscimo da porcentagem de acesso em paridade ao período inicial.....	44
Gráfico 5	Evolução de matrículas 1ª e 2ª etapas.....	45
Gráfico 6	Crescimento de matrículas de alunos público-alvo da educação especial no município de Vila Velha.....	118
Gráfico 7	Crescimento do número de escolas no município de Vila Velha.....	118
Gráfico 8	Quantitativo de unidades escolares de educação infantil e ensino fundamental.....	119
Gráfico 9	Quantidade de aluno e de escolas por região administrativa.....	119
Gráfico 10	Quantidade de alunos por escola no ano de 2020.....	120
Gráfico 11	Evolução do nº de matrículas de alunos PAEE, professores de educação especial e cuidadores escolar/ entre 2015 e 2019.....	122

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Representação das escalas do mapa simbólico – localidades.....	87
Figura 2	Representação do sistema hierárquico de intencionalidades.....	89
Figura 3	Ciclo de políticas na pesquisa.....	104
Figura 4	Mapa do Brasil destacando o Espírito Santo.....	115
Figura 5	Mapa do Espírito Santo destacando a região metropolitana onde está inserido o município de Vila Velha.....	115
Figura 6	Recorte da região metropolitana: mapa do município de Vila Velha dividido em regiões administrativas.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
MEC	Ministério da Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
SGE	Sistema de Gestão Escolar
ONU	Organização das Nações Unidas
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
PME	Política Municipal de educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Renafor	Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial
BPC	Benefício de prestação continuada
CAP	Centro de atenção psicossocial
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
NAAH/S	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades
Seesp	Secretaria de Educação Especial
Seed	Secretaria de Educação a Distância
Oneesp	Observatório Nacional de Educação Especial
Grufopes	Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão de Educação Especial da Universidade Federal do Espírito Santo/BR
APII	Avaliação Pedagógica Inicial Individualizada
Corde	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde)
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Semed	Secretaria Municipal de Educação
Ipes	Instituições Públicas de Educação Superior
Amaes	Associação dos Amigos dos Autistas do Estado do Espírito Santo
CNEDH	Comitê Nacional de educação em Direitos Humanos

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: MOVIMENTOS DE AVANÇOS E A PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	18
1.2	DA POLÍTICA DE 1994 À POLÍTICA DE 2008: CONTEXTO DE EXPECTATIVAS.....	28
2	FORTALECENDO A TRAJETÓRIA: CONTRIBUIÇÕES DA REVISÃO DE LITERATURA.....	34
2.1	MATRÍCULA, ACESSO À EDUCAÇÃO COMO DIREITO INSTITUCIONALIZADO: O QUE OS NÚMEROS REVELAM.....	38
2.1.1	Dados censitários desde a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008.....	38
2.1.2	Inclusão educacional de alunos público-alvo da educação especial: território de disputa.....	46
2.1.3	Identificação e indicativo a público-alvo da educação especial.....	51
2.2	PERMANÊNCIA DO ALUNO NA ESCOLA COM QUALIDADE: DOS PROFISSIONAIS AOS SERVIÇOS E RECURSOS DE APOIO.....	54
2.2.1	Condições para o exercício do atendimento educacional especializado: amparo orçamentário aos recursos e serviços.....	55
2.2.2	O profissional da educação especial e o de apoio para o atendimento educacional especializado ao aluno PAEE.....	58
2.2.3	O serviço especializado na educação especial: atendimento educacional especializado.....	67
3	OS CONTEXTOS INFLUENCIADORES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM UMA SOCIEDADE DITA MODERNA.....	80
3.1	POLÍTICAS PÚBLICAS, INTENCIONALIDADES E INTERESSES: CONTRIBUIÇÕES DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS.....	82
3.2	CICLO DE POLÍTICAS: CIRCUITOS EM CONTEXTOS DE DECISÕES E AÇÕES.....	104
4	DILIGÊNCIAS NA AÇÃO DE INVESTIGAR: CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	112
4.1	ACESSO PARA A ESTRADA: CONHECENDO O CAMPO DE PESQUISA.....	114

4.2	CONTEXTO DO HOME OFFICE: DIALOGANDO SOBRE AS SITUAÇÕES ATUAIS EM TEMPO DE VIDEOCONFERÊNCIA NA PESQUISA.....	123
4.3	CONTEXTO DE COMPREENSÃO SOBRE A ARTICULAÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DA PNEEPEI/2008: DIALOGANDO COM OS ATORES SOBRE O CONTEXTO DA PRÁTICA.....	127
4.4	CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO: INTERPRETAÇÃO, CRIAÇÃO E RECRIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA LOCAL.....	131
5	CARTOGRAFIA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O CONTEXTO DA PRÁTICA: DIÁLOGOS COM OS ATORES.....	135
5.1	QUEM É O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NA CONFIGURAÇÃO DO ALUNO COM INDICATIVO À MODALIDADE.....	136
5.2	PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, FORMAÇÃO CONTINUADA E FAZERES NA ATUAÇÃO.....	152
5.3	MOVIMENTOS DA PERSPECTIVA INCLUSIVA: SERVIÇOS E RECURSOS AOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS PAEE.....	165
5.4	CARTOGRAFANDO AS INTERPRETAÇÕES, CRIAÇÕES E RECRIAÇÕES DAS POLÍTICAS OFICIAIS PELO CONTEXTO DA PRÁTICA.....	183
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	201

INTRODUÇÃO

Os movimentos para a inclusão de alunos público-alvo da educação especial na escola comum destacam um percurso de lutas e enfrentamentos que contribuiu para contínuas mudanças educacionais que, por meio de sucessivos dispositivos normativos e orientadores, têm influenciado ações de inclusão educacional nos diferentes sistemas de ensino até os dias atuais.

Essas reformas, com protagonismo ao acesso à escola comum, acenderam em primeira instância o crescimento do número de matrículas de alunos público-alvo¹ da educação especial (PAEE). Assim, vêm reafirmando direitos fundamentais que buscam garantir a iguadade de oportunidades aos processos de escolarização a essas pessoas que historicamente ocupavam posição secundária ao viverem às margens da sociedade.

A possibilidade de realizarmos uma pesquisa em educação envolvendo esse cenário intenso e potente se mostrou valorosa para entendermos os movimentos da articulação das políticas públicas de educação especial neste último decênio a partir da materialização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) no contexto da prática, considerando que essa política tem conduzido os sistemas de ensino à promoção de respostas às necessidades educativas dos alunos PAEE. Assim como Baptista (2015, p. 17) concebemos “[...] a política como um campo no qual os sujeitos são construídos e, simultaneamente, constroem sentidos definidores daquilo que somos”.

¹ Conforme a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial, considera-se público-alvo do AEE: “I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade”. No decorrer do texto, essas pessoas também poderão ser chamadas de alunos da educação especial.

Todo esse movimento da articulação das políticas públicas de educação especial neste último decênio tem um grande significado para mim, pois iniciei minhas experiências docentes como servidora do município de Vila Velha no mesmo ano em que essa política orientadora entrou em vigor. Desde então participo da articulação e materialização desses dispositivos normativos, em parte como atuante da prática docente na modalidade de educação especial e em outra como assessora técnico-pedagógica do Núcleo de Educação Especial (NEE), segmento da Secretaria de Educação do município de Vila Velha. Atuo no processo de articulação, formação e orientação à comunidade escolar dessa modalidade nos processos de inclusão.

Ao caminhar junto a essa política nos últimos 12 anos, tenho percebido, nesse trajeto, que a educação especial tem progredido com seus dispositivos normativos que orientam para uma educação na escola comum de forma mais inclusiva. Uma escola que trabalhe para o acesso e a permanência de estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), principalmente porque as redes municipais, segundo Baptista (2015, p. 18), “[...] têm assumido um papel de protagonistas quando discutimos a inclusão escolar”.

No entanto, em uma época que deveria ser de avanços consideráveis para a modalidade, ainda descortinamos fragilidades que nos levam a refletir sobre os desafios da permanência desses estudantes na escola comum. Compreender essas tensões refletidas pelo contexto da prática se torna significativo para futuras políticas públicas que visam à inclusão educacional dos estudantes PAEE na escola comum.

Os apoios aos processos de aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial se alicerçam nos serviços e recursos para “[...] promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares” (MEC/SEE, 2001, p. 2). Nessa perspectiva, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, desde essa época almeja o acesso ao currículo comum, assim como o Decreto nº 7.611/2011, que orienta para as garantias necessárias à permanência com qualidade dos estudantes PAEE na escola comum, conforme o seu art. 2º que destaca:

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 a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Pensamos a escola como aquela que deve atender às necessidades educacionais dos alunos e para tanto as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que embasa as diretrizes e as normativas destinadas aos estudantes PAEE. Considerando esse contexto nos perguntamos: a) No percurso de 12 anos, quais foram as práticas exitosas dessa política no município de Vila Velha? b) O município conseguiu cumprir as orientações estabelecidas pela PNEEPEI/2008? c) Que políticas públicas locais construímos a partir dos dispositivos normativos e orientadores oficiais?

Para respondermos esses e outros questionamentos que surgiram no decorrer da investigação traçamos como objetivo geral: **analisar como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 vem sendo articulada e materializada no sistema de educação de Vila Velha**. Orientados por Ghedin e Franco (2011, p.142), estamos cientes de que, ao construir essa trajetória, ela nos conduzirá para caminhos onde “Conhecer significa ser capaz de enfrentar o conflito entre velhas convicções diante de novos e instigantes conceitos que interferem no modo de pensar o mundo”. Com foco nessas possibilidades, traçamos objetivos mais específicos que nos possibilitarão sinalizar esses caminhos, nos levando a compreender os desenhos que se formam pelo contexto da prática que tem em suas políticas públicas locais a leitura de sua realidade. Os objetivos específicos traçados são:

- a) conhecer os contextos de influências que refletem a política de educação especial no espaço local do município de Vila Velha;**

b) compreender as formas, os modos como as políticas de educação especial em Vila Velha têm sido articulados nos espaços escolares;

c) cartografar as políticas públicas de educação especial em ações instituídas pelo sistema de educação de Vila Velha no período de 2008 a 2020, identificando o movimento local no qual as políticas públicas de educação inclusiva se materializam;

O trabalho de pesquisa está dividido em cinco capítulos, além das considerações finais. No primeiro capítulo, organizado em duas etapas, a primeira dedica-se aos movimentos das políticas de educação especial vivenciada no período de 1978 a 1994, com viés ainda de uma política integracionista vivenciada, o estudante era avaliado de forma seletiva tendo uma escolarização patologizada, entendendo que o direito à educação era para alguns que se encaixavam nas exigências de um sistema educacional inflexível. Em um segundo momento, dedica-se a nova política que versa sobre a perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008) e que visa o acesso e a permanência de estudantes PAEE na escola comum na qual ampliaremos nosso conhecimento no decorrer da investigação.

No segundo capítulo, trouxemos a revisão de literatura, que nos possibilitou conhecer os movimentos que se deram à educação especial na escola comum, a matrícula como direito ao acesso e os processos de inclusão educacional por meio dos serviços, recursos e profissionais especializados e de apoio à escolarização disponibilizados pelas normativas das políticas públicas nesse último decênio.

Ao terceiro, tivemos as contribuições de Boaventura de Sousa Santos (2007a, 2007b, 2008, 2010a, 2010b), para nos falar dessa sociedade que se diz moderna, mas que ainda se destaca pela sua desigualdade e exclusão. Partimos da premissa que ainda vivenciamos épocas remotas, e nesse sentido o autor nos ajudará quando destaca o modelo residual do capitalismo neoliberal e da racionalidade ocidental hegemônica que, globalizada, tem em suas intencionalidades influências sobre as políticas públicas oficiais aos países, tornando possível uma razão indolente quanto não considera os novos saberes que se apresentam desafiadores, emergidos pelo contexto da prática, e instigantes mercedores de atenção e reflexão. Embora essa

sociedade esteja dentro de um movimento para a inclusão, em muitos momentos ou situações, ela é excludente, ao levarmos em conta a diversidade humana existente em nosso país e as riquezas inesgotáveis que se apresentam nas diferenças culturais, étnicas, ideológicas, religiosas, entre outras, dentre elas as deficiências.

Junto a essa compreensão de nossa sociedade, e dos que nela vivem, se institucionalizam as políticas públicas federais/oficiais, estaduais e locais, que devem possibilitar o atendimento de direitos sociais, e neles os direitos educacionais, e nesse foco nos aproximamos das concepções de Jefferson Mainardes e Steffen Ball (2006, 2011), sobre o ciclo de políticas para compreendermos como as políticas públicas tem se articulado e materializado no contexto da prática formando seu próprio desenho a partir das intencionalidades do conjunto de atores atuantes² que em suas ações, interpretam, criam e recriam as políticas públicas oficiais traduzidas de diversas maneiras em seus diversos locais. (MAINARDES, 2006).

Para o quarto capítulo, trouxemos na metodologia a estrada para nosso caminho, instrumentos e ferramentas que contribuíram para a construção dos dados por meio da escuta e do diálogo com os atores envolvidos na articulação e materialização das políticas oficiais e locais. No quinto capítulo, trouxemos a análise dos dados que emergiram por meio de grupo focal com narrativas que desenharam o mapa na qual cartografamos as políticas locais de educação especial existentes no município de Vila Velha, a partir de reflexões sobre o que nos foi mostrado pelo contexto da prática. Dessa forma, cartografamos as políticas locais de educação especial existentes no município de Vila Velha, como tem se configurado a PNEEPEI de 2008, finalizamos nossa dissertação com as considerações finais relevantes para a nossa compreensão do objeto de estudos.

² Assim como Ball e Mainardes (2011, p. 148), consideramos atores atuantes os professores, pais, diretores e gestores de nível médio e central.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: MOVIMENTOS DE AVANÇOS E A PERSPECTIVA INCLUSIVA

As políticas para a educação especial, apoiadas pelos movimentos sociais, buscaram em sua trajetória atender aos direitos públicos da educação. Evoluíram e o conceito para a política não mais se configura como gestão governamental. Sua formulação vem se constituindo de vários interesses públicos, dentre eles, os interesses dos Estados, do governo, das diversas organizações da sociedade civil e da iniciativa privada. Para esses grupos de interesses, a educação tem sido uma área de potencial magnitude, sobretudo os interesses das organizações da sociedade civil, entidades do terceiro setor.

Para percorrer essa trajetória de evolução das políticas públicas de educação especial, buscamos conhecer, neste capítulo, os movimentos que culminaram com a Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, seus desafios, suas fragilidades, mas, principalmente, seus avanços, buscando, na compreensão das intencionalidades e ações, os delineamentos do percurso trilhado.

Desde a década de 50, os movimentos sociais timidamente se empenhavam para trazer dignidade às pessoas que viviam às margens da sociedade. O país vivenciava lutas tanto no campo social quanto no econômico, refletidas pelas insatisfações em torno da desigualdade e da exclusão social. Desses contextos de supressão as pessoas com deficiência também faziam parte. Rogalski (2010, p. 2) destaca que, “No Brasil, até a década de 50, praticamente não se falava em Educação Especial. Foi a partir de 1970, que a educação especial passou a ser discutida, tornando-se preocupação dos governos [...]”.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, **preferencialmente** dentro do sistema geral de ensino (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Mainardes, Ferreira e Tello (2011) afirmam que as políticas públicas, nas décadas de 70 e 80, eram avaliadas pelas análises do processo³ e dos impactos provocados pela sua implementação. Essa fase da política os autores denominam de positivista, pois ignorava alguns fenômenos que não poderiam ser explicados, como as emoções.

A avaliação de processos visava, sobretudo, à aferição da eficácia dos programas e à avaliação da relação custo-benefício. Após essa fase positivista na qual os problemas e as questões da análise de políticas eram vistos como predominantemente técnicos, a partir dos anos 1980, surgiram críticas aos modelos lineares e às tendências tecnicistas de análise de políticas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p.153).

Com a evolução do modelo que concebe um conceito minimalista dos efeitos das políticas públicas, passamos à “[...] necessidade de compreender o processo político como algo dialético” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p.153). Esse movimento exigiu uma leitura dos contextos atuantes de forma a serem interpretadas sua articulação e materialização para além dos dados quantitativos.

Ao considerarmos as orientações das políticas para a educação especial, regida pela Lei nº 5.692/71,⁴ que altera a LDBEN de 1961, refletimos sobre a naturalização de um ambiente escolar homogêneo que selecionava e delimitava o estudante que teria o direito, “aptidão” de frequentar a sala de aula comum. Restava, então, aos excluídos receberem “tratamento especial” de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971). Baptista (2019, p. 6, grifos nossos) nos ajuda a compreender esse processo relatando:

Nesse momento histórico, havia o predomínio de uma concepção relativa à escolarização condicionada, pois, a depender das limitações do aluno, o encaminhamento deveria indicar o serviço – classe especial ou escola especial –, **em geral de caráter substitutivo ao ensino comum**

Tendo em vista a exclusão refletida pela desigualdade que existia entre determinados grupos de pessoas dentro de uma mesma sociedade, vale recordar que, nessa mesma década, 1970, o país passava por um período de ditadura militar, compreendido entre 1965 e 1985, em que era conduzido de forma autoritária, nacionalista, com muita repressão e censura à liberdade de expressão. Passava por

³ Definiam as fases do processo político como agenda, projeto (formulação), adoção, implementação, avaliação e reajuste (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

⁴ Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

instabilidade financeira, rápido aumento da população, ocupação desordenada, lutas civis, violências refletindo na sociedade esse desequilíbrio humano efervescido também pela subordinação ao sistema capitalista, levando o país a fortalecer as lutas por direitos públicos na área social.

Os desafios provocados pela desigualdade social intensificam a exclusão, revelando a carência de direitos fundamentais para as condições de respeito, dignidade, igualdade e o direito à educação pública. Nesse ínterim, os movimentos da educação especial começaram a ganhar força a partir da aprovação da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996 e da Declaração de Salamanca (1994).

Santos, M.(2012, p.6), em seus estudos, relata-nos a fragilidade do país quanto à sua administração pública que, em meio ao caos, colecionava fragilidades em um período em que se necessitava de impulsionamento em defesa da vida e da democracia. “Ao final dos anos 70 a economia e as condições sociais brasileiras se encontravam em uma frágil situação tanto a nível interno quanto a nível internacional”.

Com o país em um processo desordenado de tomada de decisões, as políticas públicas sociais legitimam direitos, com precárias intenções de atender à sociedade como um todo. À educação cabia o processo de seleção dos estudantes. “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial [...]” (BRASIL, 1971).

Com um país extremamente desigual, ditatorial, repressivo e economicamente desestabilizado, a ideologia política da época dificultava os avanços da educação básica nos países menos desenvolvidos. As reformas na educação passam de uma educação convencional para uma educação tecnicista, não agradando muito aos estudantes pelas suas características de uma educação não dialógica, acrítica e também autoritária, fortalecendo mais movimentos de lutas, agora por uma educação mais humanizada.

No Brasil seus ativistas defendem tanto a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento através de reformas educacionais, quando o direito de todos à educação, e por isso pregavam que a construção de um sistema estatal de ensino público, laico e gratuito, seria o único maior efetivo do combate às desigualdades sociais da nação (MENDES, 2010, p. 96).

Em 1988, para uma remodelagem tanto social quanto educacional, a Constituição Federal, lei fundamental e suprema do país, conhecida na época como "Constituição Cidadã" por ter sido instituída no processo de redemocratização e fim da ditadura militar, estabelece, em seu art. 205, que "[...] a educação é um direito de *todos*". A esse "*todos*" não cabem distinção de raça, cor, credo, crenças, ou qualquer outro referencial que tenha o intuito de excluir qualquer um desses direitos instituídos, trazendo em seu texto, como princípio base, o pleno desenvolvimento da pessoa para a cidadania e o trabalho, dignificando o homem a viver em sociedade.

A Constituição Federal de 1988 promoveu a descentralização administrativa e de recursos financeiros, que aparentemente dotaria os municípios de uma maior autonomia para equacionar os problemas locais, e uma nova perspectiva parecia se vislumbrar quanto à política da educação especial (MENDES, 2010, p. 104).

Em 1989, essa mesma Constituição Federal, no topo do seu ordenamento jurídico, fortalece outras legislações em torno da inclusão educacional, dentre elas, a Lei nº 7.853/89,⁵ que dispunha sobre o apoio às pessoas "portadoras de deficiência" e sua integração social, estabelecendo normas gerais que asseguravam o pleno exercício dos direitos individuais e sociais dessas pessoas.

Assim, orienta para a educação especial como modalidade em estabelecimentos públicos de ensino. Somados os ganhos à oferta do atendimento educacional especializado, regida pela Lei nº 8.069/90, que dispunha sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, ampliavam-se as expectativas de escolarização a esse público-alvo.

No entanto, como no caminho sempre há desafios, a Lei nº 7.853/89 traz em seu texto a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e

⁵ Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências.

públicas (BRASIL, 1989), mantendo o “tratamento especial”, praticado desde a década de 70, valendo-se da expressão “*preferencialmente* na rede regular de ensino,” destacada na Constituição Federal de 1988, a qual abre precedentes para que o atendimento seja ofertando “ainda” fora da escola.

Baptista (2015) destaca que o indicativo desse advérbio ainda tão provocador está ligada ao fato de a política não citar explicitamente que a matrícula deveria ser nos espaços da escola comum, persistindo, nesse caso, com a exclusão ao contradizer o direito à educação de todos institucionalizado pela Constituição Federal, quando afirma que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (BRASIL, 1988).

Mediante as tensões e fragilidades da exclusão e segregação, as ações conduziam a mais movimentos de lutas sociais necessários para o fortalecimento das políticas públicas em torno da educação especial:

[...] no sentido da defesa da escolarização dos sujeitos ‘da educação especial’, com prioridade ao ensino comum como lócus destinado a esse processo. A dimensão não prioritária expressa por meio do advérbio ‘preferencialmente’ – passou a ser alvo de acirrados debates e de diferentes interpretações. Com as diretrizes, em 2001, a ênfase na ‘suposta’ obrigatoriedade da matrícula para esses alunos nas diferentes redes de ensino foi para além da palavra da lei, um elemento disparador de debates e provocador de movimentos. Quando havia um atento exame do texto legal, ficava claro que as exceções estavam garantidas e que a escolarização de algumas dessas pessoas poderia ocorrer fora do sistema regular de ensino (BAPTISTA, 2015, p. 18).

A década posterior aos anos 80, fundamentada no movimento nacional pela educação inclusiva e tendo o processo político como dialético, amplia, agora em âmbito internacional, suas discussões em torno da perspectiva inclusiva. Esses movimentos sustentados pela Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (1990), definiam as necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial, preconizando uma educação que contemplasse todos em igualdade de oportunidades, na intenção de garantir não só o acesso, mas também a permanência com qualidade do aluno público-alvo da educação especial na escola comum.

Todos esses diálogos, somados à Declaração de Salamanca (1994), que buscava tratar dos princípios, políticas e práticas em educação especial, fortaleciam a caminhada das ações de inclusão no nosso país. O Brasil era um misto de ascensão e decadência. Em seu momento de transição, vive uma segunda eleição presidencial com votação e caminhava para a estabilidade econômica com a implantação do Plano Real. É nessa configuração que o país dá mais um passo para a política pública de inclusão, instituindo a Política Nacional de Educação Especial, em 1994.

Esse construto de lutas sociais e ampliações das discussões expressa a resistência do país à hegemonia dos modelos brasileiros de domínio social, residuais tanto do histórico colonialismo, que veremos no Capítulo 2, quanto do então sistema capitalista que até os dias atuais refletem ainda em suas ideologias e, conseqüentemente, em seus efeitos para a desigualdade e a exclusão. Pavezi e Mainardes (2019, p. 158) relatam em seus estudos:

A partir da década de 1990, ampliaram-se as ações em prol da constituição de ambientes inclusivos no espaço das instituições públicas e privadas de ensino. Essas ações respondem às demandas resultantes de discussões e deliberações internacionais, as quais repercutiram na definição da política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) e, mais recentemente, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008).

Para a década de 90, o ano de destaque foi 1994, institucionalizando a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994). Apesar de ter sido um marco para a modalidade, a integração instrucional, residual na década de 1971, perduravam nos textos da política com atributos dos processos homogêneos para classificar o aluno para a classe comum. Esses processos excluía-nos na tentativa de incluir, ao trazer mais evidente em seu corpo o modelo clínico e patológico, desprezando o olhar mais atento sobre os processos de escolarização necessários ao desenvolvimento pedagógico de cada estudante.

Esse "patológico", designado ao aluno que não atendia às expectativas do desenvolvimento pedagógico esperado, caracterizava-se pela política como aquele com "necessidades educativas especiais", ou seja, aos estudantes que não conseguiam acompanhar o currículo comum restavam-lhes a escola ou classes especiais. Nesse viés, a classe comum era caracterizada como

Ambiente dito regular de ensino/ aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os **portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares** programadas de ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (PNEE, 1994, grifo nosso).

O fato de essa política não fazer jus à diversidade dos estudantes e nem provocar uma reformulação das práticas pedagógicas que valorizasse o potencial do aluno, corroborava para manter a responsabilidade sobre a educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial (PNEE, 1994) ou, na pior das hipóteses, no atendimento clínico, quando sobreleva seus direitos educacionais à condicionalidade de um dos dois extremos seguidos entre o normal e o patológico.

Isfran, Ladeira e Faria (2020), ao estudarem o fracasso escolar e a medicalização, provocam-nos quando trazem em seu contexto a culpabilização individual e o fomento da cultura patologizante muito forte ainda nos dias de hoje. Relatam que “[...] entendemos ser necessário insistir na problematização do fracasso escolar enquanto questão institucional, social e política” (ISFRAN; LADEIRA; FARIA, 2020, p.135).

Dessa forma, esse termo “patológico” entendemos como um princípio biologizante,⁶ que fundamenta a visão biológica em sua representação social do ser. Por vezes dissociado dos fatores sociais e culturais, não só prejudica o caráter humanizador, ao excluir o outro de seus direitos fundamentais, mas também o caráter dos processos de igualdade educacional, que possibilitaria a diversidade na/da escola.

Marginalizado pela seletividade social na escola, o estudante, distinguido pela sua capacidade de resposta a estímulos educacionais, é encaixado em pontos extremos que vão do normal ao patológico. Essa concepção de avaliação do aprendizado, ainda residual na modernidade, tem instigado a busca pela compreensão dessas convicções de estudantes ao serem empurrados para as margens e excluídos de possibilidades,

⁶ “[...] predomina a visão biológica ou que se refere a aspectos biológicos (abordagem biologizante). O construtivismo como teoria do conhecimento é biologizante e, por isso, acaba por perder um aspecto essencial do ser humano: seu fundamento social e cultural. ” (Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/biologizante/9908/>. Acesso em: 5 de fev. 2021

ou seja, não integrados. Embasado no aporte de Beyer (2006, p. 75), o conceito pedagógico da integração escolar

[...] partiria da premissa de que haveria dois tipos principais de crianças, as crianças 'com necessidades educativas especiais' e as 'sem necessidades educativas especiais'. No anseio dos defensores do movimento de integração escolar de inserir no ensino comum as primeiras, tais educadores acabaram por provocar indiretamente o surgimento de dois grupos de alunos: os que se encontram acolhidos no sistema escolar, e devidamente contemplados nele, e outros que permanecem ou permaneciam fora do sistema e que constituem alvo do movimento de integração.

Sobre a necessidade de compreender quem é esse aluno identificado por outros como aquele que “não dá conta de estar na escola”, “incapaz de conhecimento” e patológico em sua visão terminológica, Kuhnen (2017, p. 330) relata: “Alguns autores têm se dedicado a estudar o tema da concepção de deficiência, questionando a perspectiva abstrata e dicotômica ou ainda questionando que a deficiência é tratada unicamente do ponto de vista terminológico”.

Um dos aspectos na definição da deficiência ou excepcionalidade e, portanto, de um modelo de atendimento proposto para as pessoas consideradas deficientes, é a compreensão analisada de forma abstrata, dicotomizada e polarizada: a segregação x integração ou exclusão x inclusão. Esse tipo de análise no modo de compreender o normal e o patológico tem repercussão no modelo de atendimento aos sujeitos com deficiência e traz como proposição um processo de integração/inclusão ao sistema educacional e/ou social (KUHLEN, 2017, p. 330-331).

Com uma política que se caracteriza integracionista, o período de 1994 a 2007 buscava avançar nas discussões sobre a inclusão educacional. A década de 90 soma conquistas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBEN nº 9.394/96), que atribui um capítulo específico à educação especial, buscando fortalecer os serviços de apoio especializado e a formação de professores. A LDBEN/1996 contribuiu para outros movimentos de inclusão e a rede municipal foi protagonista em seus efeitos.

No período posterior à LDB de 1996, os gestores que passaram a ter a tarefa da oferta da escolarização no ensino comum têm sido prioritariamente aqueles das redes municipais [...]. Como o ensino fundamental se constitui no espaço escolar de evidência dessa escolarização, consideradas as precariedades de oferta da educação infantil e o desafio de acesso ao ensino médio para os alunos, as redes municipais têm assumido um papel de protagonistas quando discutimos a inclusão escolar (BAPTISTA, 2015, p. 18).

Apesar dos proventos, a LDBEN nº 9.394/96 sustenta, em seu texto, a prática da frequência do estudante PAEE em instituições privadas de natureza filantrópica quando traz que o atendimento educacional especializado deverá ser ofertado “preferencialmente” na rede regular de ensino. Entretanto, o texto constitucional, art. 206, diz que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

O Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, estende aos alunos da educação especial o acesso a direitos antes conferidos somente aos demais estudantes, dentre eles, material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo. Também traz em seu texto referência às escolas especializadas para a matrícula desses alunos com a interpretação de que as escolas comuns “[...] não dariam conta desses estudantes”. Subjugando o trabalho pedagógico a ser desenvolvido pela escola pública, em seu texto, destaca que a matrícula deve ser efetivada nas escolas especializadas, “[...] quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando” (BRASIL, 1999).

Mendes (2010) destaca que é inegável que os anos 90 tiveram muitos avanços nas legislações, na compreensão do significado das necessidades educacionais especiais e quais políticas educacionais seriam adequadas para os processos de inclusão, entretanto enfatiza que, embora inegável, isso não foi “[...] suficiente para retirar a educação especial brasileira do âmbito das políticas assistencialistas” (MENDES, 2010, p.105).

Em meio aos diversos atravessamentos, a política de educação especial avança para o sentido da perspectiva inclusiva e, em 2001, com a Lei nº 10.172/2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação que prevê recursos e apoio do Governo Federal, levando à Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Inclusiva, vigorando até a presente data, apesar de seus 20 anos de existência. Ainda nesse mesmo ano, o Decreto nº 3.956/2001 promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Em 2002, continuando com a ampliação de direitos à educação especial, é reconhecida, como meio legal de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), pela Lei nº 10.436/2002,⁷ e a Portaria nº 2.678/2002,⁸ que aprova a Grafia Braille e estabelece diretrizes e normas para a utilização, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino (MEC 2002).

Em 2003, o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade,⁹ objetivando fortalecer os processos de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial na escola comum, apoia a formação de diretores e professores, possibilitando a construção de conhecimentos acerca da modalidade de educação especial e a compreensão de ações necessárias à escolarização desses estudantes na classe comum.

Outras bases legais subsidiaram os movimentos para a permanência com qualidade desses estudantes, dentre elas, a Portaria nº 3.284/03,¹⁰ o Decreto nº 5.296/04¹¹ e o Decreto nº 5.626/05,¹² que preveem os recursos, os serviços e a acessibilidade aos espaços físicos para a modalidade de educação especial. Finalmente, em 2007, pouco antes da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em 2008, exercitando mais um pouco do respeito às diversidades, o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) cria o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/2006, que tem em sua base os princípios da democracia, da cidadania e da justiça social.

⁷ Regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, que dispõe sobre a obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no currículo dos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível superior e nos cursos de fonoaudiologia

⁸ Aprova o projeto Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional.

⁹ Apoia a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos.

¹⁰ Prevê o intérprete de Libras e sala de apoio com equipamentos para escrita em Braille e lupas para ampliação de textos para alunos com deficiência visual.

¹¹ Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas [com deficiência] que especifica, e nº10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.

¹² 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, de 19 de dezembro de 2000.

A estrutura do documento possui cinco eixos de atuação, dentre eles, a educação básica, que fortalece outras ações de inclusão. O Decreto nº 6.094/2007¹³ destaca o regime de colaboração do Governo Federal para programas e ações de assistência técnica e financeira e, nesse sentido, em 2007, cria o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o intuito de fortalecer a educação para o atendimento educacional especializado. A Portaria nº 13/2007¹⁴ estabelece, dentre outros programas, o Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais.

1.2 DA POLÍTICA DE 1994 À POLÍTICA DE 2008: CONTEXTO DE EXPECTATIVAS

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 caracterizava-se como uma política segregacionista e de modelo clínico, ao conduzir à integração instrucional os estudantes que apresentavam necessidades educacionais especiais, patologizando-os. Toma por base as situações educacionais a serem resolvidas por meio do modelo biomédico, excluindo-os do contexto da sala de aula comum, ações que têm por base a homogeneização dos alunos como critério para a permanência em sala de aula no ensino comum.

A fragilidade na produção do texto da Política Nacional de Educação Especial de 1994, que se mostrava contrária ao que vinha sendo proposto no movimento mundial pela educação inclusiva, não oferece condições para maiores práticas inclusivas, pois,

[...] não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 2008, p. 3).

Entretanto, foram significativos os avanços por outras normativas que deram embasamento para que, no ano de 2008, fosse institucionalizada a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI/2008)*. Esse instrumento, orientador e normativo das ações educacionais inclusivas, tem como premissa conduzir os sistemas de ensino a tomadas de decisões fundamentadas em

¹³ Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, da 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 à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

¹⁴ Dispõe sobre a criação do Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais.

uma perspectiva mais inclusiva de direito ao acesso e à permanência com qualidade dos alunos público-alvo da educação especial na escola comum. Uma base legal que tem em sua essência os pressupostos dos direitos humanos e o reconhecimento às diferenças.

Recordamo-nos de que, em 2008, um número significativo de alunos para a educação especial chegou à escola comum. Muitos vindos de instituições privadas de natureza filantrópicas que, com a política anterior, se configuravam único espaço de convivência para os estudantes PAEE. No percurso de acolhimento, pela escola, a esses estudantes, diversos foram os desafios ao contexto da prática e que produziam muitos questionamentos. Como lidar com toda a dinâmica da diversidade desse público-alvo da educação especial matriculado na escola comum, considerando que a inserção dos estudantes aconteceu em grande escala em uma mesma época?

Essa diversidade de alunos para a modalidade, inseridos no ambiente escolar, somava-se a tantos outros estudantes com suas distinções peculiares em suas individualidades. A escola, então, necessitou se reconfigurar, agora como um espaço ainda mais heterogêneo em sua diversidade. Para além da legitimidade do direito à escola comum para todos, em 2009, amplia-se a duração dessa obrigatoriedade educacional para a idade de 4 a 17 anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.¹⁵

Nesse contexto da inclusão e diversidade, Meirieu (2005, p. 38) nos chama a atenção quanto à função do ambiente escolar, considerando o respeito às singularidades e habilidades de cada um: “A escola é uma instituição onde as aprendizagens são obrigatórias, onde as coisas são organizadas para não se ‘sair dali’ sem aprender”. Com base nesse pensamento, acreditamos nas possibilidades e nas alternativas pedagógicas para que a escola seja acessível e possa exercer sua missão de ensinar

¹⁵ Acrescenta [o] § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica e dá nova redação ao § 4º do art. 211, ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção nesse dispositivo de inciso VI.

sem qualquer tipo de discriminação e exclusão e aceitar lidar com as peculiaridades tão latentes não só dos alunos da educação especial, mas, sobretudo, de toda a diversidade existente de estudantes. Beyer (2006, p. 73) afirma:

A inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais é um desafio porque confronta o (pretens) sistema escolar homogêneo com uma heterogeneidade inusitada, a heterogeneidade dos alunos com condições de aprendizagem muito diversas. E isto inquieta e desafia os professores em geral.

Esse “pretens” sistema escolar que ainda hoje, por vezes, reflete concepções de espaço homogêneo ou até mesmo se configura como tal, é desafiado para se adaptar às novas realidades que demandam currículos mais flexibilizados e acessíveis a todos, bem como um olhar mais amplo para a perspectiva inclusiva de escolarização, requerendo para esse movimento ações que fortaleçam conhecimentos na área da educação especial.

Para compreender os processos de escolarização necessários a esse público, o Ministério da Educação implementa, em parceria com os sistemas de ensino, o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial, no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Renarform) (BRASIL, 2016). Esse programa, em parceria com as Secretarias de Educação e as Instituições Públicas de Educação Superior (Ipes), disponibilizou 98.500 vagas nos seguintes cursos de especialização e aperfeiçoamento (BRASIL, 2016, p. 15):

O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Perspectiva da Educação Bilíngue; O Ensino do Sistema Braille na Perspectiva da Educação Inclusiva; O uso pedagógico dos recursos de Tecnologia Assistiva; Acessibilidade na Atividade Física Escolar; Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva; A Gestão do Desenvolvimento Inclusivo da Escola; Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua; O uso do sistema de FM no ambiente escolar.

O município de Vila Velha participou do Programa de Formação Continuada de Professores de Educação Especial – modalidade a distância, possibilitando aos seus professores, em 2013, curso de especialização em atendimento educacional especializado, ofertado pelo Ministério da Educação (MEC), de acordo com o Edital

nº 1, de 2 de março de 2009,¹⁶ no qual também fomos contempladas pela Universidade Federal do Ceará. Esse aperfeiçoamento possibilitou aprofundamento dos conhecimentos na área da educação especial, com vistas à ampliação das ações de inclusão. Jesus (2009, p. 96) ressalta a importância da participação das instituições de ensino superior nos processos de formação dos profissionais:

[...] a universidade, como agência formadora de profissionais, assumida com os sistemas públicos de ensino a responsabilidade de participar de uma rede de iniciativas que ofereçam suporte a tais profissionais, de forma a contribuir no processo de inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino comum.

Essa rede de iniciativas oferecendo suporte aos professores de Vila Velha se constituiu por meio da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), que contribuiu para a geração de grandes debates e expectativas significativas para o desencadeamento dos processos de inclusão na escola comum. Como agência formadora, possibilitou diálogos em fóruns, seminários, grupos de estudos, como o Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp)¹⁷ e o Grupo de Pesquisa Formação, Pesquisa-Ação e Gestão de Educação Especial da Universidade Federal do Espírito Santo/BR (Grufopes).¹⁸

Esses diálogos, de fundamental importância para se construir juntos conhecimentos específicos e práticas pedagógicas inclusivas, possibilitaram reflexões e questionamentos que se articularam com os efeitos das políticas públicas de inclusão no contexto da prática, o que, para Mainardes (2006), se configura como um espaço potente e produtor de sentidos das políticas públicas oficiais.

¹⁶Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=662-res-tab-seesp-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 set 2020.

¹⁷O observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp) possui foco na produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira (Disponível em: <https://www.oneesp.ufscar.br/quem-somos>. Acesso em: 21 set 2020).

¹⁸Tem como objeto de investigação a formação de profissionais da educação, a gestão em educação especial e as práticas pedagógicas. Assume a perspectiva teórico-epistemológica da pesquisa-ação, bem como se dedica aos estudos dessa perspectiva investigativa. (Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/administracaogrufopees#:~:text=Toma%20como%20objeto%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o,aos%20estudos%20dessa%20perspectiva%20investigativa>. Acesso em: 21 set 2020.

Para além do programa de formação continuada, outros programas e ações apoiaram as iniciativas de desenvolvimento dos processos inclusivos: Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial (Renafor) – modalidade presencial; Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; Programa Escola Acessível; Programa BPC na Escola; Projeto Livro Acessível; Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior; Programa Observatório da Educação; Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa e Centros de Formação e Recursos – CAP, CAS e NAAH/S.

Com as ações de fortalecimentos dos processos inclusivos impulsionando a educação especial, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi aprovada pelo Congresso Nacional, Decreto Legislativo n.º 186/2008, que, pelo Decreto n.º 6.949/2009, passou a ter o status de Emenda Constitucional, possibilitando a igualdade de oportunidade com as demais pessoas.

Quanto ao financiamento da educação especial, a Resolução n.º 4/2009 CNE/CEB estabelece nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, a ofertada em sala de recurso multifuncional no turno inverso à escolarização dos estudantes PAEE, deixando explícito que, para que seja concedido o acesso a esse serviço, esse aluno deve estar matriculado e frequentando a sala de aula comum.

Seu art. 8º destaca que os estudantes serão contabilizados duplamente, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), de acordo com o Decreto n.º 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular que tiverem matrícula concomitante no AEE. Esse decreto, revogado pelo Decreto n.º 7.611/2011, fortalece, para além do atendimento educacional especializado, o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino.

Outro movimento significativo aconteceu em 2014 e versa sobre a criação do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que garante, na META 4, a universalização, para a população de 4 a 17 anos com

deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. Estabelece que esse atendimento deverá ocorrer, *preferencialmente, na rede regular de ensino*, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Esse plano, com vigência de dez anos, estende-se até o ano de 2024. Dividido em quatro blocos, esse plano tem como finalidade

[...] garantir o acesso à educação básica de qualidade e a universalização desse processo, ampliando esse direito a todos os cidadãos. Tal plano é dividido em quatro blocos: o primeiro diz respeito à garantia de educação básica de qualidade, assegurando o direito ao acesso desta educação e a universalização e ampliação de conjunturas educacionais; o segundo trata da redução da desigualdade e estima as facetas da ampla diversidade social; o terceiro valoriza os profissionais de educação; e o quarto se refere ao ensino superior (GARCIA; PEREIRA, 2018, p. 118).

Sobre esse protagonismo da educação básica, como escola heterogênea e diversificada, podemos refletir, com Santos (2007a), sobre a vasta riqueza de alternativas que temos, mas, se não forem produzidas ativamente, serão tidas como não existentes, invisíveis, descartáveis, trazendo à tona o paradoxo inclusão/exclusão, dicotômico para as orientações da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Considerando a ascensão das políticas de educação especial ao longo desse percurso, que culmina na política de 2008, em uma perspectiva mais inclusiva de educação para todos, sobretudo no que tange ao acesso do aluno à escola comum e ao êxito nesse trilhar das normativas, é importante refletirmos sobre o contexto das intencionalidades e das disputas que controlam o ciclo político, principalmente quando falamos de influências, um dos pilares que sustentam os discursos políticos construídos pelos grupos de interesses.

2 FORTALECENDO A TRAJETÓRIA: CONTRIBUIÇÕES DA REVISÃO DE LITERATURA

Para a revisão de literatura, buscaremos, nos trabalhos acadêmicos, dialogar com as pesquisas que destacam, nas políticas de inclusão, o acesso e a permanência dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE) na escola comum, tendo como referência os movimentos em torno da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008*, em sua articulação e materialização no contexto da prática.

Para esse trajeto de leituras, Ghedin e Franco (2011, p. 83) nos orientam que, “Mediante a compreensão e interpretação é que se buscam métodos explicativos, que são também compreensivos, ao demonstrarem determinada interpretação de outra interpretação”. Nessa jornada, estabelecemos um recorte temporal da literatura a ser pesquisada que trata do assunto, delimitada aos anos de 2008 a 2020.

Dessa forma, para percorrermos esse caminho, elencamos os seguintes descritores: *indicadores de matrículas na educação especial no ensino fundamental e escolarização de alunos PAEE*, explorados no Banco de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibicit).

Vimos que trabalhos acadêmicos e artigos acerca do tema sobre educação especial percebemos significativas abordagens com vertentes para indicadores de dados censitários, autismo, ensino médio, ensino superior, entretanto para a construção de nossa revisão de literatura sobre a temática, elegemos produções acadêmicas de Mestrado, Doutorado e artigos publicados que aludem aos assuntos sobre as políticas públicas de inclusão que possibilitam o acesso e a permanência desses estudantes na escola.

Analisamos os trabalhos que dizem respeito aos assuntos em dois eixos. O 1º eixo (Quadro 1) trata dos movimentos em torno dos indicadores de matrícula, ou seja, do acesso à escola comum a estudantes PAEE. No 2º eixo (Quadro 2), buscamos tratar

de estudos que destacam a qualidade na permanência desses alunos no ambiente na escola comum, tendo como referência a política pública de inclusão nos períodos de 2008 a 2020. Essa investigação abrange os contextos produzidos em âmbito nacional e local.

Quadro 1 — 1º eixo da Revisão de Literatura: acesso à escola comum

ANO	TÍTULO E INSTITUIÇÃO	AUTOR (A)	NATUREZA
2008	Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental: algumas considerações – Revista Educar, Curitiba	Andrea de A. Kasper Márcia do V. P. Loch Vera Lúcia D. do V. Pereira	Artigo
2009	Classe especial e escola comum: encaminhamentos e percalços pedagógicos para inclusão escolar – Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Ed. Especial – Londrina	Vanessa C. da Silva, Mª Fátima F. Lucas e Laura C. Moreira	Artigo
2011	O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. Revista Linhas Críticas, Brasília	Silvia Márcia F. Meletti e José Geraldo S. Bueno.	Artigo
2011	Identificação e caracterização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular, na rede estadual, em municípios do interior paulista — Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto da USP	Patrícia Moreira de Souza	Mestrado
2011	Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização — Universidade Federal de São Carlos	Aline Aparecida Veltrone	Doutorado
2012	Os impactos da política de atendimento educacional especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência — Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAN	Andressa Santos Rebelo	Mestrado
2014	Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil – Caderno Cedes, Campinas	Silvia Márcia Ferreira Meletti ; Karen Ribeiro	Artigo
2015	Inclusão escolar no período de 2009 a 2013 sob a perspectiva das matrículas no censo escolar no Brasil — Faculdade de Ciências e Letras Unesp/Araraquara	Vanessa Dias Bueno de Castro	Mestrado
2016	Análise dos indicadores e políticas de inclusão escolar na Baixada Fluminense — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Tamara França de Almeida	Mestrado
2016	Análise de indicadores de evolução da educação especial no Estado do Espírito Santo entre 2005 e 2013 – Revista Cinergis, Santa Cruz do Sul	Alexandre Dido Balbinot	Artigo
2016	A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973 a 2014) — Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Andressa Santos Rebelo	Doutorado
2017	Trajatória escolar de alunos com deficiência: matrículas do censo escolar — Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Ana Carolina Macalli	Mestrado
2017	Análise de indicadores educacionais censitários da política de inclusão escolar: uma proposta metodológica — Universidade Federal de São Carlos	Vivian Santos	Mestrado
2019	Fluxo escolar de alunos com deficiência em um município: o que revelam os dados oficiais — Revista Educação Especial – Universidade Federal de Santa Catarina	Ana Carolina Macalli, Taísa G. G. L. Gonçalves Katia R. M. Caiado	Artigo

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Quadro 2 — 2º eixo da Revisão de Literatura: permanência com qualidade (Continua)

ANO	TÍTULO	AUTOR (A)	NATUREZA
2007	A formação continuada de professores para o trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: a contribuição da escola — Universidade Federal do Espírito Santo	Daniella C. Pereira Borges	Dissertação
2009	A educação especial em escolas regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar — Revista diálogo, Curitiba	Katia Regina M. Caiado, Larissa de S. Martins, Nicole D. R. Antônio	Artigo
2009	A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo — Universidade federal do Espírito Santo	Andressa Mafezani	Tese
2010	Trajetória(s) das políticas públicas de educação especial inclusiva no município de Vila Velha no período de 2004-2008 — Universidade Federal do Espírito Santo	Rosane de Moraes Bernardo	Dissertação
2010	Reflexos da política nacional de inclusão escolar no município-polo de Vitória da Conquista/Bahia — Universidade de São Carlos	Danúsia Cardoso Lago	Dissertação
2011	Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados — Rev. Bras. Ed. Esp., Marília	Claudio Roberto Baptista	Artigo
2012	Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos — Universidade Federal do Espírito Santo	Alexandro Braga Vieira	Tese
2012	A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado — Revista Linhas Críticas, Brasília	Márcia Denise Pletsch e Rosana Glat	Artigo
2014	Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum — Universidade Federal do Espírito Santo	Carline Santos Borges	Dissertação
2014	A educação especial em Maceió/Alagoas e a implementação da Política do Atendimento Educacional Especializado — Rev. Bras. Ed. Esp., Marília	David dos S. Calheiros, Neiza de L. F. Fumes	Artigo
2014	Educação especial no município de Vitória/es no período de 1989 a 2012: políticas e direito à educação — Universidade Federal do Espírito Santo	Girlene Gobete	Tese
2014	Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação — Revista Educação & Realidade, Porto Alegre	Rosangela G. Prieto, Karina S.M.M. Pagnez Roseli K. Gonzalez	Artigo
2014	Escolarização de alunos com deficiência intelectual: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil — Faculdade Católica de São Paulo	Ricardo Schers de Gois	Tese
2015	Formação e atuação de professores em salas de recursos multifuncionais — Rev. Eletrônica Pesquiseduca, Santos	Miriam R. Torres de Camargo Izabella M. SantAna	Artigo
2015	Inclusão escolar no período de 2009 a 2013 sob a perspectiva das matrículas no censo escolar no Brasil — Faculdade de Ciências e Letras Unesp/Araraquara	Vanessa D. B. de Castro	Dissertação
2015	Atendimento Educacional Especializado e processos de avaliação: o que dizem as narrativas dos professores? Revista Cocar. Belém/Pará	Denise M. de Jesus Alexandro B. Vieira, Ana Marta B. de Aguiar Camila H. Rodrigues	artigo

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Quadro 2 — 2º eixo da Revisão de Literatura: permanência com qualidade (Conclusão)

ANO	TÍTULO	AUTOR (A)	NATUREZA
2015	Formação e atuação de professores em salas de recursos multifuncionais — Instituição Revista	Miriam Rosa Torres de Camargo e Izabella Mendes SantAna	Artigo
2016	Entre a luta e o direito: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual — Universidade Federal do Espírito Santo	Douglas C. Ferrari de Melo	Tese
2016	Educação especial no Brasil: contradições nas políticas de inclusão (2003-2014) — Faculdade de Educação da UFRGS	Fabiola Borowsky	Tese
2016	O Plano Nacional de Educação e a educação especial — Cadernos de Pesquisa	Reginaldo Célio Sobrinho Edson Pantaleão Maria das Graças Carvalho Silva de Sá	Artigo
2016	Espaços e serviços de apoio à escolarização de estudantes com deficiência: desafios e perspectivas. Livro: Educação Especial: Políticas e Formação de Professores, Marília	Reginaldo C. Sobrinho, Mariza C. Ziviani e Mônica Isabel C. Corrêa	Artigo
2017	Cartografando a educação de surdos, deficientes auditivos e surdos-cegos na região do Caparaó Capixaba/ES — Universidade Federal do Espírito Santo	Aline de Menezes Bregonci	Tese
2018	Políticas de educação especial no Estado de Alagoas — Universidade Estadual de Ponta Grossa	Marilza Pavezi	tese
2018	Organização dos serviços da educação especial: um estudo de planos municipais de educação — Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr) Unesp/Araraquara	Beatriz Aparecida Barboza do Nascimento	Dissertação
2018	A colonização médica e a medicalização da educação especial: reflexões sobre laudos na escola — Universidade Federal do Espírito Santo	Elisabete Bassani	Artigo
2018	Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar — Universidade Federal de São Carlos – Campos São Carlos	Mariana Moraes Lopes	Dissertação
2019	Inclusão educacional de crianças com deficiências: notas do chão da escola — Revista Educ. Pesqui., São Paulo	Marcos C. de Freitas Rosângela N. da Fonseca Jacob	Artigo
2019	Política pública, educação especial e escolarização no Brasil — Revista Educ. Pesqui., São Paulo	Claudio Roberto Baptista	Artigo
2020	A escola comum inclusiva: diversidade e inclusão de alunos público-alvo da educação especial — Anais do VII Conedu — Congresso Nacional de Educação	Diego R. Oliveira Marques; Wellington A. Silva	Artigo
2020	Nas entrelinhas da inclusão: o direito da criança com deficiência no processo educacional em Campina Grande – PB. Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	Juliana Maria Araújo de Sales	Dissertação
2021	Interdependência do orçamento público e garantia do direito à educação de estudantes com deficiência: uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado — Universidade Federal do Espírito Santo	Gildásio Macedo de Oliveira	Tese

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

2.1 MATRÍCULA, ACESSO À EDUCAÇÃO COMO DIREITO INSTITUCIONALIZADO: O QUE OS NÚMEROS REVELAM

2.1.1 Dados censitários desde a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 tem sido um referencial político-pedagógico de grande valia à articulação e materialização dos processos de inclusão de alunos público-alvo da educação especial na escola comum, trazendo em seu corpo um conjunto de orientações que devem ser instituídas por Estados e Municípios para que o acesso à matrícula e a permanência na escola comum possa se firmar.

Sendo assim, quando falamos em matrícula estudantil, logo traduzimos a inclusão de um estudante em um centro de ensino, como escola, colégio e faculdade. Nessa incursão, são gerados dados solicitados às agências estatísticas, empresas de consultorias e outras instituições ligadas ao planejamento público por indicadores representados por dispositivos numéricos (JANUZZI, 2002), ou seja, sociodemográficos. Macalli (2017) nos chama a atenção para esses dados quantitativos que são gerados dissociados de uma análise qualitativa criteriosa, de compreensão ou mesmo problematização. Sem uma análise qualitativa para tomada de decisões e políticas públicas, configura-se um complicador para futuras ações, considerando que

As pesquisas quantitativas, com números e gráficos são diretamente relacionadas à área das ciências exatas, onde os números mostram somente um fator, sem argumentar ou dialogar com tais estatísticas. Muitos pesquisadores estão apenas preocupados em falar das quantidades do resultado sem explicar seu fenômeno (MACALLI, 2017, p. 45).

A autora ainda destaca que esses indicadores substituem, quantificam ou operacionalizam um conceito social abstrato, devendo despertar o nosso interesse, como pesquisador acadêmico, pelos dados que eles oferecem, bem como interesses programáticos voltados à elaboração escrita de um plano de atividades para a realização de alguma política ou ação. Em síntese, esses dados devem possibilitar o acompanhamento, por parte do Poder Público e da sociedade civil, das condições de

vida e bem-estar da sociedade. Em nossos estudos, focalizamos os efeitos das políticas públicas de inclusão: “Se bem empregados, os indicadores sociais podem enriquecer a interpretação empírica da realidade social e orientar de forma mais competente a análise, formulação e implementação de políticas sociais” (JANNUZZI, 2002, p. 53).

Atualmente, os dados quantitativos educacionais, coordenados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep),¹⁹ trazem informações que são concebidas em um formulário disponível no sistema on-line Educacenso. Tanto as escolas públicas quanto as escolas particulares devem inserir seus dados anualmente de forma a disponibilizar as informações da educação básica em suas diferentes etapas e modalidades, informando sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar, constituindo-se como principal instrumento para a coleta de dados, como dispositivo estatístico em âmbito nacional (ALMEIDA, 2016).

Macalli (2017) ajuda dizendo que, vinculada ao MEC, essa informação se configura como um dos nossos principais indicadores educacionais, realizando produção e difusão de informações educacionais por meio de avaliações. Além disso, a autora destaca que, unidos a outra fonte de dados, como o IBGE, divulga informações demográficas, renda familiar, índice de analfabetismo e escolaridade da população. Nesse sentido, “[...] ofertam subsídios para compreensão da situação do ensino básico brasileiro ” (MACALLI, 2017, p. 40).

¹⁹ O Inep foi criado em 1937, quando o Ministério da Educação e Saúde Pública era dirigido por Gustavo Capanema, que pretendia criar “[...] um aparelhamento central destinado a inquirir, estudos, pesquisas e demonstrações, sobre os problemas do ensino, nos seus diferentes aspectos” – como consta em mensagem enviada ao Legislativo federal. Nos anos 50, o Inep foi dirigido pelo educador Anísio Teixeira. Depois, foi desmobilizado durante o período militar (1964 a 1985) e voltou a ter importância a partir dos anos 90, passando a ter dois objetivos principais: reorientação das políticas de apoio a pesquisas educacionais, buscando melhorar sua performance no cumprimento das funções de suporte à tomada de decisões em políticas educacionais; e reforço do processo de disseminação de informações educacionais, incorporando novas estratégias e modalidades de produção e difusão de conhecimentos e informações (Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/inep-instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais/> Acesso em: 21 out. 2021).

Santos, V (2017) revela que essa autarquia, de âmbito federal, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) desde 1997, tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. Seu papel não é o de meramente aferir o número de matrículas na rede de ensino, também “[...] fornece informações importantes para a transferência de recursos aos estados e aos municípios, bem como para os programas do governo federal de apoio ao desenvolvimento da educação básica no Brasil ” (SANTOS, V., 2017, p. 232). Responsável pelas informações educacionais o Censo Escolar/MEC/INEP

[...] possibilita o acompanhamento dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares, municípios com matrícula de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes (BRASIL, 2008, p. 7).

Nesse sentido, há obrigatoriedade quanto à declaração das informações. Macalli, Gonçalves e Caiado (2019) destacam que é prevista por legislação específica que regula os levantamentos das estatísticas educacionais nacionais, garantindo a confidencialidade, divulgação e entrega à sociedade, por meio do Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, que dispõe sobre o censo anual da educação, afirmando

§ 1º As autoridades do Poder Executivo dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de acordo com suas respectivas competências, são responsáveis pela exatidão e fidedignidade das informações prestadas para o censo escolar (BRASIL, 2008b).

Melleti e Bueno (2011, p. 375) nos chamam a atenção para a prudência nos levantamentos estatísticos, expondo que “As Sinopses Estatísticas que apresentam os dados dos censos educacionais revelam aspectos imprecisos e ambíguos em sua metodologia de coleta de dados”. Segundo os autores, a definição do PAEE ainda é imprecisa pelos sistemas de avaliação e de classificação dos estudantes, considerando, nesse caso, a “[...] metodologia de coleta como uma ‘autodeclaração’ **escolar** feita nos limites de um sistema que estabelece previamente categorias imprecisas” (MELLETI; BUENO, 2011, p. 375, grifo nosso). Apesar dessas circunstâncias, afirmam a importância dos dados censitários para análises e subsídio à formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo.

Quanto ao período que antecede a PNEEPEI/2008, os dados quantitativos revelaram que os indicadores em âmbito nacional, apesar de apresentarem uma evolução em sua porcentagem, se mostraram ainda tímidos. Kasper, Loch e Pereira (2008), ao pesquisarem esses dados, destacam que a quantidade de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular era de 18% em 1998, chegando a atingir 41% no ano de 2005, considerando que o percentual de pessoas com deficiência no Brasil em 1991, era de 1,49%. Sobre a população total os autores relatam que, “Em [...] 2000, dos 24,6 milhões de pessoas que declararam possuir alguma deficiência [...] 4,3 eram crianças na faixa de idade entre 0 a 14 anos” (KASPER; LOCH; PEREIRA, 2008, p. 237). Prieto (2006, p.54) nos evidencia também esse crescimento:

A matrícula inicial na classe comum evoluiu de 1998 a 2002 em 151%. Passamos de um total de 43.923 matrículas, em 1998, para 110. 536, em 2002. Já em 2003, em dados aproximados, havia 144. 100 alunos com NEE²⁰ nas referidas classes; e, em 2004, 184. 800, evidenciando crescimento anual de 28, 1% entre esses dois últimos anos.

Sobre o Estado do Espírito Santo, Balbinot (2017) revela que, no ano de 1998, o Estado possuía o maior percentual (83,1%) de municípios com oferta de educação especial, contrastando, por exemplo, com o Estado do Rio Grande do Norte, que apresentava um dado inferior a 10% (9,6%), uma condicionante de destaque para a Região Sudeste. Entretanto, com referência a esse dado, Castro (2015) evidencia que essa mesmo região liderava também na linha de frente para a integração desses estudantes.

Um dado interessante expresso pelos indicadores de 2009 e 2010, trazido por Rebelo (2012), trata dos alunos PAEE matriculados no contraturno para o atendimento educacional especializado, destacando-se em todos os Estados brasileiros, predominantemente, o sexo masculino. Esse dado também aparece em âmbito da educação especial. Uma consideração trazida é que esse público de meninos, em sua maioria, apresentava, nos dados, problemas de comportamento, mostrando-se o contrário nos casos das meninas. Utilizando a literatura, Rebelo (2012, p. 108) destaca:

²⁰ Necessidades educativas especiais.

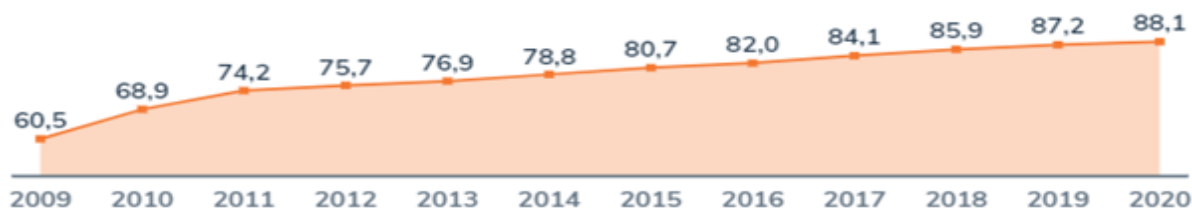
[...] esse resultado é fruto de viés baseado em estereótipos dos papéis sexuais da sociedade, pois pais, professores e as pessoas em geral tratam de forma muito diferente as meninas e os meninos e mantêm expectativas diferentes dependendo do gênero. Há uma maior tolerância com o baixo desempenho acadêmico das meninas do que dos meninos, por haver maior exigência de aprendizagem e desempenho para os homens, o que pode trazer consequências para a escolarização das meninas, já que não sendo diagnosticada corretamente, estariam em desvantagens em relação à oportunidade de atendimento (REBELO, 2012, p. 108).

Almeida (2016), analisando os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica, de 2016, também corrobora a informação do crescente número de matrículas de alunos PAEE na escola comum, que teve um crescimento de 130% entre os anos de 2007 e 2014, trazendo em destaque a eficiência da PNEPEI/2008. Segundo ela, isso se deve aos importantes avanços alcançados pela atual política na perspectiva inclusiva. Esse documento orientador vem contribuindo para “[...] efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência” (ALMEIDA, 2016, p. 95). Nesse sentido, vem seguindo em curso a grande tarefa da universalização almejada, com vistas à escolarização desses estudantes na escola comum (ANUÁRIO, 2016).

A universalização desejada envolve desafios importantes, tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo. Começam pela própria concepção de Educação inclusiva e passam necessariamente pela continuidade de investimentos na formação de educadores, no aprimoramento das práticas pedagógicas, na acessibilidade arquitetônica e tecnológica e na criação de mais salas de recursos multifuncionais, entre outros fatores (ANUÁRIO, 2016, p. 42).

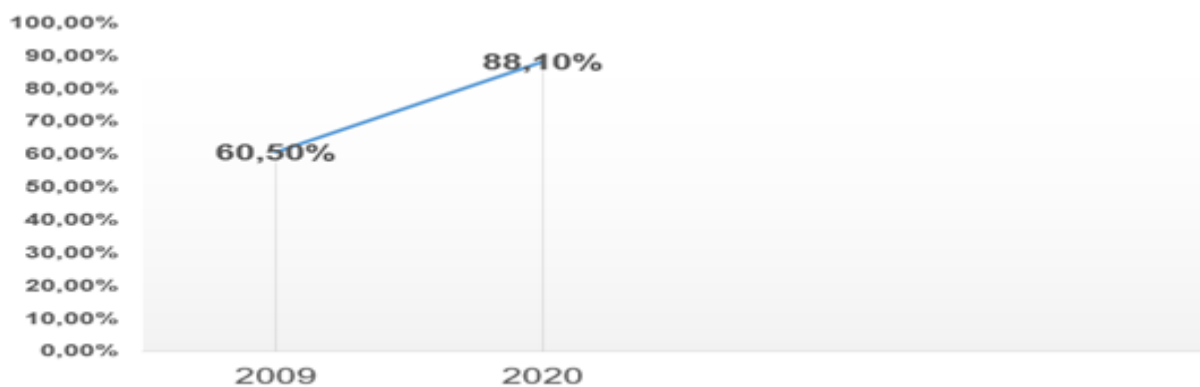
Com relação ao crescimento do número de acesso de alunos PAEE à escola comum, os dados quantitativos mostram um aumento, conforme representação nos Gráficos 1, 2 e 3, nos microdados do censo escolar. Entre os anos de 2009 e 2020, percebemos que as matrículas vêm aumentando ano a ano e há uma evolução no percentual sobre o número de acesso, ao considerarmos esse percurso, compreendendo 27,6% na diferença entre o 1º ano representado e o último dos 11 anos da política.

Gráfico 1 — Porcentagem de alunos PAEE em classes comuns – Brasil – 2009-2020



Fonte: MEC /Inep/Deep – Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação.

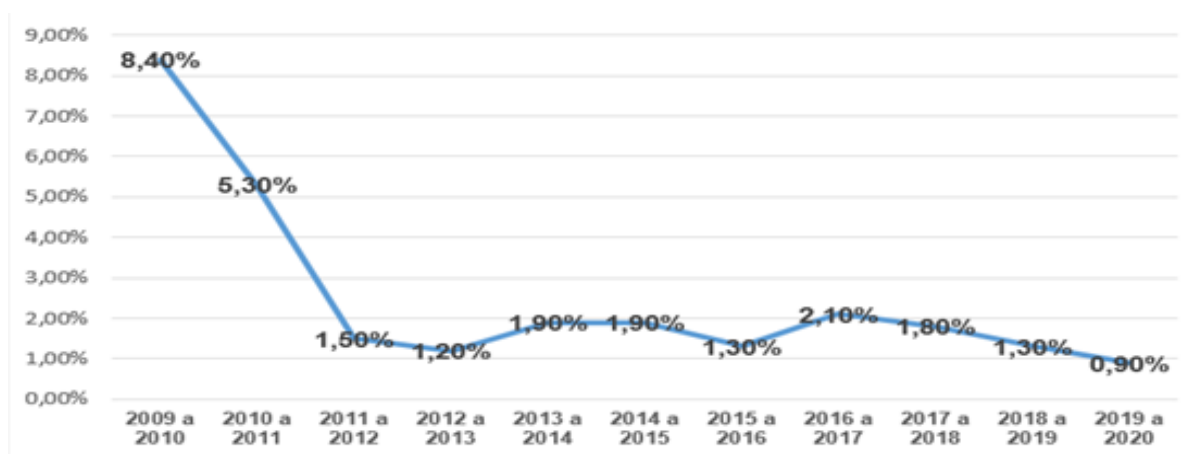
Gráfico 2 — Diferença de porcentagem de alunos PAEE na escola comum cresce 27,6%



Fonte — Elaboração própria.

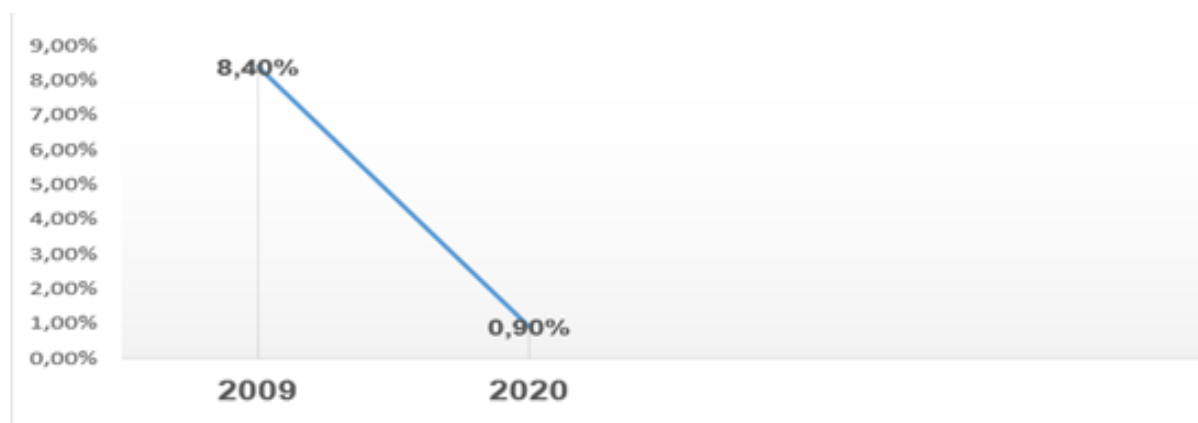
É importante refletirmos sobre esses dados, ao percebermos que o aumento vem acontecendo, conforme a Figura 1. Entretanto, registra-se uma desaceleração ano a ano constatada em um decréscimo que se manifesta de forma sutil. Ao observarmos ainda a Figura 1, verificamos que há um crescimento maior dos indicadores nos primeiros anos entre 2009 a 2011, com uma diferença no crescimento de 13,7%. Entre os nove últimos anos, que compreendem 2011 a 2020, o aumento foi de 13,9%. Há um decréscimo tímido e sutil, mas que mantém ascendente o gráfico. Decompondo, ainda mais esses dados, entre 2009 e 2010, a diferença do percentual se deu em um total de 8,4% de aumento. De 2019 para 2020, a diferença gerou um total de 0,9%. A diferença que se vem constatando nos valores de cada percentual de matrícula de um ano para o outro tem nas porcentagens evidenciada a seguir, o decréscimo evidenciando.

Gráfico 3 — Evolução de matrícula do aluno PEE na escola comum



Fonte — Elaboração própria.

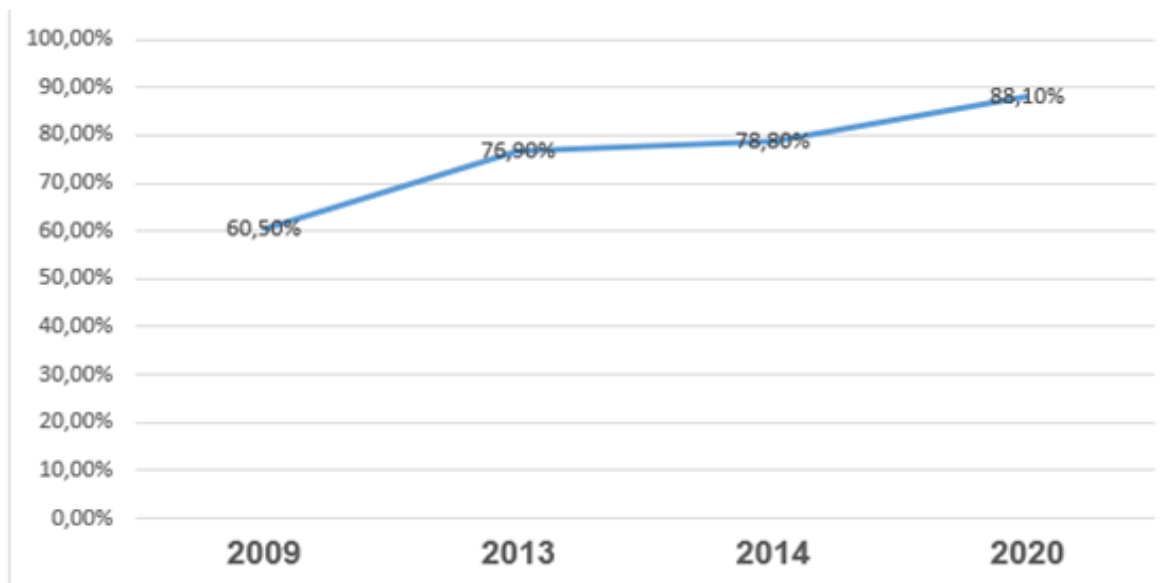
Gráfico 4 — Decréscimo da percentagem de acesso em paridade com o período inicial



Fonte — Elaboração própria.

Em cálculos mais básicos, ao dispormos os microdados em duas etapas, em que a primeira é constituída por um recorte de 2009 a 2013, e a segunda de 2013 a 2020, percebemos que a primeira etapa se configura mais promissora que a segunda, devido ao percentual de matrícula de alunos PAEE. Sua diferença gera um valor de 16,4%. Ainda com base no cálculo sobre a diferença entre o início, a segunda etapa girou em torno de 11,2%. A desaceleração está mais evidente nos anos centrais aos referidos a seguir.

Gráfico 5 — Evolução de matrículas 1ª e 2ª etapas



Fonte: Elaboração própria.

Sendo assim, a diferença entre esses dois índices nos faz refletir sobre o início da perspectiva inclusiva a partir da PNEEPEI/2008. Nesse sentido, sobre a 2ª etapa, Balbinot (2017) confirma essa diminuição. Segundo a autora, houve uma retração significativa desse número de matrículas em seu total na rede de educação básica, em torno de 1,0%. De acordo com a autora, essa retração se estende “[...] tanto para a rede de ensino público e privado quando estratificado por rede de ensino” (BALBINOT, 2017, p. 3).

Rebello (2016) corrobora essa premissa e aponta que, mesmo com maiores possibilidades de acesso à educação básica, ainda permanecem desafios a serem superados. Apesar dos esforços quanto à universalização, “[...] permanecem grandes e graves problemas de acesso, com a matrícula total desta etapa recuada nos últimos anos para aproximadamente 8,3 milhões (REBELLO, 2016, p.152).

As escolas e classes especiais não deixaram de existir na vigência da Política Nacional de Educação Especial de 2008, como podemos observar nos dados do Censo Escolar de 2021. Em um breve resumo do aumento do número de matrículas, o MEC destaca, no site *Educação Especial em Números*, um quantitativo de 2,6%, ou seja, 1.250,967 de estudantes público-alvo da educação especial em escolas da educação básica em âmbito nacional.

Desse percentual, encontram-se 96,2% de matrículas nas classes comuns da rede pública e 3,8% em classes exclusivas ou em escolas especializadas da mesma rede. Sobre esses dados de matrículas, encontramos informações como: 1.630 municípios brasileiros, ou seja, 29% ainda possuem escolas com matrículas em classes exclusivas ou escolas especiais; 25,7% (1.429) têm escolas exclusivamente especializadas; e 201 municípios contam com apenas classes exclusivas.

Nessa construção, os dados mostram que, dos 100% de escolas na educação básica, 77% são escolas públicas e 23% são privadas. Desse montante de escolas públicas e privadas aquelas que possuem matrículas da educação especial chegam apenas a 68,2% juntas. Isso significa que há um número significativo de alunos PAEE não frequentando a escola comum, apoiados por políticas públicas.

Apesar de os dispositivos implementados impactarem fortemente a inclusão na escola comum, ainda há um insistente percentual que versa para os dados qualitativos, a partir desses dados quantitativos, tendo como base a permanência dos estudantes em ambientes nos moldes ainda integracionistas, por vezes. Senão, de modo exclusivo e destituídos dos processos para a escolarização em escola comum. Isso posto, é necessário um olhar mais cauteloso para a compreensão de quais atravessamentos vêm, de forma sutil, inibindo o número de matrículas de alunos PAEE na escola comum.

2.1.2 Inclusão educacional de alunos público-alvo da educação especial: território de disputa

Considerando os 12,8% dos dados quantitativos, que representam ainda as classes exclusivas, podemos inferir que essa insistente permanência da sistemática da integração/segregação é estabelecida, segundo destacam Meletti e Ribeiro (2014, p.176), pelos “[...] serviços paralelos à educação regular, [...] em instituições especiais privadas que se classificam com caráter filantrópico e em classes especiais implementadas majoritariamente no sistema público de ensino”. Também é atravessada por “[...] circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p.1), reafirmando a Política Nacional de Educação Especial

de 1994, integracionista e com aspectos clínicos de modelo médico de deficiência, fortalecendo, assim, a modalidade de atendimento nas classes especiais e nas instituições especializadas.

Com referência a essas instituições, como uma peça de cunho político, concordamos com França (2014, p.93) quando diz que elas “[...] orienta[m] as negociações relacionadas ao financiamento do Estado, servindo como instrumento de controle, direcionamento de gastos e prioridades de políticas públicas.”. Ratusniak (2016) nos ajuda a esclarecer afirmando que as classes comuns, pautadas sobre os documentos oficiais, ainda perduram em muitas escolas. A Constituição Federal, art. 208, III, também destaca o termo *preferencialmente* às suas normativas.

Alguns documentos oficiais normatizam a organização das Classes Especiais no âmbito da Educação Especial, e podem nos fazer compreender o surgimento desse espaço. Para eles, a Classe Especial é um espaço de inclusão, e sua existência resolve o problema da obrigatoriedade de ensino para os alunos fora da norma, pois respeita-se a lei a com a oferta de matrícula. Esses documentos, frutos de saberes produzidos pelos especialistas, produzem políticas públicas de controle da população, estabelecendo práticas, recomendando técnicas, criando espaços e discursos que objetivam e subjetivam os alunos (RATUSNIAK, 2016, p. 2).

Ratusniak (2016, p.2) afirma sobre a categorização do estudante na avaliação que se volta para a anormalidade que “[...] a partir de exames de especialistas, que avaliam se os anormais podem ser matriculados nas escolas regulares, misturados com os normais, e quais devem ir para as escolas especiais”.

Outro documento é a Lei nº 9.394/96 que, em seu art. 58, endossando, também, essa orientação, no parágrafo segundo, diz que “[...] esse atendimento educacional poderá ser feito em classes, escolas ou serviços especializados” (RATUSNIAK, 2016, p 2) “[...] sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996). Silva, Lucas e Moreira (2019, p.910) nos levam à reflexão, quando problematizam a “integração” de alunos PAEE na escola comum.

Muitas escolas em seu projeto político pedagógico apresentam uma proposta para a inclusão e salientam a presença de uma turma de classe especial como sendo parte da inclusão escolar. [...] até que ponto uma turma de classe especial dentro de uma escola comum, assegura o processo de inclusão? A forma como está sendo concebida a ‘classe especial’ na escola comum,

contribui para o processo de inclusão ou pode ser considerado como o estigma da diferença?

Nessas circunstâncias, havia dados que mostravam essa evidência. Macalli, Gonçalves e Caiado (2019), ao analisarem o fluxo escolar dos alunos com deficiência em um município do interior paulista, divulgado no Censo Demográfico de 2010, percebem, à época, que não havia a modalidade de educação especial que correspondesse a classes ou instituições exclusivamente especiais. Todavia, o município também não ofertava nenhum tipo de atendimento educacional especializado e não apresentava nenhum profissional formado ou especializado para atuar na escolarização de alunos com deficiência (MACALLI, GONÇALVES E CAIADO, 2019). Dessa forma, questionam: como o município trabalhava?

[...] os alunos com deficiência em condições de maior comprometimento são encaminhados para a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) da cidade vizinha, que fica a aproximadamente 24 km de distância. O município mantém um convênio com essa instituição pelo repasse de verbas, além de ofertar o transporte diário de ida e volta para esses alunos. Os demais alunos com deficiência são matriculados na rede regular de ensino da própria cidade (MACALLI; GONÇALVES; CAIADO, 2019, p. 4)

Prieto (2006) destaca que, ao fim da década de 1990, os registros, quanto aos serviços especializados, apontados pelo censo escolar de 1988, eram quase exclusivamente nas redes privadas, estendendo-se até 2002. Castro (2015, p.129) revela que, em 2010, houve pequena redução no número de matrículas em Classes Especiais do Ensino Regular e que “Em 2013 a Região Sudeste registrou novo aumento no número de matrículas em Classes Especiais do Ensino Regular, embora bem menos significativo que o de 2012”. Com esse registro a autora enfatiza que as escolas exclusivamente especializadas tinham sua maior concentração na Região Sudeste. A autora traz uma reflexão interessante:

Para além da densidade demográfica, é paradoxal que as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos estejam concentradas nessa Região e não nas Regiões mais pauperizadas. Uma vez que são firmados parcerias e convênios entre o poder público e tais instituições, essas recebem financiamento público para a sua manutenção, ou seja, há indícios de que existem interesses por parte dessas instituições em permanecer na Região Sudeste devido ao repasse de verbas, em detrimento de, na qualidade de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, se dirigirem ao atendimento das parcelas menos privilegiadas da população brasileira. (CASTRO, 2015, p.129).

Quanto a essas parcerias e convênios entre o Poder Público e tais instituições, podemos citar Santos (2010a, p. 282), quando destaca que, se por um lado, a regulação social moderna capitalista “[...] é constituída por processos que geram desigualdade e exclusão, por outro lado, estabelece mecanismos que permitem controlar ou manter dentro de certos limites esses processos”.

Sobre essa integração impulsionada pelas instituições filantrópicas e reiterada pelo Estado, Santos (2010b, p. 45) dialoga que essa forma de “governo indireto” retira o Estado da regulação social e os serviços públicos são privatizados, fortalecendo o capitalismo de interesses, de modo que “Poderosos atores não-estatais adquirem desta forma controle sobre as vidas e o bem-estar de vastas populações”. Nesse todo social da população, estão os estudantes PAEE que como parte “mais fraca” se encontram sujeitos à vontade de governantes, às obrigações contratuais e às intencionalidades do setor privado.

Santos (2010b, p. 45, grifo nosso) nos esclarece sobre essa questão dizendo:

A obrigação política que ligava o sujeito de direito ao *Rechtsstaat*²¹, o Estado constitucional moderno, [...], está a ser substituída por **obrigações contratuais privadas e despolitizadas** nas quais a parte mais fraca se encontra mais ou mesmo à mercê da parte mais forte.

Diante de tais fragilidades, envolvendo obrigações contratuais privadas e despolitizadas, a luta pelo direito social de acesso à escola comum, consolidada pela perspectiva inclusiva da política de 2008, persiste e continua a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais mais inclusivos. Assim, “[...] a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas” (BRASIL, 2008, p.1). Nessa trajetória, em 2006, ocorrem movimentos voltados para uma perspectiva inclusiva de permanência do aluno PNEE com qualidade na escola comum.

²¹ **Rechtsstaat** (lit. "estado de direito"; "estado legal") é uma doutrina no pensamento jurídico europeu continental, originada na jurisprudência holandesa e alemã . Pode ser traduzido para o inglês como " estado de direito ", alternativamente "estado legal", "estado de justiça" ou "estado baseado na justiça e integridade". (Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Rechtsstaat>. Acesso em: 12 maio 2020.)

[...] o Ministério da Educação publica o primeiro documento que definia o atendimento educacional especializado (AEE), a ser implementado em salas de recursos multifuncionais. Em 2008, foi aprovado o Decreto n. 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Para a implementação deste Decreto, a Resolução CNE/CEB n. 4/2009 instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (MELETTI; RIBEIRO, 2014, p. 177).

Essas medidas fortalecem o acesso e escolarização dos alunos PAEE na escola comum, Almeida (2016) salienta que a política atual de 2008 com perspectivas inclusivas afetou as instituições especializadas. Segundo a autora, até 2013, as "[...] classes especiais e escolas exclusivas [...], sofreram decréscimos percentuais consideráveis [...] de 37,3% do ano de 2007 para 21,2% em 2013" (p. 95).

Meletti e Bueno (2011, p. 381) novamente nos chamam a atenção para os dados censitários, afirmando que, embora tenha havido crescimento do número de alunos da educação especial incluídos no ensino comum, "[...] este incremento não parece refletir uma migração de alunos dos sistemas segregados, na medida em que este tipo de escolarização também cresceu em número de matrículas".

Rebelo (2012, p.149) nos força a refletir sobre o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, quando diz que esses ambientes/salas foram criados "[...] para prover os meios para o recebimento dos alunos PAEE nas escolas, fazendo com que o programa se encontre fora de seus propósitos iniciais", ou seja, quando utilizados para fins assistenciais, como nas instituições privadas de natureza filantrópicas.

Com base nas normatizações da PNEPEI/2008, com orientações que visam a "[...] reconhecer as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino, evidenciando a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las" (BRASIL, 2008, p.1), discute-se a missão da escola. Nesse sentido, debate-se não só o direito à educação na escola comum assim como a permanência com qualidade do aluno no ambiente educacional. Em âmbito global, a Unicef (2013) destaca, em seu discurso, uma inclusão educacional com maiores perspectivas nos processos de escolarização do estudante, para além de uma mera integração.

Inclusão vai além da 'integração'. Integrar significa trazer crianças com deficiência para uma estrutura pré-existente de normas e padrões predominantes. Por exemplo, no contexto da educação, uma tentativa de integração pode ser simplesmente a admissão de uma criança com deficiência em escolas 'regulares'. Essa medida não resulta em inclusão, que só será possível quando as escolas forem projetadas e administradas de modo que todas as crianças possam, juntas, receber educação de qualidade [...] (UNICEF, 2013, p. 3).

Silva, Lucas e Moreira (2009, p. 911) dizem que, ao ingressar em uma turma de classe especial, ou escolas exclusivas, o aluno PAEE, “[...] poderá, a partir de seu atributo, tornar-se um estudante estigmatizado pela diferença, seja pelas práticas sociais ou pedagógicas desencadeadas no universo escolar [...]”. É importante questionarmos quais efeitos pedagógicos essa integração favorecerá para o estudante. Nesse sentido, Silva, Lucas e Moreira (2009, p.911) revelam que “[...] a preocupação com a classe especial em ser ou não um espaço inclusivo é uma preocupação corrente entre os educadores”.

Os mesmos autores sinalizam que, com características de alunos que fracassaram na escolaridade, "O processo de inclusão deveria caracterizar-se por romper as estruturas socialmente já estabelecidas e apresentar encaminhamentos educacionais na contramão da exclusão" (SILVA; LUCAS; MOREIRA, 2009, p. 911). Finalizam dizendo que “Estamos longe do ideal, o caminho é longo, mas queremos que o trabalho com as diferentes necessidades dos nossos alunos contribua para melhorar o processo ensino e aprendizagem” (p. 914). Nesse trilhar do acesso à escola comum e de quem é o público-alvo para a educação especial, o subitem a seguir nos possibilita um diálogo nessa compreensão.

2.1.3 Identificação e indicativo a público-alvo da educação especial

Meletti e Bueno (2011) destacam que, inicialmente, esses dados quantitativos relacionados com o indicativo de estudantes com deficiência eram registrados com a seguinte metodologia do Censo Demográfico: consistia em inquérito amostral, realizado pelo IBGE, em que o chefe de domicílio respondia sobre a existência ou não de deficiência de acordo com a classificação específica da época. Criticada, essa “autodeclaração”, que se caracterizava ambígua, determinava os sujeitos que, à

época, eram considerados os mais *lesados/identificáveis*, como também incluía “[...] um número de alunos com possíveis dificuldades de aprendizagem não resolvidas pela inadequação da escola” (MELETTI; BUENO, 2011, p. 373).

Preocupados com a condicionante sobre a identificação desses estudantes, é suprimida a “autodeclaração do chefe de domicílio” e entra em vigor o art. 4º da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, identificando quem é o público-alvo da educação especial.²²

Nos desdobramentos da política, ainda conforme as concepções históricas do modelo clínico, a escola se constitui com aquela que exige o laudo médico para compor o quadro de acesso à educação especial. Novos debates acerca da sociedade contemporânea, suas fragilidades educacionais e o papel da escola na superação da lógica da exclusão se concretizam para análise do tema. Assim, é emitida, em 2014, uma Nota Técnica, nº 04/2014, determinando que não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico por parte do aluno PAEE para o encaminhamento ao Atendimento Educacional Especializado, uma vez que a escola se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Veltrone (2011, p. 132) nos esclarece algumas concepções e algumas controvérsias sobre essa questão:

A avaliação médica aparece como finalidade para indicar medicação ou até onde um aluno pode se desenvolver. Aqui encontramos uma contradição interessante, ao mesmo tempo em que para os profissionais a deficiência intelectual está relacionada com problemas no desenvolvimento, fracasso escolar, cuja causalidade não é orgânica, eles citam que seriam importantes ter a definição emitida por um laudo médico, justamente para indicar as características dos alunos.

Nesse trajeto, o censo do Inep se reestrutura e começa a orientar as escolas quanto à inserção dos estudantes PAEE em seus dados censitários, valendo-se das

²²41 – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (PNEEPEI/2008).

seguintes informações contidas em pelo menos um desses documentos comprobatórios:²³ 1) Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE); 2) Plano Educacional Individualizado (PEI); 3) Laudo Médico; e 4) Avaliação Biopsicossocial da Deficiência. Com tais categorias evidenciadas no censo do Inep, a identificação do aluno PAEE se amplia à metodologia de coleta como uma “autodeclaração” **escolar**.

Meletti e Bueno (2011) nos alertam para as tensões sobre os problemas de dificuldades de aprendizagem não resolvidas pela inadequação da escola. Ao levantar esse desafio possível, os autores nos provocam a também questionar sobre esse contexto que, muito próximo, ou por fazerem também parte da realidade de muitos estudantes PAEE, pode ocultar, encobrir e mascarar esses problemas referentes à aprendizagem, pois os indicadores e outros desafios sobre a escola atravessam a educação especial. Lago (2010, p. 135) nos provoca a refletir sobre o tema levantando questionamentos que merecem um olhar atento dos pesquisadores:

[...] a categoria com maior número de alunos é a da deficiência Intelectual e neste sentido, surgem alguns questionamentos que poderão subsidiar pesquisas futuras: Quem faz esses diagnósticos? Como é feito esse diagnóstico se não há diretrizes políticas para se fazer isso? Será que esses alunos possuem mesmo uma deficiência intelectual? Esse alto número de alunos com deficiência intelectual apontado pelas pesquisas e pelo censo escolar reflete a realidade?

Ainda Meletti e Bueno (2011, p. 371) ressaltam a amplitude do termo *necessidade educacional especial*, *sobretudo* no que se refere à dificuldade de aprendizagem,

²³ “**Plano de AEE**: documento que reúne informações sobre os estudantes-público da educação especial, elaborado pelo professor de AEE com a participação do professor da classe comum, da família e do aluno, quando for possível, para atendimento às necessidades específicas desse público. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do plano, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área de saúde e, se for necessário, recorrer ao laudo médico, que, neste caso, será um documento subsidiário, anexo ao Plano de AEE. **Plano Educacional Individualizado (PEI)**: instrumento escrito, elaborado por professor da sala de aula comum/regular, com intuito de propor, planejar e acompanhar a realização das atividades pedagógicas e o desenvolvimento dos estudantes da educação especial. **Laudo médico**: documento que pode ser utilizado como registro administrativo comprobatório para a declaração da deficiência ou do TEA ao Censo Escolar. Cabe destacar que o laudo médico não é documento obrigatório para o acesso à educação, ao atendimento educacional especializado, nem para o planejamento das ações educacionais, que devem estar alicerçadas em princípios pedagógicos, e não clínicos. **Avaliação biopsicossocial da deficiência**, conforme a Lei n.º 13.146/2015” (Censo -MEC).

destacando que “[...] favorece a classificação de alunos com histórico de fracasso escolar como ‘especiais’ e, conseqüentemente, como população-alvo da educação especial”. Não menos importante é a tensão gerada pelo indicativo à PAEE. Esse aspecto clínico, muitas vezes é designado pela necessidade de laudo médico para explicar dificuldades de aprendizagem e problemas comportamentais. Não podemos desconsiderar a crescente exigência à medicalização do ensino. Sobre isso as autoras Macalli, Gonçalves e Caiado (2019, p. 14) destacam:

[...] as justificativas do não aprender centradas apenas no aluno e a precariedade dos processos de avaliação, de diagnóstico e de encaminhamentos pedagógicos. Esse processo de patologização do fracasso escolar pode resultar em alunos cadastrados sob suspeitas de deficiência intelectual ou mental.

Na análise das fragilidades da escola, quanto às dificuldades de aprendizagem, há de se considerar os alunos com transtornos específicos funcionais que se desdobram como dificuldades específicas para adquirir habilidades acadêmicas básicas. A PNEEPEI de 2008 não sinaliza, ou orienta, de forma clara essa normativa. Segundo a Política Nacional de Inclusão de 2008, as orientações para esses estudantes seguem da seguinte forma: “[...] a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes” (BRASIL, 2008, p.11).

Os movimentos de atuação das políticas no chão das escolas devem ser considerados e traduzidos às políticas locais para além dos dados quantitativos sobre as matrículas produzirem possibilidades de escolarização aos estudantes PAEE. Seguiremos, então, no próximo eixo, aprofundando a temática da permanência do aluno na escola, recebendo atendimento com qualidade, no intuito de refletir sobre esses contornos dos processos de escolarização.

2.2 PERMANÊNCIA DO ALUNO NA ESCOLA COM QUALIDADE: DOS PROFISSIONAIS AOS SERVIÇOS E RECURSOS DE APOIO

Ao percorrermos os caminhos da revisão de literatura envolvendo conhecimentos sobre o acesso à escola comum de alunos público-alvo da educação especial, fundamentada em dados estatísticos, foram também emergindo leituras que nos

levaram a percorrer questões sobre a permanência desses estudantes a partir da frequência à educação especial, considerando os dados qualitativos da pesquisa.

Nesse trajeto, surgem os serviços especializados e de apoio que contribuem para o AEE, expressos em três atividades desempenhadas pela escola, considerando as políticas públicas e as interpretações do contexto da prática. Essas atividades se materializaram na complementação, suplementação e colaboração à escolarização do estudante PAEE. As duas primeiras têm normativas das políticas públicas para a inclusão escolar que orientam esse atendimento como, *prioritariamente*, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso ao da escolarização. A última, a colaboração, emerge de demandas do contexto da prática, que tomam como base a necessidade de caminhos alternativos ao acompanhamento escolar em sala de aula.

Sobre o contexto das políticas públicas para os serviços de educação especial, Borowsky (2016) reforça que, atualmente, a modalidade de perspectiva inclusiva tem levado à ampliação de alguns serviços e supressão de outros. Dessa forma, refletiremos, neste item da revisão de literatura, sobre como esses serviços especializados e de apoio têm se desenhado no contexto das práticas, tendo em vista a igualdade de oportunidade e o papel social da escola, na função de criar condições para que todo e qualquer aluno possa usufruir dos processos de escolarização, superando a lógica da exclusão e do fracasso escolar para além da matrícula/acesso.

2.2.1 Condições para o exercício do atendimento educacional especializado: amparo orçamentário aos recursos e serviços.

Não podemos iniciar nosso diálogo sobre os serviços e recursos para o atendimento educacional especializado sem antes nos referirmos ao amparo orçamentário, embora não seja nosso objetivo estender a discussão sobre o tema, mas reconhecer seu envolvimento nas possibilidades de efetivação das políticas de forma a cumprir sua função de articulação.

Vimos, no decorrer do estudo, que a educação especial é uma modalidade de ensino que vem sendo discutida, considerando o direito social de ampliar as possibilidades

de escolarização às especificidades educacionais apresentadas pelos alunos PAEE. Em nossas leituras, encontramos diálogos que trazem o amparo orçamentário para subsidiar recursos e serviços especializados prestados a esses estudantes.

Borges (2014) nos ajuda a compreender esse tema mencionando que os investimentos para o atendimento educacional especializado têm suas origens no Decreto nº 6.571/2008 que, incorporado pelo Decreto nº. 7.611/2011, possibilitou o apoio técnico e financeiro prestado pelo Ministério da Educação para a promoção do atendimento educacional especializado nas escolas de ensino regular. A dupla matrícula vai desde a educação infantil ao ensino fundamental, no caso dos municípios, considerando que os sistemas de educação têm necessidade de investimentos públicos para a modalidade desde o início da fase de escolarização da criança. Baptista (2011, p. 63) aprofunda essa discussão explicando os movimentos de 2008 que embasaram essa dinâmica do financiamento público.

O Parecer nº 13/2009 do CNE-CEB visa à regulamentação do referido Decreto, o qual define o uso de recursos do FUNDEB, com base nos dados obtidos pelo INEP/Censo escolar, que podem ser direcionados para o atendimento educacional especializado, garantindo a contagem dupla de matrícula – ensino especial e ensino comum – para o aluno com deficiência.

Nesse cursar, a Resolução/CD/FNDE nº 19, de 21 de maio de 2013, normatiza a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais. Essa mesma resolução também possibilitou a escola a se tornar acessível, com orientações para adequações arquitetônicas nas escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal para garantir as condições de acesso ao meio físico.

Sobrinho, Pantaleão e Sá (2016, p.515) destacam que “[...] o financiamento da educação pública saiu do lugar secundário e ocupou a agenda de debates nas instâncias de elaboração do novo Plano Nacional de Educação brasileiro”. Muitas contribuições se deram também por meio do fortalecimento de pesquisas na área da educação especial e da formação inicial e continuada dos profissionais da educação,

sem deixar de lado as articulações intersetoriais e a oferta e garantia de serviços e de acesso aos espaços públicos.

Nesse sentido, Sobrinho, Pantaleão e Sá (2016, p. 511) se referem à dinâmica para a elaboração e aprovação do novo Plano Nacional de Educação, com vigência entre 2014 e 2024, que segundo os autores, democraticamente “[...] envolveram diferentes entidades e instituições (de natureza pública e privada), congregando esforços em torno de uma mobilização nacional que objetivou discutir amplamente a educação.”

Por conseguinte, as ações para complementar ou suplementar a escolarização do estudante PAEE no atendimento educacional especializado devem contar com amparo orçamentário e possuir políticas públicas potentes de financiamento que deem condições aos processos de inclusão dos sistemas de ensino. Sobrinho, Pantaleão e Sá (2016, p. 522), ao realizarem uma análise da versão final da Meta 4 do novo Plano Nacional de Educação do Brasil, perceberam que,

[...] no processo de elaboração do novo Plano Nacional de Educação brasileiro, o financiamento educacional assumiu destacada relevância. Diferentes indivíduos, instituições e movimentos organizados envolvidos com questões afetas aos direitos sociais dos estudantes público-alvo da Educação Especial participaram ativamente desse debate, constituindo um jogo, cujas regras e estrutura foram (re) criadas em diferentes momentos ao longo de cinco anos de intensas disputas.

Outras normativas foram instituídas de forma a implementar as salas de recursos multifuncionais. A última foi a Resolução nº 15, de 7 de outubro de 2020, dispondo sobre a destinação de recursos financeiros, agora para equipar salas de recursos multifuncionais e bilíngues de surdos, destinadas ao atendimento educacional especializado, visando à aquisição ou adequação de itens que compõem essas salas. Nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, as escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da Educação Básica, em conformidade com o Programa Escola Acessível, podem realizar tal função.

Apesar de constantes acompanhamentos da perspectiva inclusiva de educação especial, alguns pontos nas políticas públicas de inclusão ainda se definem de forma a fragilizar essa proposta. Recentemente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)

chamado de o NOVO FUNDEB, regulamentado pela Lei nº 14.113/2020, reitera esse apoio financeiro. Entretanto, bastante conflituosa, essa nova diretriz traz algumas alterações que se refletirão em significativas dificuldades de operacionalização por parte dos municípios, dentre elas, a remodelagem do conceito de profissionais do magistério para profissionais da educação básica.

Uma das significativas dificuldades são as mudanças dos termos e conceitos dos profissionais da educação, que dão poder de incluir os serviços de Psicologia e Social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação. Esse contexto ocorre pelo embasamento político estabelecido em 2019, com a Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Social nas redes públicas de educação básica, ou seja, profissionais da área da Saúde e Assistência serão remunerados pelo Fundeb, em efetivo exercício, conforme menciona o art. 26, II:

II - Profissionais da educação básica: aqueles definidos nos termos do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, bem como aqueles profissionais referidos no art. 1º da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, em efetivo exercício nas redes escolares de educação básica [...].

Essa ampliação dos espaços de atuação vem mobilizando de forma perspicaz o retorno da área clínica dentro da escola comum, na interpretação de uma retomada do assombro da política integracionista vivenciada pelos estudantes PAEE, superada pelas mobilizações sociais. Por conseguinte, conferimos que essa “garantia financeira” deve se dar por meio de uma educação pública e de qualidade, contando com orçamentos que possibilitem as ações da educação especial na escola comum, visando à função da escola de promover escolarização a seus estudantes.

2.2.2 O profissional da educação especial e o de apoio para o atendimento educacional especializado ao aluno PAEE

O acompanhamento de profissionais com conhecimentos específicos para atuar na educação especial faz parte dos processos de escolarização no atendimento

educacional especializado. Divididos em áreas, como a deficiência intelectual,²⁴ deficiência visual, surdez e altas habilidades/superdotação, eles integram uma equipe que deve possibilitar o acesso curricular ao aluno PAEE. Dessas áreas, a que tem apresentado maior demanda de profissionais, considerando o número de matrículas desses estudantes, é a deficiência intelectual.

Para atuar na educação, é exigido que o professor de educação especial possua “[...] formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada” (BRASIL, 2008, p. 4). Sobre essa construção para o conhecimento, Baptista (2011, p. 64) nos chama a atenção para a amplitude dessa instrução: “Pode-se supor que essa formação específica será bastante diversificada, considerando as potencialidades de formação e os quadros existentes nos diferentes estados brasileiros”.

A Resolução nº 04/2009 do CNE-CEB segue essas normativas e, nessa linha, a LDBEN nº 9.394/96 orienta que os sistemas de ensino devem também assegurar aos professores a formação continuada necessária para uma educação inclusiva de qualidade, considerando o caráter, que deve ser “generalista”, do professor de educação especial. Nesse sentido, Caiado, Martins e Antônio (2009, p. 3), avaliando esse contexto da formação continuada, expressam que, “Passados mais de duas décadas após a promulgação da LDB, ainda é possível constatar que há necessidades de preparação adequada dos professores no âmbito da inclusão”.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008)

O município de Vila Velha vem buscando, desde o início, alinhar os processos de ensino-aprendizagem a essa modalidade. Bernardo (2010) destaca que, no período

²⁴ Com referência ao aluno com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), há uma Legislação local/municipal, nº 5.038/2010, que equipara a pessoa autista à portadora de deficiência. Dessa forma, ela estará englobada no contexto da deficiência intelectual.

de 2004 a 2008, época que antecede a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), o município já delineava algumas diretrizes fundamentais para os processos de escolarização inclusivos, dentre elas: organizações para uma política educativa em prol de ações de escolarização e a formação continuada aos professores, destacando a importância de que essas formações também deveriam “[...] se estender aos sujeitos que exercem funções de liderança, sejam gestores, inspetores ou diretores de escolas” (BERNARDO, 2010, p.17).

No Estado do Espírito Santo, Mafezoni (2009) destaca o empenho da universidade em favorecer a formação inicial a seus professores. Menciona que, “[...] desde 1985, dispunha, em seu currículo, de uma disciplina obrigatória, denominada Introdução à Educação Especial, com carga horária de 60 horas” (MAFEZONI, 2009, p.142). Nessa perspectiva, segundo a autora, a universidade vem objetivando estruturar, principalmente nos Cursos de Pedagogia, “[...] o papel do pedagogo/especialista em educação, tendo à docência como base de sua identidade”

Ainda de acordo com Mafezoni (2009), a universidade tem disponibilizado disciplinas que estimulam também a pesquisa educacional, com o intuito de levar o estudante a um posicionamento mais crítico-reflexivo em frente à produção de conhecimentos nas áreas afins da educação especial. Assim, os estudos científicos, somados às práxis, vêm contribuindo de forma importante para as investigações, análises e reflexões sobre as potencialidades, os desafios e as fragilidades que emergem tanto do contexto da prática quanto das políticas públicas no chão da escola.

Analisando esse cenário para a inovação na formação inicial, Borges (2007, p. 40) nos ajuda a refletir sobre as formações historicamente construídas com “[...] princípios de racionalidade técnica com o objetivo de fundamentar os atos de educação”. Como alternativa a essa racionalidade nas formações, ela aborda a tendência do modelo da racionalidade prática:

[...] entendemos que tendências de formação docente baseadas sob princípios de racionalidade técnica buscam sujeitar ao controle da técnica as ações humanas, na tentativa de modelar o comportamento humano a uma instância reprodutiva de ações e procedimentos mecânicos obtendo o

controle das ações humanas da forma como hoje se obtém o controle da natureza (BORGES, 2007, p. 42).

A essa alternativa de novos cenários, diante das opções que tínhamos, adensa-se a preparação adequada dos professores da educação especial. Nesse trajeto, percebemos que há mudanças em algumas regiões, apesar de ainda existir muito o que mudar. Assim, como a política pública exige a formação inicial para atuação, ela também requer a formação continuada para a construção de novos conhecimentos que deem sustentação às contínuas evoluções e transformações dos processos educativos.

Prieto, Pagnez e Gonçalves (2014) trazem a reflexão sobre a necessidade de formação continuada para toda a comunidade escolar como caminho para se compreender o seu papel diante das ações da escola. As autoras chamam a atenção ainda para o monitoramento das políticas públicas de forma que elas possam registrar “[...] as distorções e necessidades de aprimoramento e sejam organizadas intervenções mais específicas onde forem constatados deslocamentos de atribuições” (PRIETO; PAGNEZ; GONÇALES, 2014, p. 737).

Na rede municipal, Jesus, Vieira, Aguiar e Rodrigues (2015) enfatizam que, na maioria dos municípios da região metropolitana e do norte do Estado do Espírito Santo, os profissionais da educação especial têm realizado a formação continuada em serviço. O foco central desses encontros tem sido as ações de planejamento, diálogos e mediações para pensar sobre a implementação das ações de inclusão pela escola. Nesse sentido, a universidade tem dado o apoio necessário a essa estruturação.

A necessidade de amparo orçamentário já mencionada por nós é tratada na pesquisa de Oliveira (2021), mostrando a direção dos gastos com a educação especial na rede estadual de ensino do Espírito Santo. O autor aponta tensões na formação dos professores de educação especial na rede estadual:

[...] as formações oferecidas aos profissionais da Educação foram na área da deficiência visual – ofertada pelo CAP e deficiência auditiva – ofertada pelo CAS [...]. Ou seja, Administração Pública estadual, pouco se preocupou com a formação continuada dos profissionais da Educação Especial, especialmente, com as áreas em que há disputa pela matrícula do AEE com

as instituições especializadas filantrópicas (deficiência intelectual, deficiência múltipla e autismo) (OLIVEIRA, 2021, p. 81).

Sobre esse processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes que implicam a formação continuada para efeitos nas práticas pedagógicas, Mafezoni (2009) discorre alertando para a construção reflexiva da comunidade escolar no que diz respeito aos saberes e fazeres das ações pedagógicas e dos processos de escolarização dos alunos PAEE. Destaca o desenvolvimento de conhecimentos para fortalecer a atuação profissional dos professores. Para além da formação continuada em serviço, Camargo e Sant'Ana (2015, p. 202) evidenciam o modelo de ensino a distância, também utilizado na construção de conhecimentos pelos profissionais.

Quando se aborda o processo formativo do professor atuante em salas de recursos multifuncionais, deve-se também observar que, não raramente, as ações nessa direção estão atualmente centradas na formação continuada feita em serviço ou ocorrendo na modalidade a distância (EaD).

Compreendemos a formação continuada como caminhos para a construção de diálogos sobre a dinâmica da escola que se modifica intensamente, carecendo de avaliação constante, estratégias e possibilidades para propiciar o desenvolvimento escolar não só dos alunos PAEE como também de todos os demais. Cabe ao professor agir com maturidade no atributo de interpretar, criar e recriar as políticas públicas, no momento em que sua voz é ouvida. (MAINARDES, 2006). Prieto, Pagnez e Gonçales (2014, p. 737), em seu artigo *Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação*, ajuda-nos a compreender que há

[...] necessidade do diálogo constante com os profissionais que estão nas escolas e com os gestores, a fim de buscar caminhos para aprimorar a política em implantação. Para isso, não se pode prescindir de avaliações que indiquem qual tem sido a resposta ao principal objetivo proposto: garantir aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação acesso à educação e permanência com aprendizagem.

Corroborando o pensamento das autoras, compreendemos como é fundamental esse momento de escuta para as políticas públicas, visto que há de se considerar a educação como um processo complexo que merece o olhar de quem a vive diariamente, assim como a construção processual e contínua dos conhecimentos surgidos a partir da formação continuada, ou seja, o que de fato o chão da escola evidencia, as necessidades desses estudantes ao unir a teoria à prática.

Os processos de apropriação de conhecimentos específicos para atuação na modalidade, pela formação continuada em serviço e construção de políticas públicas, fragilizam-se quando há sucessivos contratos temporários rescindidos. Esse tipo de vínculo empregatício resulta em uma ruptura das mediações pedagógicas contínuas à escolarização do estudante e nos processos de identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias para a escolarização.

O município tem que recomeçar contratando um novo professor, quando o profissional é substituído devido ao fim dos serviços prestados, e isso acaba por prejudicar essa continuidade e processualidade. Ter que “reiniciar” o trabalho em andamento é como se a progressão do que foi construído não apresentasse efeitos, principalmente em unidades escolares em que esse vínculo precário corresponde ao regime em que se encontra a maioria dos professores. Nessa exigência de um profissional especializado, é relevante chamar a tenção para as proposições normativas estabelecidas. A Resolução nº 4/2009, em seu art. 13, estabelece aos professores de educação especial a atribuição de:

- 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.

Analisando tais questões, a partir dos espaços locais, Melo (2016, p.201) já destacava o município de Vila Velha por possuir a função do cargo de professor de educação

especial instituída, levando em consideração outros municípios no entorno, como por exemplo Vitória, que, à época, ainda não havia a função específica para a Educação especial e a contratação de servidores era feita dentro do cargo de candidatos que apresentavam curso de formação na área.

Apesar de o município de Vila Velha possuir Lei Municipal nº 4.670/2008, instituindo o cargo de professor de educação especial, Melo (2016, p. 195) evidencia uma fragilidade. Declara que há tensões referentes ao pré-requisito, revelando que, para exercer o cargo, é exigido do candidato “Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação para Educação Especial (curso que foi extinto pela Resolução nº. 01/2006 do CNE)”. Ao observarmos a lei, percebemos que essa tensão persiste, considerando que ainda vigora essa mesma legislação. Em nota de rodapé, o autor sinaliza,

Cumprir destacar que somente o professor de Educação Especial tem funções relacionadas com essa modalidade. Nas atribuições do pedagogo, do professor de educação infantil e ensino fundamental e do professor coordenador, não consta nenhuma previsão sobre a Educação Especial (MELO, 2016, p. 195).

Esses percalços acabam por limitar os candidatos às vagas disponibilizadas na função de professor de educação especial no município, visto que, nesse caso, um professor de área, como Português, Matemática, entre outros, que tenha curso ou especialização em educação especial, acaba por não atuar na modalidade, pois não possui a habilitação necessária para ocupar o cargo, ou seja, se, por um lado, a designação do cargo tem seu bônus, ela também traz seu ônus, quando trabalha com limites na contratação de professores habilitados para a modalidade.

No início do nosso diálogo, vimos que há, além de professores, outros profissionais também relevantes à inclusão de alunos PAEE na escola comum, que são os profissionais de apoio. A LDBEN (BRASIL, 1996) nos orienta que a modalidade de educação especial deve oferecer, quando necessário, serviços de apoio, especializados (art. 58). Nesse sentido, a Nota Técnica nº19/2010 destaca que os sistemas de ensino devem garantir o provimento dos profissionais de apoio como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros para atuar em atividades de alimentação, higiene e locomoção.

Ainda de acordo com a Lei Municipal nº 4.670/2008, referida por [Melo \(2016\)](#), que institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Vila Velha, a função de profissional de apoio intérprete não é considerado um cargo técnico, por não ser legalizado. Dessa forma, esse papel é provido como professor, exigindo também o Curso de Pedagogia, considerando que o intérprete, no fazer do seu dia a dia com o aluno, acaba, de alguma maneira, criando caminhos alternativos, para desenvolver o currículo escolar do aluno.

Apesar de haver significativos avanços nas políticas de inclusão instituídas, a educação especial tem, entre seus maiores desafios, os alunos surdos-cegos, para os quais ainda há poucas normativas na condução do trabalho de apoio. Bregonci (2017, p. 120) já tratava sobre o assunto.

É possível verificar uma série de documentos que se sucedem as diretrizes que evidenciam a educação dos surdos e mais timidamente a educação dos deficientes auditivos. Não foram encontrados documentos oficiais específicos sobre a educação dos surdocegos, acreditamos que estes estejam contemplados nas legislações e documentos gerais, apesar de compreendermos que estes demandam apoios pedagógicos específicos, pois essa condição é muito mais do que a soma de suas deficiências, ela é uma condição específica.

Bregonci (2017) destaca que, em 2007, um programa para formação de professores especialistas – Programa de Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado — preocupando-se com esses estudantes, elaborou um módulo específico promovido pela então Secretaria de Educação Especial (Seesp), Secretaria de Educação a Distância (Seed) e Ministério da Educação (MEC). Segundo a autora, esse módulo tinha como objetivo implantar a educação inclusiva em todo o território brasileiro, mais precisamente as salas de recursos multifuncionais. Ela esclarece que esse curso em módulos se estendia às outras áreas, trazendo abordagens sobre o papel do intérprete educacional no espaço da escola inclusiva.

Diante dessas e de outras iniciativas, nas quais a autora pôde identificar os efeitos das políticas de inclusão educacional, quanto às mudanças das categorizações, a partir de 2007, a escolarização desses estudantes foi considerada dentro dos espaços das escolas. Em sua pesquisa, a autora pode compreender que, por meio do diálogo,

da compreensão do contexto da prática e da escuta, a inclusão educacional pode se efetivar:

[...] trazemos a figura do professor reflexivo como uma resposta que dialoga com múltiplas realidades, pois, ao refletir sobre sua prática, procurando responder as interrogações que emergem do seu fazer, este docente tem neste ato, a oportunidade de pensar na construção de uma nova epistemologia, captando as experiências existentes no mundo pela via da sociologia das ausências e as experiências possíveis por meio da sociologia das emergências (BREGONCI, 2017, p. 239).

O profissional de apoio denominado cuidador escolar²⁵ é o que tem sido mais solicitado, levando em consideração as demandas de matrículas, principalmente de estudantes com transtorno global do desenvolvimento. Um documento que orienta quanto às atribuições do cuidador escolar como um profissional de apoio é a Nota Técnica nº 24/2013. Essa normativa traz orientações aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012, garantindo que os sistemas de ensino assegurem não só o acesso à escolarização, como também a oferta dos serviços da educação especial. Dentre eles, deve estar o profissional de apoio, sempre que for “[...] identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade, às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção” (MEC/ SECADI / DPEE, 2013).

Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social;
Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes;
Não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares;
Deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade (MEC/ SECADI / DPEE, 2013, p. 4).

Lopes (2018), estudando sobre o perfil e a atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar, destaca que, embora esse profissional tenha recebido denominações diversas, como “atendente”, “cuidador”, “estagiário”, “auxiliar”, “acompanhante” e outros, sua função é de extrema importância, no apoio aos estudantes na educação especial. Entretanto, a autora nos provoca a refletir sobre o

²⁵ Essa nomenclatura é utilizada em toda a região metropolitana de Vitória/ES. Portanto, apesar de haver diferentes terminologias para tal profissional em diferentes Estados, utilizaremos essa para nos referirmos a esse profissional de apoio.

tema, ao expressar que ele pode ser também usado como mecanismo de barateamento e simplificação do sistema de apoio, pois esse profissional, ainda sem função e atribuições estabelecidas, não possui um perfil definido e muito menos condições de trabalho específicas. Nesse sentido, a sua atuação tem se tornado cada vez mais frequente e conflituosa nos contextos escolares. Apesar dos percalços, a autora reafirma sua relevância ao contribuir com a inclusão escolar, lembrando que ele não deve estabelecer a função de substituir professores do ensino comum e especial.

2.2.3 O serviço especializado na educação especial: atendimento educacional especializado

Na construção das políticas públicas de inclusão escolar e, conseqüentemente, dos processos para a escolarização no ensino comum, compreendemos que aos alunos PAEE é ofertado, pela modalidade de educação especial, o serviço especializado de apoio nas salas de recursos multifuncionais. Baptista (2011), ao realizar estudos em diferentes municípios brasileiros, chama a atenção para o fato de que esse ambiente se caracteriza como um serviço de grande importância para a educação especial. Nesse sentido, enfatiza expressivas mudanças quanto às suas diretrizes ao longo dos últimos tempos. Baptista (2019, p. 4) argumenta que muitos feitos conquistados para o processo de inclusão podem ser lidos “[...] a partir de diferentes indícios, como a ampliação dos serviços, as iniciativas políticas nos diversos níveis da gestão pública e a ampliação da área no debate acadêmico”.

Todas as conquistas vêm se refletindo em um grande avanço de superação das políticas, anteriormente, integracionistas e segregacionistas. Baptista (2011, p. 61) alerta para o fato de que os serviços especializados “[...] reafirmam o caráter da Educação Especial como ação *complementar ou suplementar* e não mais *substitutiva* à escolarização no ensino comum, como ocorria em classes e escolas especiais”.

Considerando essa leitura do autor, a Resolução nº 4/2009 orienta que os serviços de apoio especializados, oferecidos pela educação especial, devem acontecer por meio do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar aos processos de escolarização do aluno PAEE, objetivando “[...] assegurar o acesso ao

currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares” (BRASIL, 2009). Para o atendimento complementar a orientação da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 prevê, em seu art. 8º, que deve se dar por meio de

[...] IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios **suplementares** nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, ‘c’, da Lei 9.394/96 (BRASIL, 2001).

Nesse objetivo de assegurar o acesso ao currículo e orientar para o serviço de apoio complementar e suplementar, é sugerido que o ensino seja realizado, *prioritariamente*, nas salas de recursos multifuncionais, que pode ser da própria escola de origem do aluno PAEE ou de outra escola que possua o ambiente implantado. Baptista (2011, p.61) discorre sobre os muitos questionamentos que constituem o campo do atendimento educacional especializado, nesse ambiente dirigido à escolarização de alunos PAEE:

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.

Considerando essas indagações, Borges (2014) chama a atenção para a leitura que o contexto da prática tem feito sobre o atendimento educacional especializado aos acessos ao currículo, no turno de matrícula comum a esses estudantes, considerando a necessidade, também, de apoios na classe comum. Relata que esse serviço especializado se configura como ofertado em sala de aula comum, compreendido, para além do complementar e suplementar, como um atendimento que colabora com as ações de inclusão no ambiente escolar de forma frequente e integral. Borges (2014) destaca que esse movimento vem se materializando no contexto da prática em muitos municípios do estado e do país.

A considerar que as políticas públicas de educação especial não trazem explícito esse atendimento educacional especializado no turno de matrícula, o trabalho colaborativo se coloca como atividade que apoia a acessibilidade ao currículo em sala de aula. Percebemos a interpretação da escola, por parte da equipe pedagógica, no que tange à real necessidade desse apoio.

Baptista (2011) já apontava para essa interpretação compreendida pelo contexto da prática, dizendo que, com o crescimento da oferta do atendimento educacional especializado pelos sistemas públicos, houve uma intensificação da presença de alunos com deficiência nas escolas e grande demanda de alunos em sala de aula. Cresce, assim, a necessidade de atuação desses professores de educação especial na colaboração ao professor regente. Baptista (2019) dialoga dizendo sobre o tema, que as políticas públicas servem para guiar-nos, de forma sistematizada, entretanto devemos considerar cada realidade mediante as suas especificidades e demandas.

Marques e Silva (2020, p. 3) apontam que a escola, se constitui como “[...] um espaço que desempenha expressivo alcance, tanto no aspecto intelectual como na construção da cidadania do indivíduo, o que acaba por influenciar na formação da sua personalidade”. Também Oliveira (2021, p. 62) complementa nosso olhar inclusivo afirmando: “[...] o ser humano, por sua origem e natureza, não pode nem existir, nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie apartado das interações sociais”. Por sua vez, Castro (2015, p. 64) reitera que “[...] quanto mais cedo a criança com deficiência tiver oportunidade de interagir com a sociedade como um todo, maiores serão os benefícios”. A interação coopera com o desenvolvimento intelectual, desde a fase infantil. Sendo assim, é na escola que se potencializa esse aprendizado para a emancipação.

É nessa perspectiva inclusiva e de escolarização que a PNEEPEI/2008, no contexto da educação especial, vem almejando, por meio de serviços e recursos para a acessibilidade ao currículo escolar, não só a promoção de respostas quanto à permanência desses estudantes na escola comum, mas também o reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos sistemas de ensino no confronto às práticas discriminatórias, visando a criar alternativas para superá-las (BRASIL, 2008).

Pavesi e Mainardes (2019, p.51) dá significância a esse contexto. Segundo ela, ao realizar o estudo com a temática Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas, “[...] os discursos constroem algumas possibilidades de pensamento sobre o texto pelas vozes consideradas legítimas e investidas de autoridade, instituindo regimes de verdade”. Com essas políticas, os sujeitos não são silenciadores, mas sim dotados de vozes, considerando que o contexto da prática interpreta, cria e recria políticas públicas (MAINARDES, 2006). A autora enfatiza que

É no contexto da prática que efetivamente a política se concretiza por intermédio da ação dos agentes sociais que, influenciados por suas histórias de vida, sua realidade socioeconômica e cultural, suas possibilidades, recursos e condições objetivas, interpretam e recriam a política produzindo efeitos e consequências (PAVESI; MAINARDES, 2019, p. 51-52).

Portanto, a interpretação do contexto da prática para o AEE, em função colaborativa das ações inclusivas, torna-se uma necessidade, visto que o aluno é parte integrante desse ambiente não dissociado das necessidades de recursos e serviços para sua acessibilidade curricular. Bernardo (2010) abre nova reflexão, que associa ao contexto a produção do texto da política, destacando a importância da escuta sensível no contexto da prática nesse processo entre a política prescrita e a praticada.

As leis indicam seus direitos, porém quem as coloca em prática são os professores, ao trabalhar com tal aluno. Existe uma longa distância entre o lugar onde as leis são criadas e onde elas são aplicadas; o caminho é longo, distorcido, com muitas pedras, e, pode-se afirmar, é como uma maré que sempre está com ressaca (BERNARDO, 2010, p. 25).

Ball e Mainardes (2011, p. 13) advertem sobre o lado obscuro das políticas públicas que por vezes se mostram inexecutáveis, ou seja, “*impossíveis de serem interpretadas*”, entretanto eles também salientam que as políticas públicas “[...] podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudanças do que pensamos sobre o que fazemos”. Valorizam, a nosso ver, os dados qualitativos para os caminhos de construção de políticas públicas, sugerindo:

[...] precisamos de uma linguagem crítica e de um método analítico que nos permitam lidar com essas novas formas de política. Precisamos de uma linguagem não linear e que atribua à política mais racionalidade do que ela merece. As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e

institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétrico (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimento materiais e contextuais (BALL E MAINARDES, 2011, p. 13).

Lago (2010), em sua pesquisa sobre a inclusão escolar no contexto do município de Vitória da Conquista – Bahia, traz o processo de escuta dos professores que atendem a alunos PAEE em sala de aula. Destaca, assim como Vieira (2012), as tensões que envolvem os currículos, o que implica movimentos da materialização das políticas públicas para a escolarização desses estudantes. Lago (2010) constata também que uma das maiores tensões relativas ao atendimento educacional especializado e às ações da educação especial na escola comum se resumia à falta de apoio aos professores da modalidade, apontada como um dos maiores percalços à efetivação da educação inclusiva e, conseqüentemente, dos processos de escolarização.

Percebemos, em estudos dessa natureza, considerando os discursos e ações dos professores, as lacunas existentes ao que Lago (2010, p.140) aponta entre “[...] o ideal instituído pelo governo e o real experimentado e vivido pelos que mais diretamente lidam com a implementação das políticas de inclusão escolar: os professores das escolas regulares”. O autor também constatou, em seus estudos, que a Secretaria de Educação do município estudado necessitava investir em ações que ampliassem a formação dos profissionais.

É importante expressar que é de extrema relevância o processo de escuta aos educadores da educação para o contexto da produção do texto das políticas públicas, considerando que esses profissionais da educação especial estão na linha de frente da articulação e materialização das normativas. Entretanto, quando se trata de atendimento educacional especializado, percebemos também que o processo para a inclusão, ou a visibilidade, deve igualmente acontecer na modalidade de educação especial no chão da escola. Isso porque essa modalidade também necessita ser reconhecida pela comunidade escolar como um “apoio” aos processos de escolarização a esses estudantes, não devendo ser interpretada como a responsável pela vida escolar dos alunos, reflexos estes residuais de processos históricos

excludentes e desiguais vividos pela sociedade brasileira, principalmente na área educacional.

Borges (2014, p.165) problematiza que há algumas tensões relativas à participação em conjunto e à troca de saberes e fazeres entre os profissionais da escola, refletindo em fragilidades ao reconhecimento de que o processo de ensino-aprendizagem do aluno é de responsabilidade de todos da comunidade escolar. Em sua pesquisa, a autora chama atenção para o fato de que “[...] as pedagogas não participavam diretamente do processo de ensino aprendizagem dos alunos, pois se envolviam com outras demandas administrativas”.

Nesse sentido, faz-se necessário discorrer sobre a relevância do planejamento pedagógico e dos diálogos entre os atores. Sem essa colaboração entre os profissionais, Borges (2014) salienta que a possibilidade de se pensar novos possíveis de um trabalho envolvendo todos não acontecia, ocasionando a ausência ou, na melhor das hipóteses, a informalidade nos planejamentos pedagógicos, prejudicando a renovação das estratégias e ações para o desenvolvimento do currículo do aluno PAEE.

Essas situações corroboram “*junto*” ou até “*mesmo para*” intensificar essas fragilidades da ausência do apoio à modalidade e ao diálogo no planejamento pedagógico. É considerável dizer que essa situação acaba por fragilizar o trabalho da educação especial, que é o de colaborar, complementar ou suplementar os processos de escolarização na escola comum, merecendo diálogos e mediações, além da conscientização de que o direito à educação não seleciona quem pode ou não estar inserido no ambiente escolar. Calheiros e Fumes (2014, p. 258) reiteram esse percalço, quando, ao pesquisarem sobre a educação especial em Maceió/Alagoas e a implementação da Política do Atendimento Educacional Especializado, afirmam:

[...] apesar de haver um período novo na história da educação das pessoas com deficiências historicamente excluídas do convívio e da participação social, não se pode afirmar que elas efetivamente estejam incluídas nos espaços educacionais, em virtude das inúmeras barreiras que atravancam o processo de inclusão.

Gobete (2014) também traz a ausência de articulação curricular entre os professores regentes e especializados, com efeitos negativos às expectativas sobre a escolarização do PAEE, assim como compartilha conosco essa concepção sobre as fragilidades. Destaca que, apesar da colaboração desse profissional em sala de aula, preocupa-se com o fato de que ainda se percebe a ausência de caminhos alternativos à articulação curricular entre os professores regentes e especializados. Borges (2014, p. 55) afirma que a “[...] ação pedagógica planejada e articulada tem se tornado pouco trabalhada na escola, pois os estudos sinalizam que o atendimento educacional especializado tem acontecido de modo desconectado da sala de aula comum”.

Pletsch e Glat (2012), ao buscarem compreender a escolarização de alunos com deficiência intelectual, em um diálogo bem semelhante ao de Gobete (2014), ao analisarem escolas municipais do Rio de Janeiro constam que essas escolas necessitam de significativas mudanças para que possam beneficiar os processos de escolarização desses estudantes tomando como base a perspectiva inclusiva da política nacional de educação especial de 2008. Goes (2014, p.108) traz um destaque a essa normativa, nos levando a refletir as condições de desigualdade, que permeia ainda em nossa sociedade.

[...] cabe ainda ressaltar a importância dessa política em País marcado pelo preconceito em relação às possibilidades de escolarização e de inserção social das pessoas com deficiência, assim como de toda uma tradição de seletividade escolar que muitas vezes, patologizou e segregou crianças e adolescentes, a maior parte das vezes oriundas da pobreza, para justificar seu afastamento do ensino regular.

Vieira (2012) destaca ainda a preocupação dos professores de educação especial sobre esse currículo escolar a ser desenvolvido. Segundo ele, há vários fatos que transpõem a atuação dos professores de educação especial, provocando o distanciamento entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum. Isso provoca insuficiência no desenvolvimento escolar do aluno.

[...] os professores sinalizavam a necessidade de saber o que o professor tinha trabalhado no ano anterior para dar seguimento no ano seguinte. Evidenciavam o desejo de espaços de planejamento e de acompanhamento pedagógico para a elaboração das aulas, do plano de curso e de projetos para facilitar a aprendizagem dos discentes (VIEIRA, 2012, p. 171)

No município de Vitória/ES, os processos de escolarização e, conseqüentemente, o atendimento educacional especializado, ainda se mostram desafiadores para os profissionais das/nas escolas, principalmente os especializados, pois estes relatam dificuldade em envolver os alunos no currículo e em sala de aula regular, situação sinalizada pelos professores. Segundo Gobete (2014, p. 127), docentes especializados e regentes de sala de aula “[...] evidenciavam a necessidade de envolvimento dos pedagogos no processo ensino-aprendizagem dos alunos e na coordenação dos trabalhos pedagógicos na modalidade educação especial”.

Lago (2010, p. 138) aponta que a educação especial vem buscando uma política de inclusão, entretanto ela problematiza os efeitos quando, em sua materialização, é revelado que “[...] o número de profissionais especializados que poderiam auxiliá-los é extremamente pequeno em comparação ao aumento do número de matrículas”. Posto isso, é coerente refletirmos sobre o contexto das formulações das políticas nas quais devem ser consideradas essas e outras adversidades que se somam às barreiras atitudinais, dificultando o apoio aos processos de escolarização em todos os momentos da permanência do estudante na escola comum.

Os maiores atravessamentos para a organização do contexto da prática e, nesse caso, estamos falando da escola, perpassam à área da deficiência intelectual, visto que as demandas do crescente número de matrículas, exigem do sistema de ensino maior empenho na disponibilidade de serviços e recursos para os processos de escolarização a esses estudantes, principalmente nos casos de alunos mais comprometidos. Às áreas da surdez ou deficiência visual registram menores tensões, visto que seu público matriculado está em número bem menor, entretanto não estão isentas de atravessamentos que necessitam de apoio do sistema de ensino.

Freitas e Jacob (2019, p.16), estudando a condição concreta da inclusão de três crianças com deficiência na Educação Infantil e Ensino Fundamental chamam atenção para o fato de que “[...] o acesso não conduz necessariamente à inclusão”. E nos remete à reflexão sobre as práticas na escola. Segundo as autoras dentre as três crianças apenas uma de fato experimentou a inclusão. As autoras destacam que [...] o que tornou inclusiva a situação de Nanci em relação à de Helena e Alice não foi a

particularidade da sua deficiência, mas o compromisso da escola com o que ela tem em comum com todas as crianças (FREITAS; JACOB, 2019, p. 17).

Nesse estudo feito pelas autoras, surgiram questionamentos sobre a avaliação dos processos de escolarização nos anos mais elevados de escolarização desses estudantes, visto que há na escola o entendimento de que as possibilidades de aprendizagem aos alunos mais comprometidos partem da premissa que os estudantes devam estar inseridos em ambientes mais infantilizados. Os autores chamam a atenção para o fato de que “[...] os tempos e espaços de cada fase escolar têm diferentes acréscimos de dificuldades para a ação inclusiva dos professores” (FREITAS; JACOB, 2019, p.16). Por conseguinte, os autores trazem um questionamento: “Teria a educação infantil mais recursos inclusivos que a educação fundamental e suas fases posteriores? ”. E sugerem que: “[...] trata-se de uma pauta que não deve ser abandonada” (p.16).

Esses atravessamentos nos fazem questionar sobre como o contexto da prática tem lidado com as peculiaridades educacionais desses estudantes. A infantilização nos processos de escolarização está muito presente nos currículos, assim como nas ações avaliativas dos professores. Com isso, ao considerarmos em algum momento que a deficiência vem antes das possibilidades dos alunos, limitamos as suas perspectivas de avanços.

Nesse viés, vai se construindo a concepção de que a educação infantil se concretiza em um ambiente mais “*possível*” a esses estudantes, criando resistência para caminhos alternativos e limitações que nos impedem de pensar a deficiência na emancipação e na autonomia, na medida em que avança para níveis mais elevados de ensino. Essa concepção de seleção que divide aqueles com condições de acompanhar o currículo dos não aptos seleciona, integra ou até mesmo exclui, quando torna possível a invisibilização desses estudantes como parte integrante da inclusão no contexto escolar.

Nessa prática do não acompanhamento do currículo, problematizamos a forma de refletir sobre as ações pedagógicas voltadas apenas para a socialização do aluno PAEE na escola comum. Borges (2014, p.169) destaca a interpretação do contexto

da prática sobre essa intervenção: “Inquietávamos o chamado trabalho colaborativo, pois o trabalho realizado focava mais os processos de socialização do que de escolarização.” Práticas estas que têm a concepção de inclusão ligada a uma inserção civilizatória, visando apenas a tornar o aluno um “*membro funcional presente*” a ser aceito pela comunidade estudantil. Há de se convir que os movimentos para a socialização devem existir e ser contínuos, porém não únicos e exclusivos à condição de substituir os processos de escolarização na sala de aula comum.

Sobre essa necessidade de ajustes entre a sala de aula e o atendimento educacional especializado, consideramos necessário evidenciar o reconhecimento do trabalho da educação especial pela comunidade escolar. Preocupa-nos a possibilidade da retomada de processos segregatórios e da política integracionista, que visam a aspectos clínicos em detrimento dos pedagógicos, que não valorizam as potencialidades do aluno PAEE nem seu direito à educação pública, segregando-o e subvalorizando a educação inclusiva pela comunidade escolar. Portanto,

[...] é fundamental que a família e a comunidade participem desse processo, uma vez que a escola, na perspectiva da educação inclusiva e independentemente da modalidade de ensino ou etapa de escolarização, deve estar preparada para a diversidade de alunos e suas singularidades (NASCIMENTO, 2018, p. 69).

Vieira (2012), em sua tese *Currículo e Educação Especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos*, ajuda-nos a compreender essa perspectiva, contextualizando uma fragilidade que ainda prevalece na comunidade escolar, que são as concepções voltadas aos modelos clínicos. Modelos estes que têm em sua essência a integração e, em seus efeitos, a responsabilização da educação especial sobre a vida escolar do aluno PAEE.

Bassani (2017, p.177) também relata, em seus estudos, questões ligadas ao modelo clínico e traz referência a esse contexto focalizando a colonização médica e a medicalização na educação especial que, muitas vezes, sem o mínimo de critério de fundamentação e cientificidade, determinam os que farão parte dessa estatística. “Crianças com plenas condições para aprender na escola, devido aos laudos médicos, passam a não ser consideradas normais e, ainda pior, a acreditar que não podem aprender por terem um problema”.

Esses elementos, possíveis de percalços à perspectiva inclusiva, possibilitam expectativas negativas provocadas por um panorama educacional “invisibilizador”, que reforça a exclusão e tenciona as relações educacionais entre a vivência do presente e as perspectivas/consequências futuras, tanto das políticas públicas, na perspectiva da interpretação do contexto da prática sobre a educação inclusiva, quanto nos efeitos da permanência com qualidade do aluno na escola comum.

Acompanhando essa lógica, Marques e Silva (2020, p.5) ainda trazem que a educação ocupa um espaço central na sociedade e, ao zelarmos pelo ensino e reconhecimento das potencialidades de cada indivíduo oferecemos o direito social e político de participação na coletividade. Para as autoras, “[...] um pilar significativo da vida humana, garantindo não apenas a aquisição de conhecimentos, mas o reconhecimento das potencialidades de cada indivíduo. Nesse sentido, Santos (2007a) considera que não devemos pensar a emancipação em tempos modernos, justificando que as formas modernas estão hoje em conflito. Reforça o fato de que precisamos de uma sociedade mais justa e igualitária para que todos possam usufruir dos seus direitos sociais.

Considerando o modelo clínico residual na história da educação especial, Vieira (2012) nos adverte para a compreensão do modelo clínico, que tem em seus efeitos fragmentos que corroboram a não valorização de intervenções pedagógicas e os processos de escolarização desses estudantes. O autor chama a atenção para os efeitos destacados pelo conjunto de ações a serem desempenhadas.

Há também fortes indícios da perspectiva clínica, do trabalho segregado e de pouca articulação com a sala de aula comum, situação que dificulta a adequação do currículo, e o movimento é resumido ao trabalho com jogos, brinquedos e atividades diferenciadas, mas sem conexão com a construção do conhecimento, propriamente dito (VIEIRA, 2012, p. 115).

Ao caracterizarmos aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem, ampliamos ainda mais os processos para a patologização em diversos contextos da educação, dentre eles as barreiras. Os autores sinalizam para um demasiado aumento da produção diagnóstica em todas as faixas etárias, mas principalmente no contexto infantil.

Esse movimento acaba favorecendo o encaminhamento à educação especial, que deveria ser um serviço de apoio necessário às especificidades das deficiências, sejam elas físicas, sejam intelectuais. Entretanto, ao realizar uma interpretação equivocada da caracterização do estudante, a escola vem se mostrando apenas integradora do aluno no ambiente escolar, desqualificando a educação especial quanto ao atendimento educacional especializado, ao interpretar, equivocadamente, a função dessa modalidade que tem sido a de colaborar, complementar e suplementar as ações inclusivas para esse estudante.

Ao designarmos a educação especial como responsável pelos alunos PAEE, retomamos os processos de segregação e até o da exclusão dentro da própria escola comum por meio das várias ações [*ausências delas, na verdade*] já desenhadas por nós no decorrer do texto. Importante destacar, no contexto da atuação das políticas públicas inclusivas, que os processos de escolarização dos alunos PAEE exigem práticas potentes, entretanto é necessária a compreensão desse cenário e das tensões que corroboram a dicotomia inclusão/exclusão. Prieto, Pagnez e Gonçalves (2014), em seu artigo *Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação*, ajudam-nos a compreender que há

[...] necessidade do diálogo constante com os profissionais que estão nas escolas e com os gestores, a fim de buscar caminhos para aprimorar a política em implantação. Para isso, não se pode prescindir de avaliações que indiquem qual tem sido a resposta ao principal objetivo proposto: garantir aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação acesso à educação e permanência com aprendizagem.

Dessa forma desigual e excludente de práticas pedagógicas tradicionais, que invisibiliza a diversidade de estudantes e fortalece a desigualdade nos processos de escolarização, podemos inferir, em Santos (2010b, p.32), a compreensão de um pensamento denominado abissal, pensamento este que institui realidades visíveis e outras não tão visíveis. Possibilitando a criação de um cenário educacional dividido em dois lados. Em suas contribuições o autor destaca que “A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente [...] sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível”.

Nesse caso, sustenta a desigualdade na escola, retoma a concepção de alunos que possuem ou não habilidade. Essa questão Pavesi (2018, p. 54) chama atenção para o fato de que, ao incorporar essa prática “[...] o sistema escolar exerce a violência simbólica ao impor, dissimuladamente, um arbitrário cultural que aumenta, reforça e reproduz a desigualdade entre as classes”.

Sobrinho, Ziviani e Corrêa (2016) vêm acompanhando situações e demandas sobre a educação especial em seu grupo de pesquisa, e relatam que ainda há um percurso significativo a ser percorrido para que se contemple a inclusão. Complementam afirmando que, diante das realidades vivenciadas, os governos locais têm assumido uma posição de preocupação com o atendimento às pessoas deficientes.

Nossos estudos acentuam, entre outras questões, a perspectiva de que a ‘entrada’ das pessoas com deficiência no espaço escolar evidencia dilemas e desafios vividos historicamente no ensino comum os quais ainda não foram superados (SOBRINHO; ZIVIANI; CORRÊA, 2016, p. 85).

Ao caminharmos em busca de reflexões sobre nosso objeto de estudo, deparamo-nos com muitas contribuições a partir de jornadas já percorridas. Permitimos dizer que a experiência da revisão de literatura nos provocou e nos provoca, quando nos possibilita novas e desafiadoras reflexões. Assim sendo, esta base epistemológica ajudou-nos a compreender com riqueza os rumos das pesquisas, fortalecendo-nos de forma a analisar mais criticamente os processos de inclusão escolar de alunos PAEE matriculados na escola comum e as políticas públicas que normatizam esse serviço especializado.

3 OS CONTEXTOS INFLUENCIADORES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM UMA SOCIEDADE DITA MODERNA.

Como sociedade que concebemos como *moderna*, ainda vivenciamos situações de extrema desigualdade e exclusão social que se reflete na educação. Este momento em que vem se dando a *epidemia mundial da síndrome respiratória aguda e grave causada pelo Novo Coronavírus*²⁶ e outras doenças em decorrência desse abalo à saúde corrobora para aumentar as discrepâncias que envolvem a desigualdade e exclusão já praticadas em nossa sociedade. Exemplo disso tem sido o período vivenciado nos últimos três anos, na área da educação, que agravou e ainda vem agravando disparidades educacionais não só em nosso país como também em todo o mundo, principalmente nos países periféricos.

Quando falamos em inclusão e exclusão, também pensamos na modalidade de educação especial. Nessa perspectiva, refletimos sobre o amadurecimento e desenvolvimento de uma sociedade tida como “*emancipada e democrática*”. Longe ainda do ideal explicitado, buscamos a educação inclusiva, que se funda na igualdade de direitos e autonomia de cada indivíduo. Procuramos também refletir sobre as intencionalidades dessa sociedade como um todo, principalmente na compreensão da modernidade que se coloca como emancipada e moderna. Essa sociedade brasileira, contemporânea, no entanto, traz em suas raízes marcas de uma prática que seleciona, segrega e exclui, marginalizando tudo aquilo que difere do “*ideal convencional*”.

Atentamos para o fato de que é de acordo com a sociedade concebida que materializamos as políticas públicas. Portanto, é importante destacar que os documentos normativos, que se configuram tanto em âmbito do Governo Federal, quanto estadual, municipal e local, sofrem tensões, reflexos de efeitos da globalização neoliberal hegemônica e do capitalismo global, constituídos por meio de intencionalidades e influências de diversos atores envolvidos no desenvolvimento dos acordos mundiais.

²⁶ Falaremos mais à frente sobre esse momento que estamos passando e como ele tem influenciado a igualdade de oportunidade na/da escola.

Seguimos nessa jornada compreendendo a relevância de que “Recuperar o papel da crítica e do intelectual como seu agente é necessidade imperiosa para criar espaços de contestação aos sistemas vigente” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.131), assim como a perspectiva do conhecimento coletivo para a interlocução e diálogos. Os autores ainda destacam nessa linha que, “A necessidade do intelectual crítico configura-se, pois, uma questão central no processo de organização de espaços de resistência política em face ao imperialismo econômico” (p.133). Imperialismo este que, por meio de poderes destituídos de igualdade de direitos, torna exequível a desigualdade e exclusão educacional, em uma democracia inautêntica de uma sociedade dita moderna e emancipada.

Diante disso, pensar a materialização das políticas públicas que se consolidam dentro dessa sociedade considerada moderna, democrática e emancipada é refletir sobre a garantia de direitos como dever constitucional, apesar das complexidades e dos desafios sociais que permeiam fragilidades em sua execução e que por vezes são invisibilizados. Nessa estrada, “As promessas da modernidade – a liberdade, a igualdade e a solidariedade – continuam sendo a aspiração para a população mundial” (SANTOS, 2007a, p.18).

Refletindo sobre políticas públicas de inclusão, reservamos, em um primeiro momento, um diálogo com [Mainardes \(2006, 2011\)](#) que nos dará direcionamentos quanto às políticas públicas vistas em uma abordagem que se faz sobre o ciclo de políticas. Essa abordagem, formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e seguidores, tem sido um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais. Isso nos ajudará a atingir nosso objetivo, que é **conhecer os contextos de influências que refletem a política de educação especial no espaço local do município de Vila Velha.**

Em um segundo momento, buscamos, com o sociólogo contemporâneo Boaventura de Sousa Santos (2005, 2007a, 2007b, 2008, 2010a, 2010b, 2020), compreender essa sociedade que, dita moderna e emancipada, possibilita vivências quanto à desigualdade e à exclusão. Procuramos entender as que se projetam nas políticas públicas, interferem e influenciam as ações do Estado e, em muitos momentos,

passam por judicialização, para que os direitos à igualdade sejam exercidos pelos governantes.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS, INTENCIONALIDADES E INTERESSES: CONTRIBUIÇÕES DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

Algumas intencionalidades traduzidas nas decisões e nas ações de nossas políticas públicas educacionais têm, em seu grau mais elevado de controle, efeitos que podem perpetuar a desigualdade e a exclusão na atual sociedade que se caracteriza como moderna. Importante compreender que sociedade é esta da qual fazemos parte, que se diz desenvolvida e emancipada, mas que ainda reverbera muitas tensões sobre as políticas públicas de cunho social, sobretudo as políticas públicas de inclusão educacional.

Partimos da premissa de que interesses políticos gerados por um campo mais amplo, como a globalização neoliberal hegemônica e o capitalismo global, controlam e não extinguem a desigualdade e a exclusão, pertencimentos residuais da nossa sociedade que vem se perpetuando por meio de um sistema que se configura hierárquico aos países periféricos como o Brasil, que tem em seu contexto histórico colonial a exploração.

A relação do princípio doutrinário do neoliberalismo na influência sobre as políticas públicas de inclusão escolar, a partir de uma perspectiva globalizada e capitalista, provoca fragilidades à igualdade de direitos, atingindo, principalmente, o público-alvo da educação especial, composto por estudantes matriculados na escola comum. Falamos da necessidade de ressignificarmos investimentos públicos na permanência na escola, com qualidade educacional, desses alunos que demandam maior apoio dos governos, quanto a serviços e recursos que potencializem o atendimento educacional especializado na escola comum. Nesse liame, consideramos esse ambiente, contexto da prática, como um lugar que amplia as possibilidades para o desenvolvimento da aprendizagem, da autonomia e da emancipação individual para a vida em sociedade.

Para a compreensão desse percurso, procuramos nos apropriar do pensamento de Boaventura de Sousa Santos(2007a, 2007b, 2008, 2010a, 2010b), sociólogo do Direito, que, como crítico do modelo de racionalidade ocidental, chama a atenção para alternativas às tensões sobre a desigualdade e exclusão, que se presentificam na contemporaneidade e, conseqüentemente, nas políticas públicas que versam sobre a nossa sociedade em nosso sistema educacional, quando este invisibiliza os estudantes e divide a escola onde de um lado se encontram os alunos incluídos e do outro os destinados à exclusão.

Levamos em consideração que somos um país, segundo Santos (2007a, p. 9), “[...] cujos espaços e tempos situam-se nas sociedades colocadas à margem pelos centros hegemônicos colonizadores nas lutas, experiências e saberes”. Então nos perguntamos: que sociedade é esta que estamos vivenciando, que se diz desenvolvida e emancipada, mas que ainda reverbera muitas tensões às políticas públicas de cunho educacional?

Santos (2007a) chama a atenção para observarmos o quanto essa sociedade, dita moderna, ainda necessita se reinventar, tendo como premissa perdas de direitos e de possibilidades futuras, propondo-nos reinventar a emancipação social com a produção ou a reinvenção da teoria crítica. Para nosso diálogo, é importante fazermos um trajeto sobre alguns dos seus pensamentos, que nos levam a compreender os atravessamentos vivenciados pelos países periféricos e que refletem na sociedade brasileira e em seus contextos políticos de influências diversas.

Considerando esse contexto de influências e as transformações da sociedade, Boaventura de Sousa Santos (2008), desde a década de 80, já manifestava seus pensamentos epistemológicos sobre a necessidade de rompimento com o paradigma dominante das ciências naturais, em relação às ciências humanas. Autor de um livro chamado *Um discurso sobre as ciências*, ele acreditava que não se devia fazer ciência com base em um positivismo lógico, empírico. Dessa forma, trazia em seu discurso a necessidade de ressignificarmos as ciências com base apenas em dados quantitativos, dados numéricos, alertando para a necessidade de se produzir ciência utilizando conhecimentos produzidos por dados qualitativos, mas de forma segura, sem correremos o risco de não serem considerados ciência.

Nesse sentido, é interessante destacar a valorização dada por Santos (2008) às ciências locais. O autor leva em consideração o local de fala, ou seja, aqueles que elaboram o conhecimento, tendo como premissa a vivência no contexto da prática sem os rigores limitantes do campo das ciências exatas. Dialógica, essa ciência humana escuta, interpreta e compreende o que cada contexto tem a expressar, todavia o autor chama a atenção para o fato de que, por ser pautada no censo comum, deve existir um rigor metodológico que dê sustentação a esses discursos, caso contrário, sem um embasamento válido, eles se tornarão uma imposição. Ao identificar a importância do conhecimento social que cada localidade tem em sua particularidade, de poder econômico elevado ou não, Boaventura de Sousa Santos vai construindo um pensamento teórico com base na necessidade do diálogo.

A valorização da cultura, assim como a valorização da historicidade de cada país que produz conhecimentos únicos, segue como um escape à colonização epistêmica imposta de forma cartesiana pela cultura globalizada hierárquica e dominante, que vem procrastinando as possibilidades de abolir a desigualdade e a exclusão em um país historicamente marcado pela exploração colonial como foi o Brasil. A valorização do conhecimento local, vivenciada por nós no dia a dia e no chão da escola, tem, para Santos (2007a), seu merecido valor, pois esse saber serve de experiências que colaboram para a criação de ideias novas aplicadas nas políticas públicas que possibilitem experiências futuras possíveis. Santos (2007a) valoriza a construção das experiências. Nesse sentido, ele propõe:

Não podemos pensar no novo senão com conceitos do velho, da linguagem, do que temos, e ainda, quando queremos nomear coisas novas, devemos fazê-las a partir de coisas que são velhas. É preciso reconhecer isso sem limitar nossa capacidade de imaginação epistemológica. O que estou propondo é um exercício de imaginação epistemológica e de imaginação democrática: as duas são formas de imaginação do século XXI (SANTOS, 2007a, p.43)

Para chegar a essa construção do seu pensamento, o autor faz uma análise política do globo, destacando as regiões Norte e o Sul. No Sul, são localizados os países periféricos, ou seja, aqueles considerados países “*de 3º mundo e subdesenvolvidos*”, países caracterizados como os economicamente marginalizados pela economia dominante global de países do Norte. Ao Norte, temos os países europeus que, com

sua característica dominadora, continuam a colonizar, soberanos e supremos, os países dependentes financeiramente, incluindo o Brasil.

Considerando essa distinção hegemônica entre o Norte e o Sul, Santos (2008) e sua valorização enquanto problemas fundamentais no diferentes espaços-tempo, o autor defende que as diversas culturas devem dialogar entre si sem autoritarismo ou poder, defende ainda um diálogo intercultural, no sentido da troca de conhecimentos, de culturas e de formas de conhecer as vivências de cada localidade, para que os países periféricos possam, assim como os outros, se emancipar com igualdade de condições, respeito à vida e a dignidade humana.

Na perspectiva de um pensamento dominante que não valoriza o conhecimento local em suas diferentes culturas, Santos (2010b) discute sobre um paradigma emergente que valorize também os conhecimentos vindos do Sul. Boaventura de Sousa Santos propõe romper com o que ele chama de pensamento abissal, destacando dois campos sociais nesse pensamento epistemológico: a sociologia das ausências e a sociologia das emergências. Segundo o autor, a primeira conduz para expandir o domínio das experiências sociais *já disponíveis*; e a segunda expande o domínio das experiências sociais *possíveis*.

Com referência a estas duas sociologias, estreitamente associadas, Santos (2010^a) destaca que, quanto mais experiências tivermos no presente, mais experiências serão possíveis ao futuro. Contrário ao cenário atual de desigualdade e exclusão, Santos (2007a, p.26) defende que necessitamos “Ampliar o presente para incluir nele muito mais experiências, e contrair o futuro para prepará-lo”.

O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece atualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais tal como permaneceu no ciclo colonial (SANTOS, 2010b, p. 39).

Mesmo de encontro ao pensamento abissal que a sociedade moderna experiencia com efeitos de exclusão e desigualdades, Santos (2007a) destaca que *há* emancipação social no contexto contemporâneo, entretanto é uma emancipação que

está às voltas de uma crise advinda de dois problemas que têm sido gerados pela cultura hegemônica. Nesse sentido, Santos (2007a, p. 10) destaca “[...] que essa cultura hegemônica é reflexo do contato com outras culturas, contato de forma colonial e, portanto, de silenciamento e desprezo” pela modernidade ocidental que tem em sua supremacia a incapacidade de ideias novas que emancipem e democratizem os direitos sociais em nosso país.

Sobre essa cultura hegemônica e a modernidade ocidental, Santos (2010a) destaca que há dois tipos de sistema: o de pertença hierarquizada, que se dá por meio da integração subordinada; e o sistema de exclusão, em que a pertença se manifesta pela exclusão. Podemos considerar o exemplo da área da educação especial quando sua perspectiva inclusiva não é atendida, ou seja, não é de fato acolhida pelos sistemas educacionais de forma a retirar as barreiras limitadoras dos processos de escolarização dos estudantes PAEE. Então, não estamos falando somente de barreiras físicas ou de recursos e serviços, mas também de questões atitudinais de um sistema educacional que ainda se caracteriza homogêneo, seletivo e com gestão capaz de dificultar a garantia de acesso e permanência do aluno PAEE na escola com todo e qualquer tipo de apoio, recursos e serviços de qualidade para os estudantes PAEE matriculados na escola comum.

Para a compreensão desse sistema de pertença hierarquizada, resultante da modernidade ocidental, que tem em seus interesses políticos um campo mais amplo, como a globalização neoliberal hegemônica e o capitalismo global, utilizaremos a cartografia de Santos (2007b) para projetar, em escala, a representação/distorção da dimensão espacial que compõe os grupos de interesses desse sistema de pertença hierarquizado, que tem se configurado injusto, quando falamos de ações para igualdade de oportunidades. Diferentemente do ciclo de políticas que deve seguir como um circuito, o sistema de pertença entre o Norte e o Sul se dá de forma hierarquizada. Santos nos ajuda a entender a escala. Ele destaca que a escala é o primeiro grande mecanismo de representação/distorção da realidade. Assim ele nos conduz dizendo “Os mapas de grande escala têm uma representação/distorção que os mapas de pequena escala porque cobrem uma área inferior à que é coberta, no mesmo espaço de desenhos, pelos mapas e escala” (SANTOS, 2007b, p.201).

A representação a seguir, compreende a prática na dimensão das escalas. Nesse sentido, elegemos em nível mundial a globalização neoliberal hegemônica e o capitalismo global, assumindo a pequena escala quando falamos de influência ao território nacional e estadual, pois não incidem diretamente as nossas políticas públicas na produção do texto, entretanto, de modo direto, de cima para baixo, influenciam pela forma da globalização e do capitalismo global. Já a média escala, configurada pelo território nacional e estadual, nessa composição, admite o território local como a grande escala, ao considerarmos seu grau de pormenorização, ao contribuir com a fundamentação mais aproximada do nosso objeto de estudo, que é a articulação e materialização das políticas de inclusão no município de Vila Velha.

Figura 1 — Representação das escalas do mapa simbólico – localidades



Fonte: Elaboração própria.

Certa de que o contexto da prática contribui com maior relevância para os efeitos da materialização das políticas públicas de educação especial, encontramos na média escala, textos das políticas de inclusão em âmbito federal e estadual, com influências globais neoliberais, hegemônicas e capitalistas. Santos (2007b, p. 202) chama a atenção para o fato de que

O poder tende a representar a realidade social e física numa escala escolhida pela sua virtualidade para criar os fenômenos que maximizam as condições de reprodução de poder. A representação/distorção da realidade é um pressuposto do exercício de poder.

A dimensão vertical que compõe esses grupos de interesses faz parte dos sistemas de pertença hierarquizado, em um contexto que vai desde a pequena escala, que é a global, até a grande escala, que perpassa o contexto nacional chegando ao local. Com essa organização que tem em sua essência o contexto de influências, Santos (2020, p. 242) contribui dizendo que “A simetria entre as partes é sempre uma relação horizontal que oculta uma relação vertical”.

Considerando o pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2007a, 2007b, 2008, 2010a, 2010b) assim como as contribuições de Jefferson Mainardes (2006, 2011), quando traz no ciclo político o contexto da prática, ao interpretar a média escala como grande escala, tem o compromisso de criar e recriar a política local, considerando, nesse percurso, os diálogos e as leituras que a grande escala faz da política vivenciada e interpretada no chão da escola, quando o contexto da prática é percebido e sentido como aquele que também faz parte do contexto de estratégias políticas.

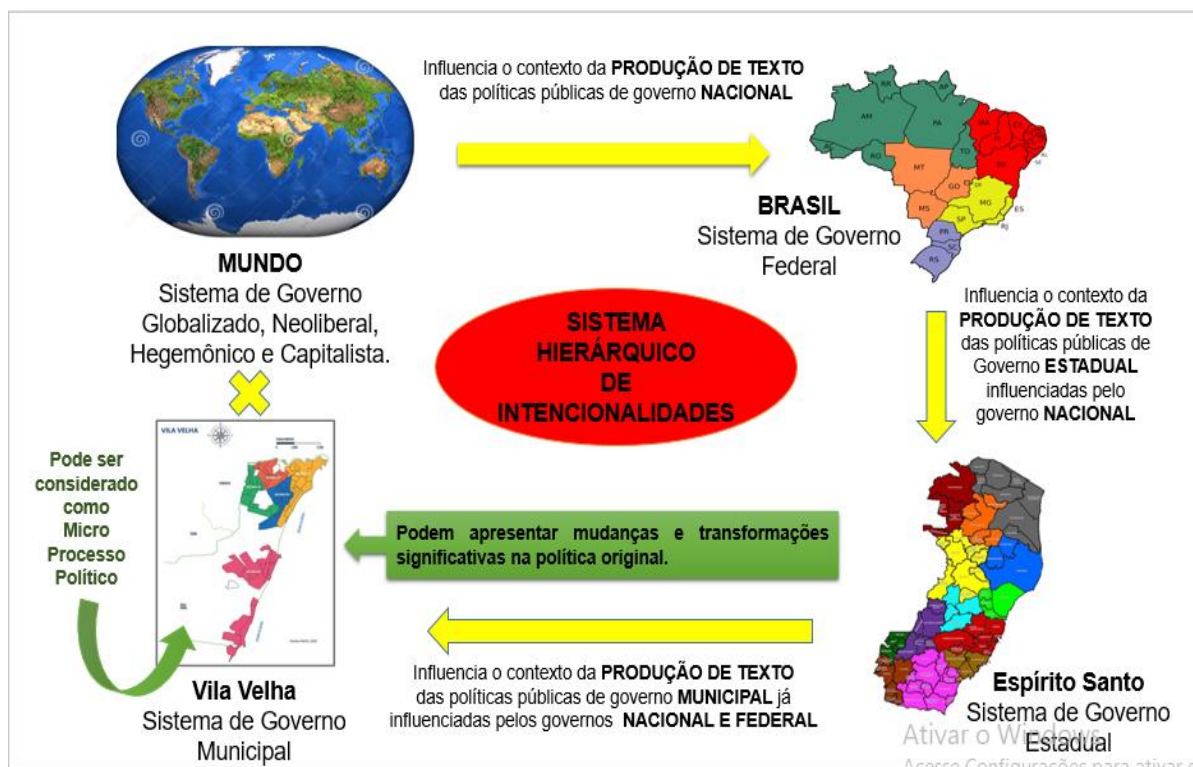
Quando falamos do contexto da prática, poder de interpretar, criar e recriar políticas públicas de inclusão educacional e investimentos públicos em âmbito local, ou seja, em escola pública, é importante destacar que, diante da dimensão vertical que compõe os grupos que fazem parte do ciclo de políticas, Mainardes (2006) sugere, no processo de abordagem desse ciclo, que fiquemos atentos para examinar os fatores macro e micro e as intencionalidades entre eles que direcionam as estratégias políticas. Diz ainda que:

[...] o contexto de influências envolve a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais e a articulação entre elas [...]. Tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender as políticas ou programas (MAINARDES, 2006, p. 60).

O organograma a seguir, representa, no mapa simbólico, essa relação. O objetivo dessa ilustração não é trazer, de forma explicitada, dados sobre a globalização e nem sobre os coloniais, mas compreender de forma ilustrativa como se sobrepõem os sistemas de pertença hierarquizada por meio da integração subordinada aos países

globalizados com interesses hegemônicos e capitalistas na formulação das políticas públicas. Vamos observar o organograma que ilustra as influências hierárquicas:

Figura 2 — Representação do sistema hierárquico de intencionalidades



FONTE: Elaboração própria.

Ao observarmos a figura, levamos em consideração a cultura que tem um histórico de país colonizado, submetido, à época, a poderes autoritários e antidemocráticos pelo viés explorador, sob diversas formas, tendo como pertença hierarquizada o sistema de exclusão expresso na negação radical e sob influências globais neoliberais, regidas sob um contexto de sub-humanidade moderna (SANTOS, 2010b).

Para compreender esses atravessamentos, vimos que, no Brasil, as décadas de 70, 80 e 90 passaram por grandes transformações, destacando movimentos de transição do *neoconservadorismo* para o *neoliberalismo* experimentado já no início dos anos 80. Reportando-se a esse período, Villatore (2015, p. 18) destaca o posicionamento do Estado com relação à doutrina neoliberal, ajudando-nos a refletir sobre a influência da modernidade ocidental ao regime nacional:

Tendo um olhar mais concreto nas reformas estatais ocorridas na maioria dos países latino-americanos (inclusive o Brasil), com a chegada da doutrina neoliberal, vemos que esta foi caracterizada pela menor intervenção direta deste na economia e uma submissão desses países aos interesses provindos dos países ricos.

O termo neoliberal utilizado foi reafirmado no país em 1989 com o primeiro governo eleito democraticamente após a ditadura militar, que se efetivou em 1994. Destacamos as privatizações, salientando que esse regime neoliberal tornou exequível a atual globalização econômica, assim como tem sido o principal sistema econômico da atualidade, que tem alimentado o capitalismo exacerbado e seletivo, quando este invisibiliza os assuntos de cunho social, como a escola pública, em favor, por exemplo, das escolas particulares, de forma que atenda às necessidades de uma sociedade excludente em igualdade de direitos.

Santos (2005) vem nos ajudando a compreender outra marca existente na modernidade ocidental, que é a dependência dos países periféricos aos países centrais, advinda dos processos de globalização e Estado neoliberal, que acabam por desempenhar papel contrário ao que deveriam exercer. Villatore (2015, p.19) corrobora as percepções de Santos (2005), dizendo: “Este Estado tende a se mostrar mais propenso a ajudar na criação de um clima de negócios favorável, do que criar infraestruturas que ajudem no bem-estar da população.” Santos (2005, p.27) chama a atenção para esses conflitos, dizendo que:

A globalização, longe de ser consensual, é [...] um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do campo hegemônico, há divisões mais ou menos significativas.

Lima (2009) nos ajuda a compreender um pouco desse sistema de poder afirmando que é no âmbito da reforma do Estado capitalista, no contexto do ajuste estrutural da economia mundializada que “[...] a educação passa a ser assunto de empresários, reacendendo, assim, o debate acerca do valor econômico da educação”.

Esse complexo tem controlado o sistema de desigualdade e exclusão educacional, quando não valoriza a escola pública como direito de todos os estudantes, e com qualidade em investimentos, exercendo influência e poderes, a considerar, nesse

processo de intencionalidades, as instituições “privadas” oriundas da Sociedade Civil e as “estatais” regulamentadas pelo Governo ou pelo Estado, de forma que as disparidades se mantenham dentro dos limites funcionais de modelos neoliberais da sociedade caracterizada como moderna. Logo, Estado, sociedade civil, empresários, órgãos públicos e privados tomam rumos em discussões distintas que precedem intencionalidades e muitas vezes pressões para chegar a objetivos e desejos. Nesse pacote, destacam-se não só as lutas por questões sociais como também os interesses privados e individuais.

Ao considerarmos a média escala, chamamos a atenção para o Estado que se organiza tanto social quanto política e juridicamente, tendo em seu princípio, seu governo, seu povo e seu território. Além de manter-se subordinado à Constituição Federal de 1988 como lei maior, tem em sua supremacia, investimento a tudo que é produtivo, sustentando políticas públicas com princípios da regulação social, considerando suas intencionalidades influenciadas pela cultura e pela modernidade ocidental em países periféricos.

Matiskei (2004, p.188) afirma que é necessário admitir que as políticas públicas “[...] não são pensadas apenas a partir de determinações jurídicas, legais, nas quais o Estado aparece como mero executor, neutro, destituído de princípios axiológicos que balizam a sua ação”. Nessa linha de raciocínio, Villatore (2015, p. 22) também corrobora tais argumentos dizendo:

O Estado neoliberal, vigente nos países periféricos, têm a função de dar continuidade à dominação consentida das classes mais abastadas e fazer valer a vontade das elites dominantes. As elites, principalmente a classe bancário-financeira, beneficiada pela financeirização do capital produtivo nacional, [...].

Santos (2005) esclarece que essa tensão entre o capitalismo e a democracia compõe o Estado moderno metropolitano, e a legitimidade deste, maior ou menor, esteve sempre vinculada ao modo mais ou menos equilibrado como resolveu essa tensão”, ou seja, Estado mantém o equilíbrio entre a sociedade em que vivemos e o sistema capitalista neoliberal e global, de forma que consiga sustentar o sistema de interesse por trás das intencionalidades dos agentes privados que provêm da Sociedade Civil, não possuindo vínculo direto com a estrutura administrativa de governo,

consequentemente, deixando a desejar quando se fala sobre investimentos mais significativos para as instituições públicas.

Quando falamos dessa tensão que se reflete diretamente no direito à educação pública e de qualidade, podemos inferir, com Araújo (2011, p. 283), que “As teorias de Estado como referência de análise da educação só ganham materialidade quando a educação passa a ser entendida como direito social que deve ser assegurado por políticas públicas entendidas como o ‘Estado em ação’”. De outra forma, não se constituem plenamente atendidas as necessidades educacionais, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, como preconiza a Constituição Federal, em seu art. 205, que defende a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

Com isso, temos as considerações de Tosta (2014) que nos diz que as políticas públicas são previstas para se constituírem como expressão do Poder Público, pelo qual pode o Estado assumir dimensão coercitiva ou autoritária, com maior ou menor influência, dependendo do tipo de intencionalidade, visto que não se constitui apenas como um conjunto de decisões, mas como possibilidade de interesses e fins individuais e coletivos, considerando que os atores que mobilizam recursos e estratégias de poder são movidos também pela ação do Estado em um espaço específico.

A indiferença entre os limites do público e do privado e a doutrina do neoliberalismo submetem o Estado de bem-estar social ao domínio da regulação social. Nesse caso, expande ou perpetua ainda mais o sistema de desigualdade e exclusão na escola comum. Nessa perspectiva, temos o empenho do Estado em garantir não só o acesso a vagas, mas também a permanência de todos na escola com qualidade a uma educação pública.

Garcia (2016, p. 9) destaca a questão da privatização que se relaciona, segundo ela, no “[...] âmbito dos valores e práticas difundidos mediante as reformas educacionais em curso, os quais privilegiam o privado e o mercado como mais eficientes que o setor público”. Nessa linha tênue de atravessamentos, ocorre a divisão de educação que

deve ser inclusiva, tendo, de um lado, a necessidade de fortalecimento de garantias dos direitos educacionais e, de outro a materialização de deveres pelo Estado e município, em afirmar seus deveres para a qualidade na permanência dos estudantes público-alvo da educação especial na escola comum. Essa provocação aos movimentos de inclusão se dá quando o Estado terceiriza suas obrigações ou contribui com insuficientes recursos, serviços e apoio à modalidade.

Considerando concepções advindas de um movimento antigo, Garcia (2016) nos relembra que, nos anos 90, a influência da legislação federal, LDBEN nº 9.394/96, apesar de contemplar o direito à educação, abriu precedentes também para o setor privado, reafirmando esse cenário. Assim sendo, a reforma gerencial do Estado brasileiro define quais setores deverão ser da ação pública e passa a considerar a educação como um serviço, institucionalizando a abertura para o mercado. Nesse sentido, o critério de inclusão na escola comum deixa de ser o direito para fazer frente às suas obrigações financeiras, em uma economia dissociada na qual os excluídos são caracterizados, como se refere Santos (2005), como insolventes, ou seja, aqueles que não conseguem cumprir suas obrigações.

Ao buscarmos respostas fortes desse “Estado em ação”, esbarramos com prevalências de um sistema educacional que ainda compactua para um coletivo homogeneizado em detrimento da diversidade de conhecimento dos estudantes, que têm, em sua diversidade cultural, um amplo horizonte a ser incluído no contexto da prática. Refletimos sobre esses mecanismos de controle instrumentalizados que visam a satisfazer as necessidades privadas, atingindo as esferas econômica e sociopolítica de uma minoria na sociedade, não nos dando respostas necessárias aos investimentos públicos na área da saúde, educação e assistência social, tão imprescindíveis à dignidade humana.

Buscamos um olhar atento para o modelo de Estado neoliberal, que age em conformidade com essa lógica capitalista globalizada e com o sistema de mercado descentralizado, contribuindo para instituições educativas privadas, desresponsabilizando o Estado de direcionar maiores investimentos em um ensino gratuito e de qualidade: “[...] a partir da ideia de sua incompetência administrativa, a educação se transforma de direito social em um serviço sendo assim transferida do

âmbito dos direitos para o mercado” (VENTURINI, 2020, p. 41), permitindo a indiferença dos limites do privado nos interesses desenfreados da disputa do “mercado capitalista educacional”. Venturini (2020, p. 42) afirma:

A ideia de liberdade dos mercados começa a ser propagada propondo a desresponsabilização do Estado que não exercia mais suas funções de administrar. Nesse modelo, o Estado apenas regularia e monitoraria as instâncias sociais cuja gestão seria delegada a terceiros (empresas). Os processos sociais de reprodução do modo de produção capitalista e os processos educacionais se tornam assim diretamente relacionados.

Essa reprodução do modo de produção capitalista tornou possível o crescimento do número de escolas particulares e tem contribuído também para o interesse maior quando não, o aumento de instituições filantrópicas especializadas. Exemplo disso é a Associação dos Amigos dos Autistas do Estado do Espírito Santo (Amaes), uma instituição com natureza jurídica de associação privada e sem fins lucrativos, que teve seu reconhecimento de utilidade pública municipal e estadual oficialmente instituído em 2001.

Santos (2020, p. 365) nos ajuda a refletir sobre as intencionalidades do Estado, inferindo: “Enquanto sujeito político, o Estado passa a caracterizar-se mais pela sua emergência do que pela sua coerência”. Assim ficamos vulneráveis e à mercê dos ideais dos poderes corporativos que defendem unicamente seus interesses particulares, direta ou indiretamente, afetando a igualdade de condições na escola pública. Quando em território de disputa, emerge a desresponsabilização do Estado na aplicação de seus recursos públicos em instituições privadas de natureza filantrópicas, alimentando a terceirização da oferta do atendimento educacional especializado aos alunos PAEE.

Oliveira (2016) chama a atenção para os gastos com o apoio às instituições especializadas, que têm correspondido, em média, a 1/4 da despesa com a educação especial. Mesmo empenhado quanto ao atendimento educacional especializado, o maior gasto com a educação especial girou em torno de pessoal, entretanto o Estado do Espírito Santo optou por investir na terceirização dos serviços. Oliveira (2016, p. 78) destaca que esse fato nos mostra que

[...] há uma lógica de redução de gastos atrelada ao consenso estabelecido. Consenso este, forjado no decorrer do tempo, em que a política estatal acabou legitimando as Instituições Especializadas como espaços privilegiados no atendimento às pessoas com deficiência. Atualmente elas deixaram de ser uma opção estatal para ser uma opção de escolha da família. Acarretando um profícuo campo de disputa orçamentária que pode contribuir para a melhoria dos serviços prestados, mas também pode ser um limitador do investimento na escola pública.

Cinco anos após essa pesquisa, Oliveira (2021, p.88) ainda mantém seu discurso, mas destaca que o Estado tem conseguido controlar as despesas, em uma tendência regressiva dos gastos com a terceirização sobre o atendimento educacional especializado nas instituições especializadas. “Todavia, uma generosa fatia de recursos públicos educacionais ainda continua sendo direcionada anualmente para filantropia (19 milhões de reais em 2019)”.

Esse tipo de capital na economia dificulta maiores investimentos em prol de uma educação mais inclusiva, tornando necessária a continuidade das lutas pelas políticas públicas educacionais que reconheçam o direito legitimado de educação com qualidade para todos na escola comum. No caso das políticas públicas de educação especial, a mobilização de recursos e instrumentos demanda maior prestatividade dos órgãos públicos e dos atores, pois trata-se de um processo que envolve relações permeadas por influências, produção de textos e contextos da prática, decisões e ações. Tosta (2014, p. 47) esclarece que “[...] as políticas públicas podem ser analisadas como processos em que a sociedade elabora sua própria representação, valores, ideias e modos de entender e atuar sobre o mundo, da maneira como o percebe”.

Com essa percepção, corroborando o fato de que a educação deve ser igualitária e inclusiva, concordamos com Santos (2010a, p. 316), quando afirma que o “Estado não deve ser abandonado como campo de luta e aceite a fatalidade que o modelo neoliberal desenhou para ele. [...] a luta contra hegemônica tem de proceder a uma profunda reinvenção do Estado”.

Para além do campo econômico, Santos (2010a) também salienta que os processos hegemônicos e suas influências não estão restritos apenas ao campo da economia e às relações mais próximas disso, pois repercutem também na cultura e acabam por

influenciar os processos de inclusão. Articulando com a nossa pesquisa, podemos inferir o contexto da prática como aquele que também possui intencionalidades e influência e, nesse sentido, referimo-nos não só à escola, mas também ao sistema educacional.

Quanto à construção de conhecimentos, Santos (2010a, p. 280) dialoga conosco dizendo: “Se a desigualdade é um fenômeno sócio-econômico, a exclusão é sobretudo um fenômeno cultural e social, um fenômeno de civilização”. O autor se refere à intensificação da cultura do saber, pois ele acredita que devemos nos debruçar sobre esses fenômenos, que ele considera ser um processo histórico que, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita.

Através das ciências humanas, transformadas em disciplinas, cria-se um enorme dispositivo de normalização que, como tal, é simultaneamente qualificador e desqualificador. A desqualificação [apontando o sujeito] como inferior, louco, criminoso ou pervertido consolida a exclusão e é a perigosidade pessoal que justifica a exclusão (SANTOS, 2010a, p. 281).

Essas tensões retratam a conveniência da construção do intelecto, necessária à construção cultural para a luta que deve ser de todos e para todos, assim como os processos de escuta. Nessa perspectiva, Ghedin e Franco (2011, p. 131) nos orientam: “Recuperar o papel da crítica e do intelectual como seu agente é necessidade imperiosa para criar espaços de contestação aos sistemas vigente”. Referindo-se às duas premissas a que Santos (2010a, p. 282) se reporta, que é a desigualdade entre o capital e a exclusão do interdito, foram criadas, segundo ele, “[...] princípios de hierarquização social no âmbito das sociedades nacionais metropolitanas e de algum modo foi nesse espaço-tempo que foram acolhidos nas ciências sociais”.

Assim como Santos (2007a), Ghedin e Franco (2011, p. 133) também enfatizam “A necessidade de o intelectual crítico configurar-se, pois essa é uma questão central no processo de organização de espaços de resistência política em face ao imperialismo econômico”. Imperialismo este que, por meio de poderes destituídos de igualdade de direitos, torna exequível a desigualdade e a exclusão educacional em face a uma democracia inautêntica de uma sociedade que erroneamente se considera moderna e emancipada, mas que possui ainda fragilidades no seu desempenho social.

Essa sociedade que se diz moderna, mas que ainda colabora para a permanência de culturas desiguais e excludentes, de pensamento abissal, produz efeitos na modernidade ocidental. Essa razão indolente, que se configura em uma compreensão indiferente e reducionista à riqueza inesgotável do mundo, Santos (2007a) chama a atenção para a sociedade que vivemos inserida num mundo com uma diversidade epistemológica inesgotável.

A razão indolente que compõe o pensamento que não desafia, acrítico, (SANTOS, 2007a) traz dois contextos. Valendo-se de figuras de linguagem, o autor nomeia-as de razão metonímica e razão proléptica. A primeira ele considera aquela que toma a parte pelo todo e, hipertrofiando-a de uma totalidade abstrata, contrai, diminui ou subtrai o presente, trazendo em seu conceito a ideia de totalidade, partes homogêneas.

No que tange à razão proléptica, Santos (2007a, p. 26) menciona que “[...] o narrador sugere claramente a ideia de que conhece bem o fim, mas não vai contá-lo. É conhecer no presente a história futura”. Entretanto, Santos (2007a) nos orienta afirmando que, expandindo infinitamente o futuro, devemos ser cautelosos pois, nessa construção, corre-se o risco de que o futuro já esteja determinado nas ideias de progresso e produtividade nos parâmetros capitalistas. Então ele propõe expandir o presente e contrair o futuro de forma que possamos preencher o presente com muitas experiências preparando o futuro. Santos (2007a, p. 27) problematiza dizendo: “[...] A questão é para onde nos conduz uma racionalidade tão estrita como a nossa”, considerando que as nossas formas de racionalidade emergem da periferia do mundo.

Podemos inferir em Santos (2010b) a premissa de que o sistema hegemônico de razão indolente e também eurocêntrico possibilita invisibilizar, integrar ou, na pior das hipóteses, excluir ao negar uma parte dos estudantes reafirmando a outra parte como universal. Cabe-nos refletir sobre a teoria crítica na fundamentação em Santos (2003, p. 56) de que:

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.

Analisamos, nessa caminhada, as intencionalidades dos sistemas de governo, que se expressam por meio das políticas públicas, contribuindo, cada um em sua proporção intencional, com o poder e a dominação. As ações dos atores públicos e privados possibilitam mecanismos de controle instrumentalizado para satisfazer as necessidades privadas ao atingir esferas econômicas e sociopolíticas em privilégio de uma minoria da sociedade, revelando-se um estado de identidade fundamentalista, absoluto, indiscutível e não dialógico, com resíduos atravessados desde o Brasil colônia.

A relação de um princípio doutrinador sobre as políticas públicas, gerada por uma cultura ou por influência da modernidade ocidental, a partir de uma perspectiva globalizada e capitalista, vem provocando fragilidades na igualdade de direitos, atingindo principalmente aqueles que mais necessitam de políticas públicas superadoras da lógica da exclusão, como no caso dos estudantes público-alvo da educação especial matriculados na escola comum. Nesse sentido, compreendemos a necessidade de ressignificarmos investimentos públicos em instituições públicas para a permanência, com qualidade educacional, desses estudantes que demandam maior apoio aos processos de escolarização, assim como dos governos, quanto às estratégias políticas sobre os serviços e recursos para o atendimento educacional especializado na escola comum.

Diante de tais complexidades, que envolvem intencionalidades vindas de países do Norte, tendo os processos de globalização e o sistema capitalista colaborando para que a máquina exploradora continue a colonizar os países do Sul, o autor destaca que não ser dialógico nesse momento é cometer um epistemicídio, ao corroborar, inerte e indiferente, essa produção do conhecimento local tão vasta e rica.

Santos (2007a) chama a atenção para o fato de que, em meio a esse caos, as ciências sociais estão passando por uma crise diante dessa modernidade ocidental, que não tem nos atendido. É enfático, quando salienta que esse tensionamento, reflexo da regulação e emancipação que o Estado fomenta e que deixa de fora as sociedades

coloniais, perpetua a ideia de uma visão eurocêntrica dessa tensão; uma visão, portanto, colonialista. Visão esta que acaba por invisibilizar questões voltadas à valorização da sociedade como um todo. Santos (2007a) destaca que, quando há uma teoria cega, a nossa prática social se torna invisível, ao passo que, do mesmo modo, se a nossa prática se tornar cega, a teoria social se tornará irrelevante.

Nessa linha, atentamos para a necessidade de a sociedade aprofundar o conhecimento sobre a globalização e isso tem se configurado como um desafio significativo para as novas gerações de cientistas sociais. As novas formas de colonialismo são mais insidiosas porque ocorrem no âmago das relações sociais dominadas pelas ideologias dos direitos humanos universais, da igualdade de todos perante a lei. Isso deixa evidente, nesse trajeto da construção cultural, que não necessitamos de um conhecimento novo nesse processo instrutivo, mas sim de novo modo de produção de conhecimento, ou seja, um pensamento alternativo às alternativas, aos problemas surgidos, isto é, pensar nossa realidade a partir das nossas possibilidades e necessidades.

Nesse percurso de raciocínio para a construção de respostas fortes sobre os efeitos das políticas públicas, Santos (2007a, p. 2) nos leva a refletir sobre a valorização da produção local que muitas vezes, “[...] não são muito conhecidas e nem legitimadas pelas ciências sociais hegemônicas, são hostilizadas pelos meios de comunicação social, e por isso têm permanecido invisíveis, ‘desacreditadas’ ” (SANTOS, 2007a, p. 23).

Santos (2010a) se preocupa também com as alternativas construídas que, em um pensamento moderno, têm-se mostrado extremamente vulneráveis à inanição. Segundo ele, quer porque as alternativas são irrealistas e caem no descrédito por serem utópicas, quer porque as alternativas são realistas e são, por essa razão, facilmente cooptadas por aqueles cujos interesses seriam negativamente afetados por elas. Boaventura de Sousa Santos (2010a) nos instiga a um desafio epistemológico que consiste em combater o pensamento hegemônico desde as suas formulações. Santos (2010a) aborda a amplitude da realidade credível e diz que, quanto maior ela se apresenta, maior será o campo dos sinais ou pistas dos futuros possíveis e concretos.

Santos (2007a) complementa esclarecendo que não devemos pensar a emancipação em tempos atuais, pois as formas modernas estão hoje em crise, ou seja, sofrendo essas tensões relacionadas com a desigualdade e a exclusão. Sugere que devemos reinventar as ciências sociais, trabalhar a ciência social para ser parte da solução e não do problema. Critica o que ele chama de razão indolente, reflexo da ausência de diálogos, de fortalecimento de questões sociais pendentes aos direitos da humanidade.

Percebemos uma negligência impulsionadora dos processos de controle e interferência de um capitalismo neoliberal e de um estado hegemônico ao investimento em políticas públicas educacionais que não atendem a todos em igualdade de direitos. Podemos, portanto, inferir que a seleção desigual agrava ainda mais a exclusão, principalmente quando os estudantes em questão são alunos PAEE, a considerar que “As ciências modernas concebem a humanidade como um todo homogêneo que habita deste lado da linha e, portanto [...] como totalmente sujeita à tensão entre regulação e emancipação” (SANTOS, 2019, p. 41).

Dessa forma, os alunos PAEE acabam se tornando vítimas, quando as decisões desconsideram a desigualdade, reproduzem a exclusão sob o contexto de interesses dos sistemas de ensino e de grupos hegemônicos, assentando-se “[...] na ideia de que a vítima, ou algo, sofre de um *capitis diminutio* ontológico por não ser totalmente humana, por ser um tipo de ser humano fatalmente degradado” (SANTOS, 2019, p. 46). Ghedin e Franco (2011, p. 152) nos ajudam nesta reflexão dizendo:

Vive-se num mundo que naturaliza tudo, banalizando e desvirtuando todas as relações humanas. A transformação do ser-sujeito em ser-objeto é própria do positivismo e da ideologia, uma tentativa de impedir que seres humanos reivindiquem sua liberdade negada a cada instante. A naturalização do ser humano constitui um processo ideológico que impõe uma visão de mundo impeditiva da possibilidade de um sistema democrático.

Podemos inferir que, ao negligenciarmos a inclusão, estamos fortalecendo essa forma de negação radical, sub-humana, proveniente de um conhecimento único, preguiçoso, e muitas vezes ideológico, que divide a escola em incluídos e excluídos e desconsidera a vasta riqueza inesgotável que existe no contexto educacional. Essa forma de negação radical não exercita o diálogo nem a escuta, permanecendo em

uma zona de conforto. Nessa perspectiva, não possibilita desafiar as práticas tradicionais da educação formal generalista, perpetuando ainda a estruturação homogênea dos processos de escolarização, que invisibiliza e exclui a diversidade intelectual, social e cultural de todo e qualquer estudante. Nesse sentido, ao instituir a dicotomia inclusão/exclusão nos contextos de vivência das políticas oficiais, possibilitamos o fortalecimento de uma linha abissal (SANTOS, 2019), evidenciando as tensões dicotômicas inclusão/exclusão nos contextos de vivência das políticas oficiais.

Santos (2010a) dialoga conosco dizendo que essa linha radical, como a divisão de um todo, onde, de um lado, temos aqueles que são visibilizados, “produtivos” conforme os padrões de exigência da sociedade capitalista, e do outro lado da linha, aqueles que são invisibilizados, “improdutivos” de acordo com esses mesmos padrões, baseia-se em um único conhecimento, preguiçoso e indolente. Essa linha traz a concepção de que, para que a humanidade moderna seja concebida, deve existir uma sub-humanidade, ignorando a diversidade existente que nos tira do comodismo e que nos possibilita reconhecer que devemos rever nossos conceitos. Nesse sentido,

[...] formas de negação radical produzem uma ausência radical, a ausência de humanidade, a sub-humanidade moderna. Assim, a exclusão torna-se simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social. A humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna (SANTOS, 2010b, p.38 e 39)

Esse cenário, que representa retrocessos ao direito constitucional à educação para todos e, ainda, movimentos contrários à inclusão escolar na atualidade moderna, viabiliza a construção de bases para ampliar as chances de políticas segregacionistas ao excluir e/ou não assegurar de forma exequível a permanência do aluno com qualidade na escola comum, tanto por meio dos sistemas de ensino quanto pelo contexto da produção do texto das políticas públicas.

É evidente que essa linha abissal, que possibilita separar os alunos da educação especial dos ambientes de pertencimento, reforça ainda mais a exclusão e a segregação desses estudantes. Dessa forma, refletimos: pensar em uma instituição colonizada é nos perguntar onde estão os alunos PAEE nos espaços escolares?

Paradoxal à perspectiva da inclusão, dicotômica para as determinações da política atual, essa divisão provoca exclusões que tornam incontestável a necessidade de compreendermos esses contextos que reproduzem essa divisão.

Santos (2007a) nos faz refletir sobre a vasta riqueza de alternativas que temos, lembrando que, se não for utilizada ativamente, será tida como não existente, invisível, descartável, trazendo à tona supremacias hegemônicas. Destaca, ainda, a “[...] característica da racionalidade preguiçosa ocidental: não sabe pensar diferenças com igualdade; as diferenças são sempre desiguais” (SANTOS, 2007b, p. 30). Em referência a esses extremos, podemos retomar Santos (2010b) para analisar o efeito dessa negação, exclusão, refletido no contexto da prática, quando as políticas públicas não dão conta de compreender as reais necessidades do processo de inclusão ou quando o próprio contexto da prática é valorizado somente pelo seu produto/resultado, mediante avaliações em larga escala, por exemplo. Candau (2016, p. 24) enfatiza que

[...] a escola ocupa papel central e é considerada como uma das principais instituições encarregadas da construção de uma igualdade que termina identificando-se com a padronização e homogeneização de sujeitos considerados ‘iguais’ e dos conhecimentos assumidos como universais. Assim, reforça a hegemonia de um determinado grupo social e a afirmação de que somente um determinado tipo de conhecimento, considerado como científico e universal, é válido e deve fundamentar a educação escolar.

Dessa forma, a escola acaba por dividir seu público entre aqueles estudantes que atendem aos anseios vigentes dos sistemas educacionais e aqueles que, em tempo considerável hábil, não conseguiram os resultados determinados por esses sistemas. No caso dos alunos PAEE, recordamos o caráter patológico inferido à Política Nacional de Educação Especial de 1994, ao segregar os estudantes em dois universos, ressurgindo a antiga divisão entre o que é normal e o que é patológico, de acordo com o modelo clínico de atendimento, categorizando mais uma forma para a segregação, um lugar que atira para outro lugar. Essa linha abissal que separa os dois extremos e subjuga quem deveria estar na escola torna soberano o cerceamento de direitos institucionalizados, considerando as várias normativas construídas em uma perspectiva inclusiva no decorrer desses 12 anos (2008 a 2020).

É a partir dessas fragilidades tão latentes na sociedade dita moderna e emancipada, que refletimos sobre o quanto ainda necessitamos avançar nas políticas públicas não só de inclusão, mas também como um todo social, assim como avançar em nossas concepções de cultura ao reproduzir a colonialidade que reflete ainda um modelo de exclusão pelas políticas públicas hegemônicas de interesses sobre um determinado povo/grupo.

Entendemos que é a escola um dos ambientes onde se pode construir expectativas positivas e discutir ações que valorizem o estudante, realizando atividades educacionais que emancipem pela oferta de possibilidades para o conhecimento dos estudantes público da educação especial e do respeito ao outro como pessoa na/da sociedade. Concordamos com Santos (2007a) quando afirma que devemos reinventar a emancipação social, ampliar as dimensões epistemológicas e políticas em consequência de um sistema que se configura desigual e que nos submete a ações dicotômicas de inclusão x exclusão.

Santos (2007a), ao nos propor pensar fora da totalidade, considera que a diversidade deve nos levar à construção de “alternativas às alternativas”, as quais atualmente vivenciamos ao interpretar as políticas públicas no contexto da prática educacional para a inclusão, que podem representar mudanças e transformações significativas na política oficial. Os professores e demais profissionais ocupam um papel ativo e com isso acaba por tomar grandes proporções o que eles pensam e no que acreditam, expressando que o saber científico não deve ser o único saber credível.

Em síntese, levando em conta as ações políticas para a igualdade de oportunidades que tanto desejamos no contexto da prática, desafiando-nos a sair da linearidade dos conhecimentos únicos e de currículos predefinidos, assim como de culturas hegemônicas influenciadas pela modernidade ocidental, Santos (2019) nos convida a refletir sobre uma sociologia moderna que valorize o conhecimento humano e a emancipação social das pessoas.

Podemos inferir que a escola, como um espaço democrático e potente, destaca-se nesse conceito, quando tem o poder de minimizar a tensão entre o direito de ser incluído e a desigualdade em possibilitar a exclusão. Santos (2007a, p. 32-33) orienta

também sobre uma ecologia dos saberes e, nesse sentido, direciona para “[...] a possibilidade de que a ciência entre não como monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular”.

3.2 CICLO DE POLÍTICAS: CIRCUITOS EM CONTEXTOS DE DECISÕES E AÇÕES

Jefferson Mainardes (2006) vem utilizando a concepção do *ciclo de políticas* em suas pesquisas, enfocando principalmente epistemologias da política educacional e das políticas para o ensino fundamental. Para o autor, essa abordagem tem contribuído para análises das trajetórias da política pública educacionais, nos seus diferentes contextos, desde a política gestada, a produção do seu texto, até a chegada à escola, cenário onde se dá a produção de sentido e a configuração e reconfiguração das políticas oficiais.

Essa abordagem, utilizada por Mainardes (2006), foi desenvolvida por Stephen Ball e Richard Bowe. Consideramos que essa concepção nos ajudará a compreender os movimentos das trajetórias das políticas públicas, para que possamos interpretar as articulações e materializações em torno da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva ao longo desses 13 anos. Nesse percurso, elegemos como base três pilares que destacam os autores: *o contexto de influências, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.*

Figura 3 — Ciclo de políticas na pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Dentro dessa dinâmica, Ball e Mainardes (2011) destacam ser importante compreendermos que o ciclo de políticas, por não se caracterizar como um referencial estatístico, busca, em seu processo dinâmico e flexível, interpretar dados qualitativos em sua trajetória, ao inferir que esse ciclo deve ser processual, dinâmico e dialético. Considera, ainda, que, é no contexto da prática que as políticas educacionais são recriadas, a partir da ideia de que as políticas não devem ser fixas nem imutáveis, visto que as “[...] políticas educacionais, em geral, são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas” (BALL; MAINARDES, 2011, p.13).

Teceremos reflexões acerca do ciclo de políticas que, como um circuito, se apresenta de forma inter-relacionada. Ball; Mainardes (2011, p.157) orienta para que sejamos determinantes sobre essa conectividade, pois esses campos não possuem dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares, portanto devemos ter cautela na formatação desse ciclo, visto que “[...] pesquisadores de políticas educacionais podem enxergar esses contextos como separados ou desconectados, o que não era a intenção original de seus formuladores”.

Relevante para nosso diálogo é considerar que os contextos que envolvem consequências das análises das políticas sucedem *efeitos*, ao invés de *resultados*, por fazerem parte de um ciclo contínuo constituído pelos três pilares mencionados acima. Mainardes (2006) destaca que esses contextos estão sempre se reinventando e se inter-relacionando.

Outra consideração que deve ser evidenciada, corroborando esse ciclo de políticas, é a interpretação do conceito da palavra *política*. Tosta (2014) nos ajuda dizendo que essa palavra, por possuir caráter polissêmico, compreende variadas definições. Com seus múltiplos significados, apresenta em alguns momentos sentidos contraditórios, nem sempre coerentes, cabendo-nos construir as lógicas de interpretação e sentido no que tange às análises de sua contextualização em consonância com os objetivos propostos ou intencionais.

Tosta (2014, p. 43) sugere, então, que, “[...] para estarmos diante de uma política, é preciso que esta constitua um quadro normativo de ação, que comporte diferentes

decisões e ações que, reunidas, deem à política uma estrutura de sentido”. Sendo assim, com essa necessidade de um quadro de normativas sistematizadas para a garantia de uma política pública coesa, partimos do princípio de que tudo se inicia a partir do momento em que demandamos políticas públicas diversas.

É nesse movimento de intencionalidades que se move a articulação das políticas públicas. Temos também nos deparado com tensões que perpassam por diferentes decisões políticas, correlacionando a esse movimento as intencionalidades geradas, em que, de um lado, há defensores de uma sociedade mais justa, na qual sejam respeitados os direitos dos cidadãos, como no caso das políticas de acesso do aluno PAEE e permanência na escola comum, recebendo uma educação pública inclusiva e de qualidade, para todos e todas; e, de um outro, interesses particulares em que, por vezes, temos um estado hegemônico que torna possíveis *privilégios* ou, na melhor das hipóteses, a face oculta da benevolência, ao favorecer uma educação ainda desigual e excludente, chamando-a utopicamente de emancipada. Venturini (2020, p. 120) ilustra esse contexto de forma a nos mostrar a ampliação dessas tensões que decorrem de uma hierarquia global de interesses mundiais:

Nesse contexto se encontra a discussão da influência que os processos de globalização, o neoliberalismo e os organismos internacionais desempenham na formulação das políticas nacionais de educação. É representado em nossa jornada pela discussão da formação do Estado e da influência do neoliberalismo nas políticas públicas de inclusão escolar do Brasil [...].

Mainardes (2006) considera que os sujeitos envolvidos na articulação das políticas podem se apresentar como meros consumidores inertes ou como coprodutores, intérpretes ativos do texto. Há de se considerar o envolvimento de crenças, valores, técnicas e teorias partilhadas, influenciadas ainda pelos fatores culturais, políticos, econômicos e sociais vigentes, que possibilitam exprimir essas complexas indefinições em contextos de significações, incertezas e fragilidades, ou seja, há uma variedade de dispositivos influenciadores que podem interpelar os discursos e as atuações do contexto da prática, em relação ao que está sendo posto sobre as políticas públicas. Nessa compreensão, o autor complementa:

Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produzidos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociações dentro do Estado

e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Mainardes, Ferreira e Tello (2011) (apud BALL; MAINARDES, 2011), embasados nos estudos de Stephen Ball, têm estendido conceito sobre o *contexto de influências* para o *contexto de estratégias/ação política*, considerando que, nesse processo, as políticas são mudadas, *podem* ser mudadas, ou pelo menos os pensamentos sobre elas podem ou não ser mudados a depender dos diálogos e das intencionalidades.

Mainardes (2006) também enfatiza que há uma interação dialética entre global e local das políticas públicas, ou seja, a globalização promove a migração de políticas, entretanto são elas recontextualizadas aos contextos nacionais específicos e, nesse contexto, são iniciadas e discursos políticos se constituem. É nesses grupos de interesses que a disputa se inicia para influenciar a definição das finalidades sociais da educação no contexto nacional e local.

Ligadas à formulação das políticas públicas estão as redes sociais, ou seja, pessoas ou organizações que compartilham valores e objetivos comuns, dentro e no entorno dos partidos políticos, tanto dos governos quanto dos processos legislativos. Ao adquirirem legitimidade, formam um discurso de base para a política, recebendo apoios algumas vezes e, outras vezes, essas políticas são instigadas ou induzidas. Entretanto, é importante destacar que “A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Para o autor, os textos políticos são resultados de disputas e acordos devido à competitividade para controlar as representações da política. Em seus estudos, Mainardes (2006) destaca que políticas são intervenções textuais que carregam limitações materiais e possibilidades, mas com consequências reais no contexto da prática.

No *contexto da produção do texto*, o autor destaca que esse contexto representa a política em suas diversas formas de textos oficiais legais como: leis, decretos, resoluções, notas técnicas, pareceres, pronunciamentos legais, vídeos, entre outras.

São produtos de múltiplas influências e sua formulação envolve intenções e negociação do Estado e daqueles que estão dentro do processo de formulação, “[...] não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios” (MAINARDES, 2006, p. 52). Venturini (2020, p. 120) destaca que

[...] o contexto da produção representa o movimento no qual os discursos produzidos a partir de influências se tornam textos que vão representar essas políticas. [...] no contexto da produção fica evidente a conexão entre o contexto dos interesses que influenciam a formulação dessas políticas.

No *contexto da prática*, é defendido por Mainardes (2006) que é na escola que as políticas educacionais são vivenciadas e ganham sentido, são mediadas, disputadas e às vezes ignoradas ou rejeitadas, por isso os professores não só são os sujeitos como também os objetos dessas políticas, “[...] as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ [...], mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem ‘recriadas’ ” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Considerando o caráter implícito das normativas das políticas públicas educacionais, é no *contexto da prática* que “[...] a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53). Dessa forma, é importante a premissa de que

[...] os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas.

Tosta (2014) e Moura (2019) também destacam as múltiplas interpretações dessas políticas que constituem sentido na prática, trazendo como questionamento as formas de legitimação que as tomam, em conformidade entre o que está sendo posto como texto produzido/formulação e o que está sendo concretizado/implementado. Não se separam essas duas fases.

Dando continuidade a essa tensão das políticas públicas, temos que “Professores e um elenco cada vez mais diversificado de ‘outros adultos’ que trabalham dentro e em torno das escolas, sem mencionar os estudantes, são deixados de fora do processo da política ou tomados simplesmente como cifras que ‘implementam’ ” (BALL;

MAGUINE; BRAUN, 2016, p. 13). Tais argumentos são também partilhados por Moura (2019), quando este nos alerta sobre as análises de políticas no contexto da prática, pois, segundo ele, o espaço escolar

[...] por vezes é ignorado pelos formuladores de políticas; aos executores de políticas, para falar com aqueles que atuam nas escolas e destacar as diferentes formas pelas quais as políticas são traduzidas na prática; e, por fim, aos académicos, com o intuito de 'problematizar' a forma como são feitos os estudos sobre implementação de políticas em educação (MOURA et al., 2019, p. 204).

A escola, para Mainardes (2006), é um espaço produtivo de interpretação e recriação da política oficial. Ainda quando as pesquisas apontam atravessamentos nos processos de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial somente por conta da escola comum, ignorando ou teorizando "fora do quadro", a política formulada acaba por culpabilizar somente esses lócus pelo fracasso (BALL; MAINARDES, 2011).

Reportando-se a essa cultura da culpabilização da escola por conta da materialização das políticas educacionais, Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p.153) afirmam que, nos anos 70 e 80, as metodologias positivistas "[...] destacavam a avaliação das políticas, por meio da análise dos processos e dos impactos provocados pela implementação". Para eles essa metodologia de pesquisa se apresentava como modelos lineares²⁷ de análise, focando apenas a eficácia dos programas e a avaliação do custo-benefício. Complementam esclarecendo que há de se "[...] considerar o contexto no qual as políticas são formuladas e implementadas, a análise das políticas de uma perspectiva crítica e a necessidade de entender o processo político como algo dialético" (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p.153-154).

Considerando as contribuições de *Como as escolas fazem as políticas*, publicações de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 16), concordamos com os autores quando expressam que "[...] o estresse é com a implementação como uma maneira de descrever como uma reforma de política única e unitária do centro/topo é trabalhada na prática nas escolas". O que está em evidência é a materialização, como

²⁷ "[...] consideram os estágios do processo de formulação de políticas como agenda, formulação, implementação, avaliação, reajuste" (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 155).

responsável pelo sucesso ou insucesso, das ações de inclusão dos processos educacionais que se somam de uma forma geral nos lócus escolares.

Os autores ainda “*desvelam*” a necessidade de se criar formas dialógicas entre a relação das decisões e os efeitos gerados pelo *contexto da prática* que devem ser remetidos ao contexto de formulação. Assim, “[...] fatores individuais, sociais e institucionalmente contextualizados influenciam a implementação da política e ajustes da política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 16).

Nessa perspectiva, Ball e Mainardes (2011) continuam a nos precaver, alertando-nos em nosso estudo científico sobre os tipos de pesquisas que abordam (ou não) políticas públicas, ou seja, os processos de tradução sobre esse contexto que algumas vezes também são ignorados. Os autores chamam a atenção para a diferença entre as pesquisas “orientadas para as políticas” e as pesquisas “orientadas para a prática”. Sinalizam que

É óbvio que grande conjunto de pesquisas sobre educação ou escolarização não se refere, de forma alguma, à política. Mas, em alguns desses estudos, a política pode ser pensada como ausência significativa. Ela é ignorada ou teorizada ‘fora do quadro’. [...] esse tipo de pesquisa desliza claramente de volta a táticas de formuladores de políticas não reflexivas, ‘baseadas na culpabilização’, nas quais as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema. O problema está ‘na’ escola ou ‘no’ professor, mas nunca nas ‘políticas’ (BALL; MAINARDES, 2011. p. 35, grifos nossos).

Percebemos que a dimensão das diversas esferas introduzidas nesse ciclo de políticas é extensa e merecedora de atenção, levando-nos a reconhecer que há diversos movimentos que se constituem desde a condução inicial de uma necessidade social até os efeitos da obra em seu desenlace, em um círculo contínuo de criação e recriação que, para além das intencionalidades e interesses, deve considerar as necessidades que emergem do contexto da prática, somadas à necessidade de diálogos abertos sobre resolução dos problemas que emergiram. Sobre essas alternativas, Ball e Mainardes (2011, p. 158) sinalizam algumas das diversas esferas, quando se tem necessidade de analisar uma política pública, que envolve muito mais que uma simples preocupação com os textos das políticas.

Há necessidade de considerar os antecedentes e o contexto das políticas (contexto econômico e político, contexto social e cultural), incluindo os

antecedentes históricos, as relações com outros textos e políticas e os efeitos a curto e longo prazos que as políticas podem gerar nas práticas.

As políticas públicas, relacionadas com os interesses e ideologias dogmáticas, tornam-se incoerentes e contraditórias quando o que está sendo posto são as questões de justiça, igualdade e liberdade individual dos sujeitos na sociedade. Destarte, concordamos com Ball e Mainardes (2011) que diz que o ciclo de políticas se estrutura na desconstrução de conceitos e certezas do presente. Deve possuir engajamento crítico, acolher novas perspectivas e novos princípios explicativos das práticas cotidianas.

Ball e Mainardes (2011, p. 24) destacam que a transformação do setor público, em sua base ideológica e nos processos de mudanças, concentra-se “[...] na forma e nas operações das novas estruturas e nas novas tecnologias de controle”, complementando que menos atenção tem sido dada à transformação dos valores e culturas do setor público.

Desse modo, a política educacional não deve ser definida como uma “[...] tentativa de resolver um problema” (BALL et al., 2016, p.13), considerando, nesse caso, os processos tão latentes desencadeadores da desigualdade e exclusão na sociedade “moderna e emancipada”. Nessas diferenças, estão introduzidos o acesso à escola comum e a permanência com qualidade na escola que deve promover processos de escolarização de alunos público-alvo da educação especial.

4 DILIGÊNCIAS NA AÇÃO DE INVESTIGAR: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Segundo Ghedin e Franco (2011), a metodologia é a organização de um pensamento reflexivo-investigativo durante todo o processo da pesquisa. Nessa linha de pensamento, orientam também que a construção dos caminhos percorridos pelo estudo “[...] deve constantemente proporcionar as bases científicas das relações estabelecidas entre o ato de pesquisar e as novas compreensões que vão surgindo do diálogo do pesquisador com o mundo” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 107).

Utilizando dados quantitativos e qualitativos, nossa pesquisa teve caráter predominantemente qualitativo, levando em consideração que explora, segundo Moreira e Calleffe (2008), as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. Os autores destacam que, nessa abordagem qualitativa, os dados são frequentemente verbais e sua coleta se dá por meio da observação, descrição e gravação, enquanto os dados quantitativos solitários apenas nos fornecerão resultados numéricos, gráficos, contribuindo para operações censitárias,

A utilização de dados quantitativos que aparecerão durante a pesquisa tem o intuito de potencializar a compreensão de alguns contextos que exijam esses elementos. Estarão dispostos como dados numéricos em tabelas e gráficos, subsidiando as reflexões sobre a pesquisa qualitativa. Souza e Kerbauy (2017) nos orientam sobre o fato de que as abordagens, tanto qualitativas, quanto quantitativas, são necessárias e, se forem segmentadas, podem ser insuficientes para se compreender toda a realidade investigada. Nesse percurso, reforçamos a premissa de que os elementos quantitativos presentes na pesquisa se colocam longe do paradigma positivista, preocupados somente em fazer uma amostragem para o objeto de pesquisa.

Amparada por esse método de interpretação, será possível desempenhar um olhar crítico, reflexivo e ético, ao buscarmos dialogar como essa abordagem, entendendo que o momento de escuta é fundamental para atingirmos nosso objetivo geral, que é **analisar como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 vem sendo articulada no sistema de educação de Vila Velha, Espírito Santo.**

Nesse processo do desenvolvimento do estudo, seguimos as considerações de Ghedin e Franco (2011), quando revelam que conhecer nos remete ao autoconhecimento, ressaltando subjetividades que exprimem a cultura do saber, assim como a do fazer. Dessa forma, concordamos com Ghedin e Franco (2011, p. 149), quando enfatizam que “Sujeito e objeto não são só relação, mas condição *sine qua non*²⁸ da produção do conhecimento”, lembrando-nos, ainda, que a pesquisa nos levará a percursos nos quais somos transformados, à medida que mergulhamos em um universo em construção.

Se há um sentido no ato de conhecer, é justamente este: ao construir o conhecer de dado objeto, não é somente este que se torna conhecido, mas, essencialmente, o próprio sujeito; ou seja, o conhecimento de algo implica também, simultaneamente, um autoconhecimento (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 143).

Com foco na análise da articulação e materialização das políticas de inclusão no contexto da prática, sustentada pelo pensamento de Boaventura de Sousa Santos(2007a, 2007b, 2008, 2010a, 2010b), sobre o local de fala, ou seja, aqueles que elaboram o conhecimento vivenciado pelo contexto da prática, assim como a abordagem do ciclo de políticas com Jefferson Mainardes e Stephen J. Ball (2006, 2011), que destaca que é no contexto da prática que as políticas são interpretadas, criadas e recriadas, buscamos **conhecer as políticas públicas de educação especial em ação instituídas pelo sistema de educação de Vila Velha, no período de 2008 a 2020, identificando o movimento local onde as políticas públicas de educação inclusiva se articulam e se materializam**. Nesse sentido, recorreremos aos documentos locais, que nos auxiliarão como instrumentos de registro produzidos a partir das normativas federais e estaduais.

No desenvolvimento de nossa pesquisa, compreendemos que as políticas públicas não são destituídas de intencionalidades, pois são atravessadas por influências culturais, pela racionalidade ocidental neoliberal e capitalista e por princípios de uma regulação globalizada. Como diz Santos (2010a, p. 279), essa racionalidade se apresenta contrária ao conceito universal de “[...] igualdade, liberdade e cidadania, emancipatórios à vida social”. Mainardes (2006, p. 51) também sustenta tal olhar, ao

²⁸ Indispensável, essencial.

afirmar que é “[...] onde normalmente as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos [...] que grupos de interesses disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação [...]”. Buscamos, assim, **cartografar os contextos de influências que refletem a política de educação especial no espaço local do município de Vila Velha**. Nesse sentido, tomamos como base o sistema hierarquizado e o contexto de influências.

O terceiro objetivo específico dará continuidade aos conhecimentos do campo a serem pesquisados. Envolve a atuação do contexto da prática. Procuramos **compreender as formas, os modos, como as políticas de educação especial em Vila Velha têm sido articuladas nos espaços escolares**, ou seja, o que as políticas públicas na prática têm instituído para o fortalecimento dos processos de escolarização a esses estudantes na escola comum, considerando a interpretação do contexto da prática sobre elas.

Nossa pesquisa não visa a resultados nem conclusões dos fatos, mas sim entender as implicações que envolvem a materialização das políticas de educação especial no município de Vila Velha, partindo do pressuposto de que a efetivação dos processos de escolarização do aluno público-alvo da educação especial é o caminho para o acesso e a qualidade do ensino-aprendizagem na escola comum. Nossa abordagem é qualitativa, buscando a compreensão dos movimentos dialógicos que devem constituir as ações das políticas públicas educacionais inclusivas.

Seguiremos, nos subitens, abordando a metodologia do estudo, buscando conhecer o campo, os atravessamentos que perpassaram o período da pesquisa, a atuação das políticas públicas dando voz e vez aos atores participantes do contexto da prática, assim como à produção de suas interpretações em documentos orientadores.

4.1 ACESSO PARA A ESTRADA: CONHECENDO O CAMPO DE PESQUISA

No campo onde percorreremos os caminhos da nossa investigação, destacaremos sua localização e suas subdivisões como regiões administrativas para nos localizarmos em âmbito territorial. Os mapas apresentados trazem um panorama mais macro indicando as dimensões do estudo, nacional e estadual (Figuras 1 e 2). Ao

traduzi-los nos aproximamos do campo de pesquisa em contexto mais próximo que compreende a dimensão municipal (Figura 3).

Figura 4 – Mapa do Brasil destacando o Espírito Santo



Fonte: Espaço Virtual.

Figura 5 – Mapa do Espírito Santo destacando a região metropolitana, onde está inserido o município de Vila Velha, como mostra o destaque.



Fonte: Espaço Virtual.

O mapa, à esquerda, exibe o território brasileiro (Figura 4), com 211.755.692²⁹ habitantes. É dividido em 26 Estados e o Distrito Federal, totalizando 27 unidades federativas. Como parte dessa dimensão, temos o Estado do Espírito Santo (Figura 1) com seus 78 municípios e 3.973.697³⁰ habitantes. Desses, 2.050.000³¹ fazem parte da população economicamente ativa.

O mapa da direita (Figura 5), em um recorte do Estado do Espírito Santo, ressalta a região metropolitana que com seus 2.331.41³² km² de área territorial. É regida pela Lei Complementar nº 318/2005, que divide esse território em 7 municípios, dentre eles: Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vitória e **Vila Velha**, nosso campo de pesquisa.

²⁹ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso: 03 de out, 2020.

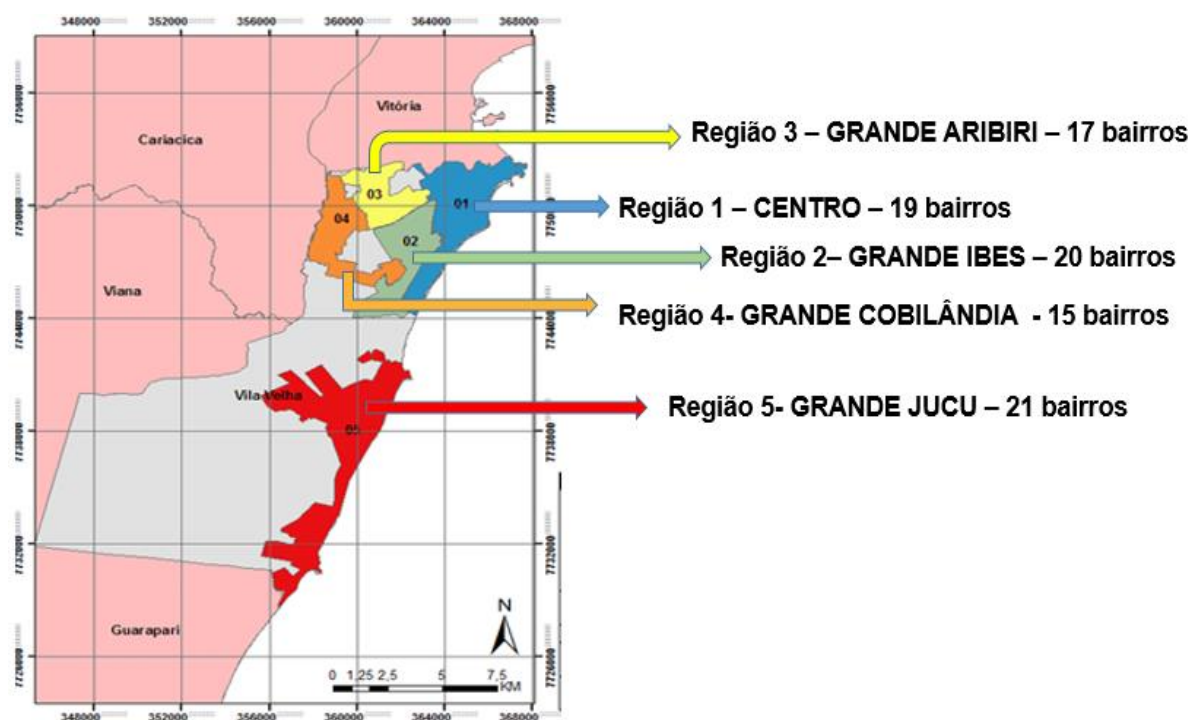
³⁰ Dado do site do Governo do Estado do Espírito Santo.

³¹ Dado do site do Governo do Estado do Espírito Santo.

³² Disponível em: <https://www.es.gov.br/es-em-dados>. Acesso: 03 de out, 2020.

Em uma visualização mais próxima do município a ser pesquisado, temos o mapa da região de Vila Velha (Figura 5). Municipalidade mais antiga do Estado do Espírito Santo, é localizada na Região Sudeste, com 32km de litoral, praticamente recortado por praias,³³ com população estimada em 508.655³⁴ habitantes. Possui um território de 209.965km² com densidade demográfica de 1.973,59³⁵ hab/km².

Figura 6 — Recorte da região metropolitana: mapa do município de Vila Velha dividido em regiões administrativas



Fonte: Espaço Virtual.

Dividido em cinco regiões administrativas, conforme Leis Municipais nº 4.707/2008, nº 4.991/2010 e nº 5.148/2011, possui aspectos e características distintos para cada localidade. Esse município, que carinhosamente chamamos de *Canela Verde*,³⁶ possui em seu território 92 bairros. A Figura 4 indica essa subdivisão. Quanto às

³³ Disponível em: <https://www.vilavelha.es.leg.br/institucional/historia>. Acesso em 03 e out de 2020.

³⁴ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/vila-velha.html>. Acesso em: 03 out de 2020.

³⁵ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/vila-velha/panorama>. Acesso em: 03 e out de 2020.

³⁶ **Etimologia:** No início da colonização capixaba, surgiu o apelido canela-verde. A versão mais aceita é de que o apelido foi criado pelos índios para os primeiros colonizadores, porque existia uma grande quantidade de algas marinhas na costa capixaba que manchava as calças e a canela dos portugueses quando desembarcavam. Há quem diga também que o apelido pode ter origem no costume português de usar meias longas verdes (Disponível em: <https://www.vilavelha.es.leg.br/institucional/historia>. Acesso em: 3 jun. 2020.

características especificadas, potências e dificuldades de cada região, não as encontramos separadamente em suas subdivisões por região. Essas informações vêm se apresentado em todo o território que corresponde ao município em geral.

O território³⁷ apresenta 85,6% domicílios com esgotamento sanitário adequado, 43,3% domicílios urbanos em vias públicas com arborização e 53,1% domicílios urbanos em vias públicas com urbanização adequada (presença de bueiro, calçada, pavimentação e meio-fio). Quando comparado com os outros municípios do Estado, fica na posição 4 de 78, 61 de 78 e 9 de 78, respectivamente. Quando comparado com outras cidades do Brasil, sua posição é 673 de 5.570, 4.386 de 5.570 e 356 de 5.570, respectivamente.

Segundo o IBGE,³⁸ a taxa de escolarização dos habitantes é de 96,8%, com dados do ano de 2010. Quanto ao Ideb, nos anos iniciais do ensino fundamental, foi de de 5,8 em 2019 e, em 2020, as matrículas no ensino fundamental giraram em torno de 56.655 alunos. Ainda nessa mesma plataforma, há 128 escolas do município para atender a essa demanda de alunos com 2.994 docentes no ensino fundamental. Entretanto os dados fornecidos pela Secretaria de Educação em 2020 registraram que o município possuía, funcionando, 101 unidades de ensino.

Desde 2008, com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), o município de Vila Velha vem buscando fortalecer as ações da educação especial em uma perspectiva inclusiva, com atuações pedagógicas e organizacionais que objetivam alcançar os processos de escolarização para os alunos PAEE, no atendimento educacional especializado e no acesso à escola comum. Oliveira (2007, p. 32) nos apoia para essa compreensão, considerando que devemos

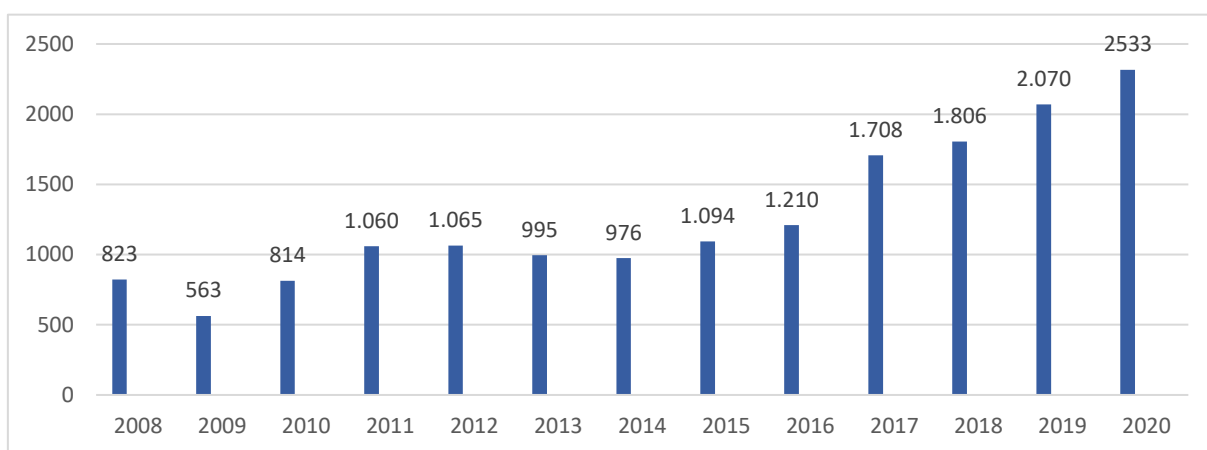
[...] oportunizar a educação democrática para todos, considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e incluir o educando com necessidades educativas especiais no ensino regular.

³⁷ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/vila-velha/panorama>. Acesso em: 3 jun. 2020.

³⁸ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/vila-velha/panorama>. Acesso em: 3 jun. 2020.

O município de Vila Velha, nos últimos 12 anos da PNEEPEI/2008, obteve êxitos no crescimento do número de matrículas de alunos PAEE (Figura 5). Esse aumento demonstra uma ação de inclusão do município em atender às normativas, considerando o acesso à escola comum parte da materialização da política de inclusão e do fortalecimento do direito à educação para todos. A figura abaixo mostra o crescimento no número de matrículas desde 2008 a 2020.

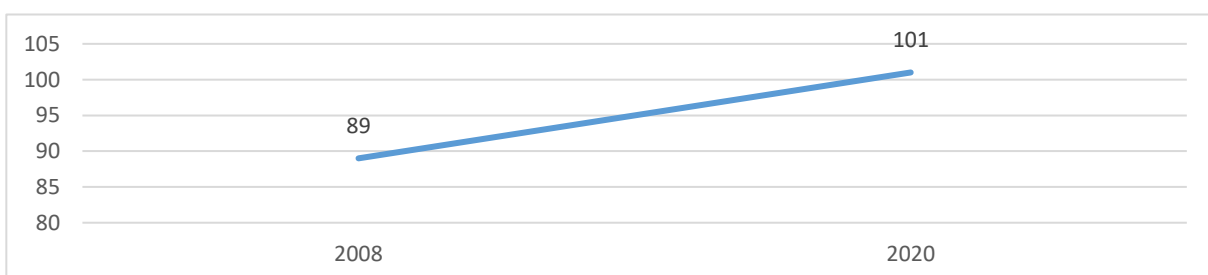
Gráfico 6 – Crescimento de matrículas de alunos público-alvo da educação especial no município de Vila Velha



Fonte: Censo Escolar 2008 a 2020 (Sedu/ GEIA/SEE. 2019).

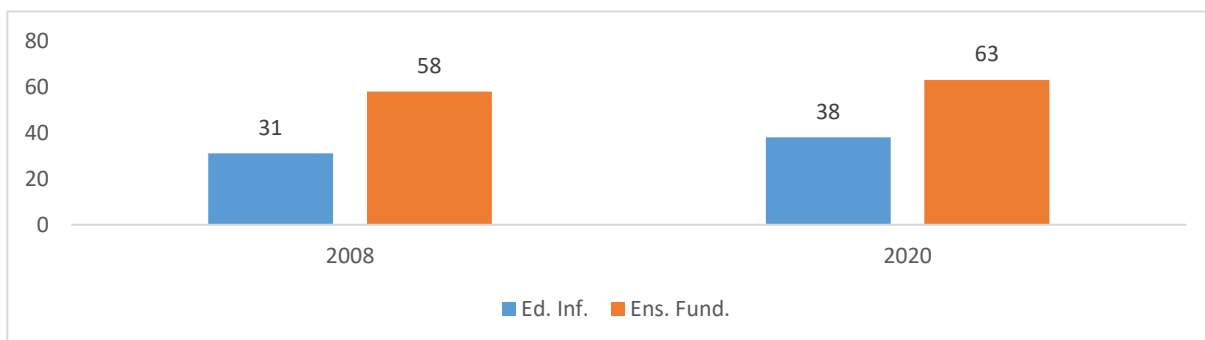
Em 2008, o município contabilizava um total de 89 unidades escolares distribuídas pelos 92 bairros das cinco regiões administrativas, com uma demanda de 823 alunos. Em 2020, esse total chega a 101 unidades escolares com 2.533 alunos PAEE. Nas Figuras 6 e 7, visualizamos o aumento do número de escolas e de alunos.

Gráfico 7 — Crescimento do número de escolas no município de Vila Velha



Fonte: Elaboração própria. Dados do site da PMVV.

Gráfico 8 — Quantitativo de unidades escolares de educação infantil e ensino fundamental

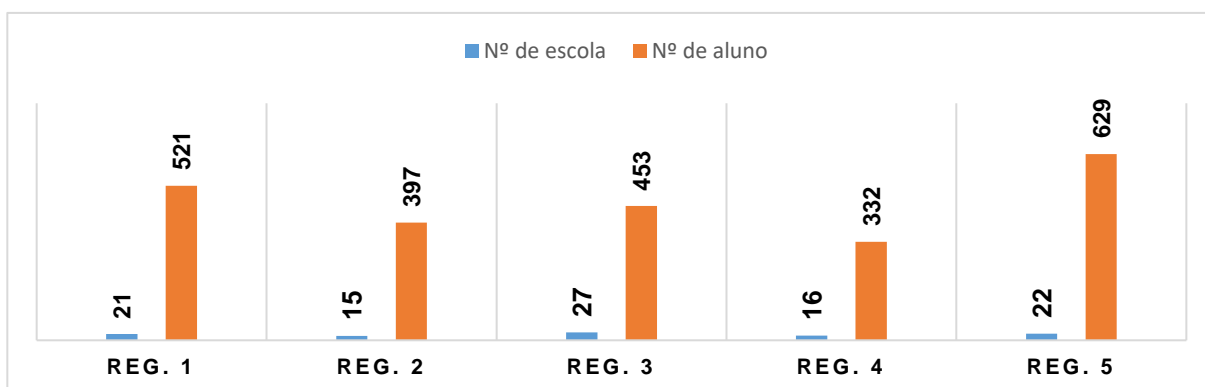


Fonte: Elaboração própria. Dados do site da PMVV.

Uma tensão sobre a qual devemos refletir é que nem sempre o acesso garante a inclusão desses estudantes. Nessa premissa, devemos considerar diversos fatores que deveriam colaborar para a permanência com qualidade (*ou não*) dos alunos PAEE na escola comum. Dentre tais fatores, colocam-se os profissionais de educação especial e de apoio, o serviço do atendimento educacional especializado, o quantitativo de escolas que possibilite melhor acesso de alunos PAEE.

Nos 12 últimos anos, período de articulação e materialização da PNEPEI/2008, houve um aumento no número de escolas no município de Vila Velha, entretanto cresceu significativamente a quantidade de alunos matriculados. Exploramos esses dados de forma a tecer reflexões sobre os movimentos das matrículas de aluno/escola em cada região, conforme as Figura 8 e 9.

Gráfico 9 — Quantidade de aluno e de escolas por região administrativa.

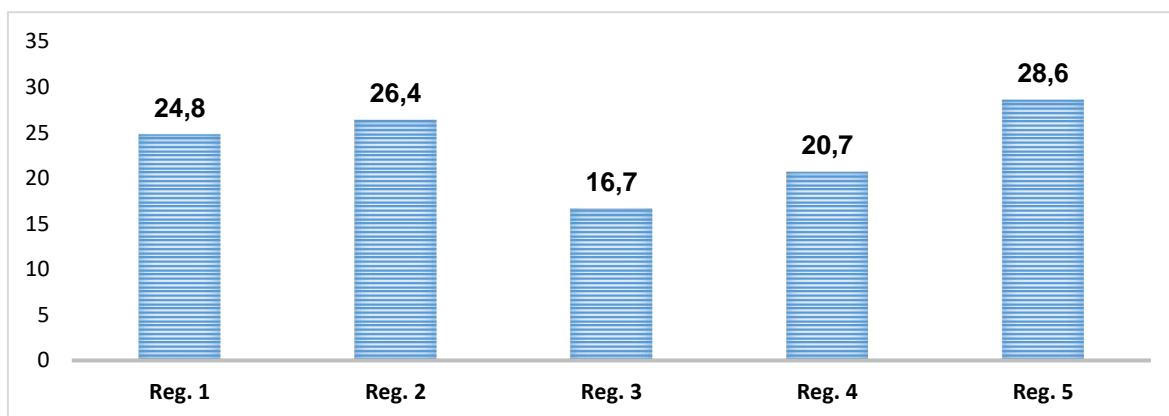


Fonte: Elaboração Própria. Dados de 2020 da SEMED (Secretaria de Educação da PMVV)

Observando a quantidade de alunos PAEE matriculados por região (Figura 8), a proporção de alunos existentes e o quantitativo de escola, percebemos que a Região 5 necessita de maior atenção, pois é onde visualizamos maior quantidade de alunos PAEE matriculados. Nesse caminho de acesso para a educação especial nas escolas públicas do município de Vila Velha, há de se considerar as linhas tênues que atravessam esse percurso provocando contornos que necessitam ser traduzidos.

Fazendo uma comparação entre a Região 5 e a Região 3 (Figura 8), percebemos que a Região 3 possui menor número de alunos matriculados e maior número de escolas em relação à Região 5 que apresenta menor número de escolas e maior número de alunos PAEE matriculados, ou seja, as condições dessa região em relação à Região 5 são distintas, com proporções contrárias. Questionamos nesse caso, o quantitativo de escolas está absorvendo esses alunos de forma a garantir a qualidade na permanência? Em conformidade com o número de alunos por sala de aula, é um indicativo para tensões nos processos de inclusão?

Gráfico 10 — Quantidade de alunos por escola no ano de 2020



Fonte: Elaboração própria. Dados de 2020 da SEMED (Secretaria de Educação da PMVV).

Com relação à presença de salas de recursos multifuncionais, o município, visando a instituir uma política pública de financiamento, atendeu ao Decreto nº 6.571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7.611/2011, que institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), determinando o

duplo cômputo das matrículas dos estudantes público da educação especial no ensino comum e no ensino especial nas escolas.

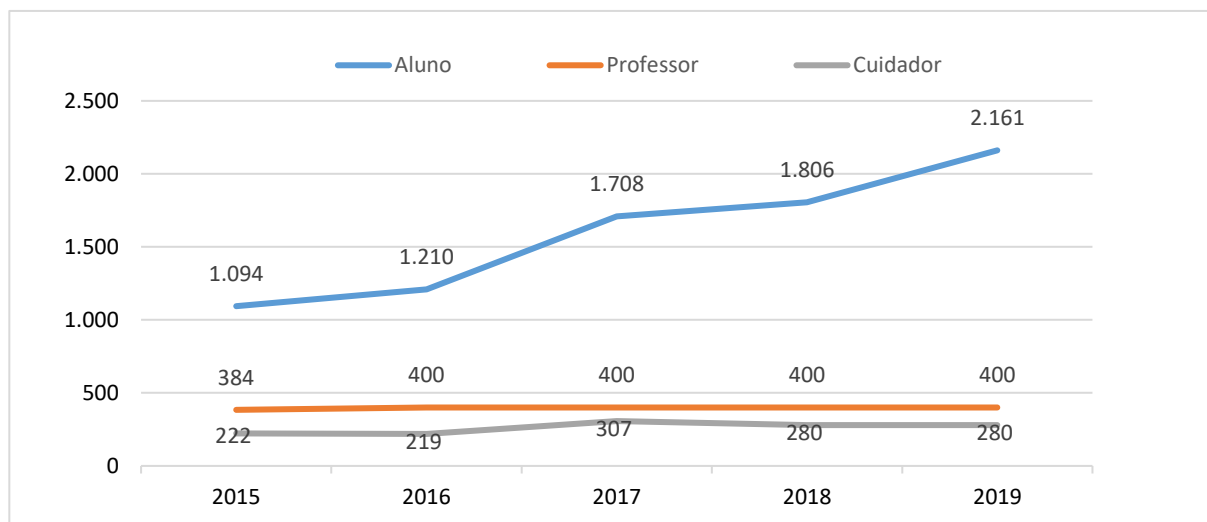
Seguindo essas orientações, iniciou-se a institucionalização das salas de recursos multifuncionais em algumas unidades escolares, com recursos providos do Fundeb para inauguração desses espaços. A frequência foi condicionada à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme disposto no art. 6º do Decreto nº 6.571/2008.

Com o aumento das matrículas na educação especial desde a PNEEPEI/2008, o município se deparou com o desafio da implantação e implementação de salas de recursos multifuncionais em todas as 101 unidades escolares existentes. O fato de algumas possuírem infraestrutura antiga, carência de ambientes e não terem capacidade para adequações de espaço físico tem prejudicado a ampliação em algumas unidades. Até o ano de 2020, o município implantou 53 salas de recursos multifuncionais em seu total, distribuídas entre as unidades escolares das cinco regiões administrativas divididas por legislação municipal,³⁹ podendo o aluno público da educação especial ser matriculado em qualquer outra unidade, caso a sua não possua sala implantada.

Com o crescente número de alunos, houve, também, nesse percurso, a crescente necessidade de profissionais para atuar na modalidade de educação especial. Com base nos dados do ano de 2019, o município, alinhado à Lei Municipal nº 5.649/2015, poderia dispor de apenas 400 professores de educação especial, e de cuidadores, em um total de 280, regidos pela Lei nº 5.677/2015. Com isso tensões surgiam no apoio aos processos de escolarização dos estudantes PAEE. O gráfico abaixo traz um demonstrativo do crescimento do número de matrículas de alunos PAEE, de professores e cuidadores ao longo de quatro anos compreendidos entre 2015 e 2019.

³⁹ Leis Municipais nº 4.707/2008, nº 4.991/2010 e nº 5.148/2011.

Gráfico 11 — Evolução do nº de matrículas de alunos PAEE, professores de educação especial e cuidadores escolar/ entre 2015 e 2019



Fonte: Elaboração própria. Dados de 2019 da SEMED (Secretaria de Educação da PMVV).

Até 2021, esse quadro de profissionais de apoio e professores de educação especial permaneceu inalterado. Em 2022, ampliou-se o quadro de vagas de professores de educação especial de 400 para 1.000 de acordo com a LEI N° 6.574, DE 10 DE JANEIRO DE 2022, que altera e inclui dispositivos à Lei nº 4.670, de 3 de julho de 2008, que trata do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público de Vila Velha e suas alterações, para atender à necessidade de atualização de legislações vigentes e às metas contidas no Plano Municipal de Educação de Vila Velha.

Essa perspectiva representa um panorama interessante para pensarmos e refletirmos sobre a qualidade na permanência do aluno na escola, ao percebermos que, desde 2016, já era necessário o quantitativo máximo de profissionais com menos alunos que em 2019. Ainda, para além desse cenário de alunos/escola, há outros contextos que permeiam as nossas incertezas sobre a permanência desse aluno com qualidade, quando também consideramos o número de alunos PAEE/turma no interior desses espaços físicos.

Devido ao contexto de home office, do qual iremos tratar no próximo item, e suas possibilidades quanto à investigação da prática nos processos de diálogos e

mediações, elegemos a Região 5 para nossa investigação, por apresentar dados indicando menor número de escolas e maiores números de matrículas de alunos no ensino comum. Dessa forma, seguimos com nossa metodologia.

4.2 CONTEXTO DO HOME OFFICE: DIALOGANDO SOBRE AS SITUAÇÕES ATUAIS EM TEMPO DE VIDEOCONFERÊNCIA NA PESQUISA

Compreender esse contexto justificará algumas decisões quanto à metodologia utilizada no nosso estudo no período em que iniciáramos nossos diálogos com os atores.⁴⁰ Para entendermos essa condição, a qual chamaremos de *Contexto do HOME OFFICE*, gerada por uma pandemia em todo o mundo, que no Brasil teve início no dia 13 de março do ano de 2020, o Estado lança o Decreto nº 4593-R: “[...] o estado de emergência em saúde pública no Estado do Espírito Santo estabelece medidas sanitárias e administrativas para prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos decorrentes do surto de Coronavírus (COVID-19) e dá outras providências”.

Após essa divulgação, em 17 de março o trabalho na Secretaria de Educação, assim como nas escolas, foi suspenso, respeitando o Decreto nº 4.597-R, que *dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do Coronavírus (COVID-19) na área da educação e dá outras providências. Conforme o art. 3º “Ficam suspensos, no âmbito do Estado do Espírito Santo, a partir do dia 23 de março de 2020, pelo prazo de 15 (quinze) dias, as atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada”*. A partir dessa data, iniciou-se o trabalho remoto. Posteriores decretos do Estado foram emitidos para dar continuidade às medidas de prevenção. Embasado por *Relatórios Mundiais da Saúde* disponibilizados pela Organização Mundial de Saúde (OMS), o país era orientado a cada período de ameaça trazida por essa pandemia.

Em 13 de abril, a Prefeitura de Vila Velha disponibilizou aos estudantes, professores, pais e responsáveis o site intitulado “*Conectados da Vila*”, coordenado pelas equipes pedagógicas e pelo Núcleo de Tecnologia da Secretaria de Educação. Esse dispositivo foi sendo atuado orientando o ensino remoto para a educação infantil, o

⁴⁰ Os atores citados no parágrafo se referem à comunidade escolar convidada a participar da pesquisa.

ensino fundamental e a educação de jovens e adultos, por conta da suspensão das aulas presenciais.

A prefeitura elaborou uma Portaria Municipal de nº 009/2020, regulamentando as estratégias pedagógicas de caráter não presencial, todavia válidas e obrigatórias à grade curricular do aluno. Sem caráter classificatório, o material disponibilizado não possui fins de reprovação ou aprovação. Aos alunos que não tinham acesso à internet, o projeto disponibilizou material gráfico impresso, obtido pela direção de cada unidade escolar.

Essa situação pela qual passamos, não só no município, como também no Estado e no país, levou-nos a buscar novos conhecimentos e a dialogar para a compreensão dos possíveis para o momento. Dentre eles, renovar as estratégias pedagógicas e refletir sobre os contextos educacionais desiguais que o recurso do home office despontaria. Dessa forma, diálogos foram feitos para tomadas de decisões. Em meio a essa teia espessa de desafios que consideramos cenários de tensões, nesse momento, não só a educação, mas também outros contextos foram significativamente atingidos. Lima, Buss e Souza (2020, p. 3) trazem uma considerável reflexão:

Embora esperada, a chegada da pandemia à América Latina encontrou um continente enfraquecido pelo modesto crescimento econômico, quando comparado aos demais continentes; seu setor público (saúde, ciência e educação) debilitado pela redução dos investimentos em políticas públicas, como consequência das políticas de austeridade fiscal; com maior instabilidade política do que na década anterior; e enfraquecido em seus vínculos regionais pelo esgarçamento de estruturas.

A citação nos possibilita refletir sobre a desigualdade e exclusão ainda tão imperiosas no sistema brasileiro educacional. Na busca por “alternativas às alternativas”, de Boaventura de Sousa Santos, percebemos que vivenciamos um problema tão contemporâneo, que se soma a atravessamentos historicamente construídos, considerando a necessidade de isolamento social em um contexto de desigualdade social.

Na educação está o enfraquecimento do processo de escolarização já debilitado, pois, com a pandemia, o acesso, agora remoto, provoca exclusões e incertezas sobre o cumprimento dos processos de inclusão, não só os referentes à aprendizagem, mas

também os tecnológicos, caracterizados, nesse momento, como uma necessidade pedagógica adaptada. Vive-se uma nova e desafiadora forma de trabalho, para os alunos e para os professores. Para que não houvesse ainda maiores prejuízos, a Secretaria de Educação pensou na alternativa das atividades impressas para os estudantes que não dispunham de equipamentos tecnológicos e acesso à plataforma criada para o desenvolvimento e acompanhamento das atividades pedagógicas.

Salientamos que é antigo o contexto de vulnerabilidade sócioeconômico que, como sabemos, cerceia possibilidades e amplia a exclusão de alunos nesse período. O acesso à escola, agora remoto, volta a ser o nosso maior entrave, mesmo com estratégias e ações adaptadas ao processo de escolarização, pois, para uma significativa parte do alunado, o acompanhamento das atividades on-line tornou-se uma exclusão ao seu desenvolvimento escolar.

Não queremos entrar no mérito do potencial que tem os recursos tecnológicos que hoje nos auxiliam de forma tão importante, entretanto, nas decisões que deveriam ser imediatas, esse recurso tornou-se um fator complicativo, diante das disparidades evidenciando a desigualdade social daqueles que não possuem condições de acesso aos equipamentos necessários, nem à internet. Para a educação especial, essa situação tornou-se ainda mais complexa ao considerarmos os serviços e recursos de apoio a esse alunado, que fazem parte do seu atendimento educacional especializado.

Os desafios não ficaram restritos somente aos alunos, mas também se estenderam aos professores que tiveram que rever seus métodos de ensino, se atualizar quanto às tecnologias e construir uma relação com o envolvimento de recursos remotos. A busca das Secretarias de Educação em encontrar alternativas para sanar o fator exclusão tem, na desigualdade e no isolamento social, um ditador hegemônico para a configuração das ações de escolarização, principalmente para os alunos menos favorecidos, desprovidos de equidade social.

Boaventura de Sousa Santos (2020) nos faz refletir sobre essa devastadora adversidade que estamos enfrentando. Segundo o autor, o Coronavírus é nosso contemporâneo, no sentido mais profundo do termo, não no sentido de

simultaneidade, mas porque partilha conosco as contradições do nosso tempo, os passados que não passaram e os futuros que virão ou não. Para Santos (2020, p. 28), “Ser contemporâneo é estar consciente de que a grande parte da população do mundo é contemporânea da nossa contemporaneidade pelo modo como tem de a sofrer ou suportar”.

Santos (2020) ainda destaca que a forma como esse vírus surgiu espalha-se no mundo, na globalização, monopolizando, descobrindo nossos hábitos e a proximidade social com que vivemos uns com os outros. Insidioso e imprevisível em todas as formas de ataques, esse vírus busca a melhor forma de nos atingir. O autor ilustra dizendo que esse vírus gosta do ar poluído com que fomos infestando as nossas cidades e, ironicamente, traz uma expressão de que o vírus se comporta como o primeiro mais rico da população mundial, como um senhor todo poderoso que não depende dos Estados, não conhece fronteiras, nem limites éticos, deixando as leis e as convenções para os mortais humanos, hoje mais mortais que antes, precisamente devido à sua indesejada presença. Finaliza suas considerações com estas palavras:

É tão pouco democrático quanto a sociedade que permite tal concentração de riqueza. Ao contrário do que parece, não ataca indiscriminadamente. Prefere as populações empobrecidas, vítimas de fome, de falta de cuidados médicos, de condições de habitabilidade, de proteção no trabalho, de discriminação sexual ou etnoracial (SANTOS, 2020, p. 28).

Santos (2018), em suas palavras tão fidedignas à realidade contemporânea, transmite-nos as disparidades do atual cenário que acomete a sociedade que se diz moderna e emancipada. Refere-se a esse vírus como o mais recente transgressor, caracterizando-o como contemporâneo e imperioso, tornando-se o centro das atenções e colocando o mundo a refletir sobre o quanto estamos vulneráveis e limitados às condições determinadas que exigem não só cuidados, mas, principalmente, igualdade social nas medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública para a Pandemia da COVID 19. Esse inimigo, atuando no mundo em desequilíbrio social, tem discriminado pessoas e expandido ainda mais a exclusão. Todavia, o transgressor pode ser contemporâneo, mas as circunstâncias que ampliam

sua contraversão se alimentam de práticas de colonialismo vivenciadas ainda pela sociedade moderna.

Nessa desigualdade e exclusão, a onda do isolamento social vem cobrando medidas administrativas por parte da Secretaria de Educação de Vila Velha, buscando “alternativas às alternativas”, para que todos os estudantes tenham acesso aos movimentos pedagógicos no decorrer do ano letivo. Esses diálogos têm sido realizados por meio aplicativos de videoconferências ou videochamadas, atendendo aos decretos de isolamento social. Essa tem sido a saída para as reuniões neste período de pandemia. A educação transita em busca de meios para identificar e aprimorar novas maneiras de intervenção, pensando em estratégias de evitar a exclusão dos alunos, principalmente os público-alvo da educação especial.

Considerando esse período tão desafiador para toda a educação brasileira, a nossa metodologia de pesquisa, no que tange a encontros de grupo, também necessitou adaptar-se, realizando seus encontros remotamente, como veremos a seguir, no próximo subitem.

4.3 CONTEXTO DE COMPREENSÃO SOBRE A ARTICULAÇÃO E MATERIALIZAÇÃO DA PNEEPEI/2008: DIALOGANDO COM OS ATORES SOBRE O CONTEXTO DA PRÁTICA

Para compreendermos os caminhos tomados pelo contexto da prática educacional com relação à articulação e materialização das políticas públicas de educação especial no município de Vila Velha, buscamos, pela organização de **grupo focal**, desenvolver diálogos com os profissionais que atuam nas escolas e na Secretaria de Educação de Vila Velha. Considerando os diálogos com Santos (2007a), procuramos possibilidades de expandir o presente para incluir nele as muitas experiências vivenciadas pelo contexto da prática na materialização e articulação das políticas de inclusão no chão da escola. Gomes (2005, p. 283) salienta que, como mediação o grupo focal é uma técnica qualitativa de coleta de dados. Essas formações em grupo,

[...] podem ser utilizadas em todas as fases de um trabalho de investigação. São apropriadas para estudos que buscam entender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos. São utilizadas, por exemplo, quando se

investigam questões complexas no desenvolvimento e implementação de programas, como aspectos relacionados a dificuldades, necessidades ou conflitos não claros ou pouco explícitos.

Gatti (2005, p. 22) nos direciona à estruturação para a realização do grupo focal, dizendo que devemos “[...] favorecer a interação entre os participantes. Pode-se trabalhar em cadeiras avulsas, em círculos, ou em volta de uma mesa. Os participantes devem se encontrar face a face para que sua interlocução seja direta”, entretanto nossa metodologia de pesquisa se deu por meio de encontros remotos, considerando o contexto do home office.

Entretanto, nesse tempo, as escolas públicas estavam tomando medidas preventivas, orientadas pelo governo do Estado e, com isso, houve necessidade de adaptação e adequação dos encontros presenciais no novo cenário que se configurava para o isolamento. Ciente quanto à estruturação da metodologia adotada pela autora em períodos, foi pelo do aplicativo móvel Meet, um serviço de comunicação desenvolvido pelo Google como aplicativo de videoconferência, que adaptamos nosso grupo focal. Apesar de não ser presencial a estruturação dos encontros, com relação à forma remota, o grupo apresentou familiaridade, considerando as reuniões de trabalho.

Iniciamos o grupo focal com a apresentação de cada participante. Nos dois momentos, estavam presentes a diretora, um diretor, duas pedagogas, dois professores de educação especial com atuação no turno de escolarização dos alunos PAEE, apenas uma professora com 40 horas que atuava na sala de recurso multifuncional — pois a outra não pôde participar e não houve tempo hábil para convidar outras pessoas — duas representantes de pais, dois professores regentes e duas pessoas da Secretaria de Educação/setor pedagógico, totalizando 13 pessoas. Uma professora regente também atuava como professora de educação especial no turno de escolarização.

Tivemos, como participantes para a realização do grupo focal, profissionais em atuação no atendimento educacional especializado e nas Secretarias de Educação diretamente ligados ao Setor de Educação Especial, professores de sala de aula comum, gestores, pedagogos e representantes das famílias. A estimativa era de mínimo dois participantes para cada segmento. Os sujeitos não foram escolhidos aleatoriamente, porque, segundo Moreira e Caleffi (2008, p. 174), não se trata de

estimar um parâmetro da população, mas “[...] selecionar participantes que possam melhor contribuir para a pesquisa e para o conhecimento do fenômeno”.

Com esse grupo, realizamos dois encontros objetivando socializar diversas atribuições dirigidas aos profissionais da escola nesse período. Os encontros se deram nas seguintes datas, 26 e 30 de novembro do ano de 2020. Todos os participantes tinham sua localidade de trabalho na Região 5, levando em consideração as especificidades dessa região relatadas no subitem 4.1.

Dividimos o encontro em dois momentos. A duração de cada um foi, em média, de quatro horas, iniciando às 14 horas e finalizando às 18 horas. Já estabelecidos os propósitos de cada sessão, os participantes receberam via e-mail o conjunto de elementos com informações a serem dialogadas por meio das contribuições do grupo focal. Devido às várias atribuições conferidas aos professores nesse período, considerando a carga horária de reuniões remotas para alinhar as ações das recém-adquiridas funções da escola nesse período, foram discutidas estratégias escolar, considerando, principalmente, as circunstâncias de desigualdade social entre os alunos quanto ao acesso às plataformas de atividades como ferramenta para o desenvolvimento dos processos de escolarização.

Com essas adaptações, deixamos evidente que o ensino remoto não se configura como uma modalidade de ensino, mas como uma solução rápida e acessível para os processos educacionais não ficarem estáticos, reduzindo as perdas quanto à escolarização dos estudantes. Sendo assim, os encontros com maior número e tempo não puderam ser realizados.

Devido à realidade vivenciada, muitos ajustes tiveram que ser harmonizados, conforme o procedimento do grupo focal, para que pudéssemos atender não só à dinâmica da discussão como também aos questionamentos necessários à pesquisa de forma a promover o processo de análise dos dados obtidos. Posto isso, nossos encontros tiveram os seguintes itens como pontos a serem conduzidos: 1º momento: composição e trajetória da equipe de educação especial no município; estrutura e organização da escola; matrículas e critérios de identificação dos alunos PAEE; políticas de educação especial; e os principais documentos orientadores.

Para o segundo momento, reservamos como itens a serem dialogados: os profissionais da rede: tipos de apoio, atribuições e formação exigida; formação continuada: professores especialistas, professores, gestores e pedagogos; trabalho nas escolas: organização, práticas escolares e pedagógicas, currículo escolar atendimento educacional especializado, avaliação acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem; os diferentes dispositivos: diálogo com as demais Secretarias, relação com as instituições especializadas, relação público-privado-filantropia; atendimento educacional especializado: escola comum e instituição especializada, o que pensam as famílias?; financiamento: movimentos nacionais, estaduais e municipais atuais diante das propostas de mudança da PNEEPEI/2008; e, por fim, possibilidades e desafios.

Devido à impossibilidade de um terceiro encontro, o segundo momento ficou com um número maior de itens, mesmo assim todos os elementos foram abordados. Não seguimos uma ordem quanto aos itens no slide. Por esse motivo, os diálogos vinham e iam no decorrer dos discursos, considerando o acesso dos participantes previamente ao conteúdo a ser dialogado.

Diante das diversas demandas causadas pela pandemia e da necessidade de muitas atribuições pedagógicas aos profissionais da escola, restringindo-nos a poucos encontros para nosso grupo focal, elegemos apenas a Região 5 para nossa investigação. Essa região escolhida teve como critério a apresentação de dados que necessitavam explorar efeitos de um menor número de escolas e de maior número de matrículas de alunos no ensino comum e também por ser a região de maior vulnerabilidade social e distância da região central.

Gatti (2005) nos orienta alertando para que cada grupo focal não seja tão grande e nem muito pequeno. Ela dimensiona entre seis e doze participantes. Segundo a autora, “[...] grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também dos registros” (GATTI, 2005, p. 22), portanto é necessário procurar oferecer um ambiente o mais confortável possível para todos os participantes. Ghedin e Franco (2001, p.

145) nos dizem que “[...] conhecer significa tornar-se hábil em descortinar os horizontes escondidos por trás das aparências”.

4.4 CONTEXTO DA PRODUÇÃO DO TEXTO: INTERPRETAÇÃO, CRIAÇÃO E RECRIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA LOCAL

Pretendemos, neste subitem, compor documentos que subsidiem o direito local em consonância com o direito nacional e estadual. Dentre eles, o Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação, Meta 4, funções inerentes à Lei nº 4.100, Metas da Lei nº 5.629/2015 e outras existentes, refletindo sobre o diálogo necessário ao contexto da prática, realizando uma **pesquisa documental**.

Não temos o intuito de realizar uma pesquisa documental, como enfatizam Moreira e Caleffe (2008), para escolher, acessar e analisar os documentos, redigindo um relatório ao final. A pesquisa documental que se projetará no mapa nos indicará as distorções [ou não] do contexto investigativo na busca de descobrir quem está no centro desse mapa, como referência para sua projeção, ou seja, se o contexto da prática tem criado, recriado e interpretado as políticas federais e estaduais, fortalecendo o direito à educação aos estudantes PAEE no contexto da grande escala.

Santos (2007b) nos faz refletir que o direito, tal como os mapas, é uma distorção regulada de territórios sociais. No que tange às políticas públicas como ações que legitimam direitos, foram instituídos o *direito local*, o *direito nacional* e o *direito global*, compreendendo que o que distingue essas formas de direito é o tamanho da escala com que regulam a ação social. Nesse movimento de cartografar, Santos (2007, p. 211) sugere que “[...] a legalidade de grande escala suscita (e é suscitada por) redes de ações táticas e edificantes, enquanto a legalidade de pequena escala suscita (e é suscitada por) redes de ações estratégicas e instrumentais”.

Portanto, podemos inferir o grau de importância dos documentos locais, como instrumento de dados a serem cartografados e afirmados pelos efeitos do contexto da prática, entretanto é pelo contexto de influências e da produção do texto que, segundo Mainardes (2006), discursos políticos são construídos por grupos de interesses, que tratam das finalidades sociais e o que dignifica educação. Atuando nesse contexto

estão as redes sociais que fazem parte de dentro e entornos do governos e processos legislativos nos quais conceitos adquirem legitimidades em que se forma um discurso de base para a política.

Ao distinguirmos o tamanho das escalas do nosso mapa simbólico, delineando sua grandeza através de seus interesses, pudemos concluir em considerações de Santos (2007b, p. 207), que “O direito local é uma legalidade de grande escala; o direito nacional e estatal é uma legalidade de média escala; o direito mundial é uma legalidade de pequena escala”. Atribuiu-se aos direitos locais/diretrizes municipais a classificação de grande escala, dando ênfase ao contexto da prática.

Tomando como base a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (de 2008) e as políticas estaduais como média escala, refletimos sobre o grau de significância da grande escala (contexto local) que também, como contexto de influências, tem a viabilidade de contribuir com os discursos políticos com base nos efeitos de seu exercício apontados pelo contexto da prática.

Abaixo os documentos cartografados que servirão para a pesquisa documental, considerando alguns períodos anteriores à PNEEPEI de 2008.

Quadro 3 — Relação de documentos locais do município de Vila Velha (continua)

ANO	LEGISLAÇÃO	ASSUNTO	ANO
1990	Lei Orgânica nº 1, de 25 de outubro de 1990	Lei Orgânica Municipal	1990
2001	Projeto de implantação do Crapnee	Centro de referências para alunos portadores de necessidades especiais	2001
2003	Lei nº 4.100, de 22 de outubro de 2003	Institui o Sistema Municipal de Educação de Vila Velha, Estado do Espírito Santo, e disciplina seu funcionamento	2003
2005	Projeto (crapnee)	“ <i>Enxergando o Futuro</i> ”, projeto de implementação da educação especial para deficientes visuais do município de Vila Velha/ES	2005
2005	Resolução nº 9/2005	Fixa diretrizes para a educação especial do sistema	2005
2008	Lei nº 4.670, de 3 de julho de 2008	<i>Institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Vila Velha/ES</i>	2008

Quadro 3 — Relação de documentos locais do município de Vila Velha (continua)

ANO	LEGISLAÇÃO	ASSUNTO
2009	Projeto de Lei Institui uma política de inclusão de pessoas com deficiência	Institui, no âmbito do município de Vila Velha, a Política Municipal de Inclusão (barrada por ser de competência do Executivo)
2010	Lei nº 5.038, 3 de dezembro de 2010	Equipara pessoas com autismo à portadora de deficiência, para fins da fruição dos direitos assegurados pela Lei Orgânica do Município de Vila Velha e outras legislações e dá outras providências
2011	Lei nº 5.175, de 14 de setembro de 2011	Institui e inclui, no calendário oficial de eventos do município de Vila Velha, o “Dia Municipal do Deficiente Auditivo e do Surdo”
2012	Lei nº 5.381, de 8 de novembro de 2012	Autoriza o Poder Executivo municipal a conceder gratificação especial para servidores lotados na Secretaria Municipal de Educação (Semed) que atuam no atendimento educacional especializado
2013	Projeto de atuação do Núcleo de Educação Especial (Semed)	Parte I - Esboço de ações
2013	Resolução nº 20, de 13 de fevereiro de 2013	Institui Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino (em fase de adequações em 2020)
2015	Lei nº 5.629, de 24 de junho de 2015	Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências
2015	Resolução nº 11, de fevereiro de 2015	Define diretrizes para a formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica pública no Sistema Municipal de Ensino de Vila Velha
2015	Lei nº 5.677, de 26 de novembro de 2015	Cria e altera cargos no quadro técnico e administrativo do Plano de Cargos, Carreira e Vencimento do Poder Executivo do município de Vila Velha – Lei nº 5.203/2011
2015	Decreto nº 108/2015 Em atualização - 2020	Institucionaliza escolas referencias no atendimento à educação especial para alunos com deficiência visual e surdez
2015	Lei nº 5.609, de 8 de abril de 2015	Assegura a matrícula ao educando com deficiência, aos filhos de pessoas com deficiência e aos alunos que estiverem em situação de vulnerabilidade social, em creche ou escola da rede municipal de ensino localizada mais próxima da sua residência
2016	Lei nº 5.727, de 14 de março de 2016	Cria, no âmbito municipal, a garantia da aplicação do princípio da acessibilidade à pessoa surda ou com deficiência auditiva em concursos públicos, em igualdade de condições com os demais candidatos
2016	Lei nº 5.747, de 11 de maio de 2016	Dispõe sobre a obrigatoriedade de dispor de livros em formatos acessíveis nas bibliotecas municipais no percentual que menciona e dá outras providências
2017	Lei nº 5.856, de 14 de junho de 2017	Dispõe sobre a garantia da matrícula de irmãos na mesma unidade escolar da rede municipal de ensino, quando esta oferecer turmas no mesmo nível educacional
2017	Lei nº 5.892, de 15 de setembro de 2017	Torna obrigatório aos pais ou responsáveis por crianças ou adolescentes regularmente matriculados nas instituições de ensino público e particular do município de Vila Velha apresentar cópia de receita de medicamentos a serem ministrados no horário letivo
2019	Lei nº 6.212, de 23 de agosto de 2019	Institui a “Semana e Dia Municipal da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltiplas” e dá outras providências
2019	Diretrizes da Educação Especial - Versão preliminar	Diretrizes da Educação Especial – documento orientador das ações
2021	Lei nº 6.559, de 27 de dezembro de 2021	Institui, no município de Vila Velha, o “Abril azul” e o “Dia Municipal de Conscientização sobre o Autismo” e dá outras providências

Quadro 3 — Relação de documentos locais do município de Vila Velha (conclusão)

ANO	LEGISLAÇÃO	ASSUNTO
2021	Lei nº 6.558, de 27 de dezembro de 2021	Cria, no município de Vila Velha, o programa “Censo Municipal de Inclusão de Autista” e dá outras providências
2021	Lei, nº 6.552 de 22 de dezembro de 2021	Considera como indeterminado, no âmbito do município de Vila Velha, o prazo de validade do laudo médico que atesta o “Transtorno do espectro autista (TEA)” e dá outras providencias
2021	Decreto nº 414/2021, de 9 de novembro de 2021	Regulamenta o § 1º e § 2º do art. 152 da Lei Complementar nº 6, de 3 de setembro de 2002, que institui jornada especial com redução de carga horária para os servidores públicos que tenham filho ou familiar dependente com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento
2022	Lei nº 6.570, de 7 de janeiro de 2022	Institui a carteira municipal de identificação da pessoa com transtorno do espectro autista (CMIPTEA) no âmbito do município de Vila Velha e dá outras providências.
2022	Lei 6.574/2022, de 10 de janeiro de 2022	Altera e inclui dispositivos à lei nº 4.670, de 03 de julho de 2008, que trata do plano de cargos, carreira e remuneração magistério público de vila velha e suas alterações para atender necessidade de atualização de legislações vigentes e o atendimento das metas contidas no plano municipal de educação de Vila Velha.

Fonte: Elaboração Própria

Este capítulo nos possibilitou estruturar nosso pensamento científico de forma a criar caminhos possíveis para a construção de nossos dados. Ghedin e Franco (2011, p.72) nos ajudou nesse percurso sobre a construção do olhar do pesquisador de forma que pudéssemos, segundo os autores, “interpretar e perceber para poder compreender como são as coisas e os objetos investigados.” E com isso aumentar o rigor científico, necessário ao desenvolvimento da análise de dados. Completamos com os autores dizendo que “A realidade é explicada porque se quer saber, e a compreensão não é um estágio final desses processos, mas meio para que o sujeito saiba o que são as coisas e o mundo e o que ele próprio é.” (GHEDIN e FRANCO, 2011, p.84). Seguimos, então, para nosso próximo capítulo no qual colocaremos e prática essa organização aqui construída.

5 CARTOGRAFIA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O CONTEXTO DA PRÁTICA: DIÁLOGOS COM OS ATORES

Para que possamos ter a compreensão de como o contexto da prática vem interpretando as políticas públicas de educação especial e fazendo seu próprio desenho a partir de suas necessidades, como espaço de produção de sentido sobre as políticas (MAINARDES, 2006), dialogamos com representantes da comunidade escolar, considerando que a escuta é sempre significativa para a produção de dados qualitativos. Neste capítulo, reservamos um olhar investigativo e crítico, mas, sobretudo, ético para a construção da análise dos dados sobre a permanência dos alunos PAEE nas escolas da Região 5, de Vila Velha, Espírito Santo, com base em alguns critérios e desafios explicitados na metodologia.

Organizamos nossos diálogos em quatro eixos principais trazidos pelo grupo focal nos quais discutiremos os dados com base na literatura: 1º) Quem é o aluno PAEE? 2º) Como se configuram os profissionais que apoiam a educação especial, sua atuação e formação no município de Vila Velha? 3º) Quais são os serviços e recursos demandados pela estrutura e organização das escolas ao atendimento educacional especializado? 4º) Como o município fez seu próprio desenho na criação e recriação de políticas públicas locais de inclusão, considerando suas ponderações a respeito da Lei nº 13.935/2019 e do Decreto nº 10.502/2020. Nessas considerações, buscamos cartografar os movimentos das políticas adotadas, considerando o ciclo de políticas que tem em seu contexto a valorização do diálogo em detrimento dos dados meramente estatísticos na tradução das ações da educação especial em uma perspectiva da igualdade de direitos.

Nossa pesquisa não tem o intuito de concluir os fatos, mas compreender os movimentos em torno que possibilitaram a materialização da Política Nacional de Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) nessa municipalidade. Parte do pressuposto de que, para que a inclusão escolar aconteça, o aluno público-alvo da educação especial deve estar inserido na escola comum, em interação com os demais estudantes, além de reconhecer que as políticas não são implementadas, e sim reinterpretadas, criadas e recriadas pelo contexto da prática.

5.1 QUEM É O ALUNO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NA CONFIGURAÇÃO DO ALUNO COM INDICATIVO À MODALIDADE

Mesmo a partir da política de 2008, que define quem é o aluno PAEE, o sistema municipal de município de Vila Velha contemplava apenas os que possuíam laudo médico. Essa prática deu lugar à nova proposta pedagógica em 2014, estabelecida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação, a qual definiu, em Nota Técnica nº 4/2014, orientações aos sistemas de ensino quanto aos documentos comprobatórios dos estudantes PAEE. A nota técnica estabelece que não se deve considerar o laudo médico como imprescindível para o acompanhamento do aluno pela educação especial, pois compreende que o atendimento educacional especializado deve ser firmado por atendimento pedagógico e não clínico.

Esse mesmo documento também orienta que, durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado, se for necessário, o professor especializado poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, nesse caso, um documento anexo a esse plano. Define-se, então, que o laudo não seja documento obrigatório, mas complementar, quando a escola julgar necessário. Importante destacar que a PNEEPEI/2008 é bastante criteriosa quanto ao olhar em relação à categorização dos alunos e aos processos de exclusão, quando expressa que

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2008, p. 15).

Para a compreensão da avaliação pedagógica dos alunos PAEE matriculados na escola comum do município de Vila Velha, organizamos nossa análise utilizando as considerações de Mendes e D'affonseca (2018), ao destacar que a avaliação em educação especial possui três funções distintas: a primeira delas é a identificação e definição de elegibilidade; a segunda, o planejamento do ensino; e a terceira o

monitoramento da aprendizagem do aluno na escola. Em nosso caso, utilizaremos o termo acompanhamento ou atendimento, adotado pelo grupo focal, referindo-se aos que recebem o atendimento educacional especializado.

Nosso foco para o momento não será aprofundar o conhecimento acerca dessas três funções, mas utilizá-las de forma a organizar nossa reflexão sobre esse processo investigativo desempenhado pela modalidade. Os dados informativos obtidos pelo grupo focal levaram em consideração quem é esse estudante visto pelo olhar da escola. Mendes e D'affonseca (2018, p. 926) reafirma essa política quando destaca que, para o aluno elegível, a escola deve “[...] prever alguns direitos adicionais, pois para além da frequência a uma classe comum os estudantes público-alvo da Educação Especial terão direito ao Atendimento Educacional Especializado”.

Mendes e D'affonseca (2018, p. 926) considera que esse processo de identificação e elegibilidade do estudante PAEE pressupõe uma ação contínua de escolarização: avaliar para planejar o ensino e “[...] acompanhar o desempenho dos alunos ao longo do percurso de escolarização, de modo a garantir a oferta de recursos necessários que viabilizem o êxito acadêmico dos mesmos”. Nessa perspectiva, considerando a importância do ato de avaliar qualitativamente um estudante elegível para PAEE, configura-se um processo complexo que envolve diversos elementos. Conduzi-lo, ainda, tem sido um tanto desafiador para os professores. Baptista (2015, p. 29) nos ajuda a refletir sobre esse contexto do ato de avaliar para valorizar:

[...] são intensas as nossas dificuldades de avaliar, com parâmetros que contemplem aspectos qualitativos, a oferta dos serviços educacionais e a qualidade desses. Enfrentamos com maior perplexidade o desafio de garantia de valorização ‘[...] toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas’.

Para avaliar o estudante, o município de Vila Velha utiliza um instrumento chamado de Avaliação Pedagógica Inicial Individualizada (APII).⁴¹ Pudemos compreender que

⁴¹ Documento padrão da Secretaria de Educação, setor Núcleo de Educação Especial, incluído nos anexos. Esse documento, segundo o município, não tem como meta verificar ou classificar os estudantes a partir do alcance dos objetivos educacionais predefinidos pelo currículo, mas sim subsidiar a construção do Plano de Trabalho Pedagógico (PTP) para o AEE do aluno no turno de matrícula para o trabalho colaborativo, bem como do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para o aluno que frequentar o contraturno em sala de recurso multifuncional.

esse instrumento possui três objetivos: a) construir e implementar o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), pois se entende que a APII dos alunos PAEE deve ser a primeira etapa da elaboração do plano de AEE; b) identificar as necessidades educacionais que o estudante apresenta, no sentido de torná-lo elegível [ou não], porque deve haver um estudo de caso para a elegibilidade do estudante à PAEE; c) por fim, encaminhar o estudante que já possui laudo médico à equipe multidisciplinar.⁴² O Estado de Minas Gerais traz uma orientação significativa à realização dessa avaliação:

Avaliação Diagnóstica Inicial para a construção do PDI inicia-se com uma avaliação pedagógica. Avalia-se a partir das características dos sujeitos e de seu contexto: sua história, seus ritmos, potencialidades, limitações, suas experiências e suas aprendizagens relacionadas com a qualidade do processo pedagógico que as possibilitou. Não tem como objetivo a verificação ou classificação dos estudantes a partir do alcance de objetivos educacionais predeterminados e fixos (CARTILHA, 2018, p. 11).

Nessa mesma perspectiva, essa cartilha nos chama a atenção para o olhar pedagógico quanto ao fato de esse parecer avaliativo ao estudante PAEE, com vistas a construir e implementar o PDI. Nessa construção, destacam-se o planejamento de ensino e o acompanhamento da aprendizagem do aluno pela escola.

Conhecer o diagnóstico clínico e suas implicações é importante, mas o que realmente importa para o processo pedagógico são as necessidades educacionais que o/a estudante apresenta. Portanto, a avaliação pedagógica inicial, além de identificar as potencialidades do/da estudante, tem o objetivo de identificar as barreiras que estão impedindo ou podem vir a impedir sua aprendizagem e o seu desenvolvimento global, bem como a definição do que é necessário fazer para responder a essas necessidades (CARTILHA, 2018, p. 11).

Utilizando as considerações de Mendes e D'affonseca (2018), quanto as três funções necessárias ao processo avaliativo, iniciaremos nosso diálogo com a identificação e definição de elegibilidade. De acordo com os relatos do grupo focal, compreendemos que o município de Vila Velha tem concebido quatro caracterizações de alunos encaminhados à modalidade para a APII. São eles: 1) Estudantes que já possuem laudo médico; 2) estudantes que precisam de avaliação pedagógica da escola para se tornarem [ou não] elegíveis; 3) estudantes com condições específicas (TOD,

⁴²Veremos à frente, no decorrer da apresentação de cada característica dos estudantes, a utilização desse instrumento.

TDAH...); 4) outros grupos de estudantes (vulnerabilidade social, migração...). É o professor regente que inicia as observações em sala de aula e depois encaminha os alunos para a educação especial no intuito de serem avaliados e acompanhados pela modalidade.

[...] se o aluno tem alguma dificuldade, que não é uma dificuldade de aprendizado que em pouco tempo consegue vencer [...] normalmente procuro a pedagoga que, por sua vez, busca o pessoal da educação especial [...] buscamos a professora de educação especial para fazer aquela avaliação básica, chamar a família, procurar saber [...] (PROFESSORA REGENTE A).

No primeiro grupo, que representa a primeira caracterização de alunos encaminhados à modalidade para a APII, estão os estudantes que possuem laudo médico e, portanto, são elegíveis. Todos esses alunos matriculados nas escolas municipais de Vila Velha possuem o apoio do professor especializado no turno de escolarização. Nessa perspectiva, esse profissional assume a função de professor colaborador para as ações inclusivas, utilizando os recursos e serviços do AEE para trabalhar em sala de aula. Com esse apoio, percebemos que Vila Velha preza pelo serviço que possibilita a escolarização.

Sobre a oferta de atendimento no contraturno ao aluno, é importante destacar que nem todas as unidades possuem o ambiente implantado. Dessa forma, o aluno necessita se deslocar para outra unidade que não a dele. Isso gera um transtorno à família pois, não tendo como levá-lo, efetiva-se uma não aceitação do serviço, dentre outros motivos que serão abordados no subitem 5.3, sobre recursos e serviços na educação especial.

Percebemos, nos diálogos com o grupo focal, que as narrativas, de modo geral, tiveram maior ênfase em torno dos alunos incluídos nos Grupos 2, 3 e 4. Dos estudantes elegíveis do Grupo 1, pouco foi falado sobre o planejamento do ensino e do acompanhamento da aprendizagem às APIIs dos estudantes. Isso nos leva a refletir sobre as tensões de como o contexto da prática vem materializando os processos de avaliação para a escolarização desses estudantes.

Compreendemos que são diversas as questões que provocam essas tensões, dentre elas, a carência de professores especializados e sua rotatividade (assuntos dos quais

falaremos no subitem 5.2), assim como a necessidade de fortalecer o de conhecimento dos processos avaliativos, pois, de um modo geral, ainda são complexos os critérios de registros para avaliar. Não há normativas que subsidiem o trabalho do professor.

Portanto, a Secretaria de Educação deve repensar essa rotatividade que, como uma das razões problemáticas do sistema de educação do município, inviabiliza o processo de escolarização desses estudantes. Percebemos que os professores, em geral, ainda não se apropriaram do conhecimento de como, o que e para que avaliar esses estudantes. Fica, então, para nós um questionamento: *se não damos conta de avaliar, seremos capazes de garantir a apropriação do conhecimento pelo aluno?*

Quanto aos documentos locais, que orientam à APII, ainda não há diretrizes no município que embasem o trabalho dos professores especializados em seu contexto da prática, necessitando-se constituir documentos que orientem, de forma sistematizada, as ações estratégicas para o desenvolvimento da escolarização dos alunos PAEE, principalmente aqueles com agravos mais severos que necessitam de maior compreensão sobre os caminhos alternativos que os processos de escolarização devem seguir.

Os alunos dos Grupos 2, 3 e 4 são tratados pelo o município como aqueles indicados à educação especial, ou seja, encaminhados pelo professor regente para a APII. Nesse momento, o instrumento deve se materializar como um estudo de caso, objetivando eleger *[ou não]* o estudante para a modalidade, tendo como critério não ser realizada somente pela educação especial, mas envolvendo toda a equipe, principalmente pedagogos e professores regentes. A Assessora Pedagógica A reforça essa prática, referindo-se à escola participativa nesse processo. *“A avaliação desses alunos junto ao professor regente não é um trabalho isolado. Não deve ser um trabalho isolado, como a gente vê também: Vai lá, pode levar... O aluno é seu”*.⁴³ Gonzalez (2013, p. 219) também nos conduz a refletir lembrando que a responsabilidade avaliativa deve ser de todos:

⁴³ A esse sentido, a assessora pedagógica quer dizer “seu” no sentido do professor de educação especial.

[...] o cuidado em atender alunos que precisam de atendimento educacional especializado, ainda que estes não tivessem apresentado laudo médico e a participação da coordenação pedagógica no que tange a todo processo de encaminhamento, avaliação e, posteriormente, discussão do AEE nas reuniões pedagógicas poderia auxiliar em um menor equívoco na indicação de atendimento [...].

Um outro ponto discutido do Grupo Focal, ao analisarmos as narrativas, é que o que determina o indicativo à educação especial, em sua maioria, é a situação de defasagem no aprendizado, com base no currículo prescrito. A maior parte dos estudantes com indicação à educação especial está vinculada à suposição de uma patologia ligada à deficiência intelectual, visto que os estudantes surdos, deficientes auditivos, deficientes visuais de baixa visão não passam pelo processo avaliativo ou por solicitações ao contexto para a APII. Visto que esses estudantes possuem sua deficiência confirmada de forma concreta e, na maioria das vezes, por laudo médico, fica para a escola a responsabilidade de construir o plano de trabalho pedagógico.

Quanto aos alunos que não possuem laudo médico e que, por algum motivo, tiveram indicação à educação especial, questionamos: a escola realmente sabe construir essa APII? E, na melhor das hipóteses, tem dado conta de fazer? O sistema de educação tem garantido condições para que esses alunos sejam avaliados pela escola? Diante de algumas narrativas apontadas pelos participantes, consideramos que essa indicação à educação especial ainda necessita de muito diálogo. A Gestora A enfatiza o compromisso do diretor em proporcionar uma educação inclusiva:

[...] as crianças de educação especial precisam de pessoas que se importam com elas. A educação especial precisa de professores que se importam com eles e como que a gente vai ter isso? Quando o gestor tiver responsabilidade para entender que aquele grupo não é um apêndice.

Considerando a APII como aquela que deve se constituir com um instrumento qualitativo para se pensar estratégias para o desenvolvimento da escolarização do aluno PAEE, quando o estudante não for elegível à PAEE, a escola deve ter condições de avaliar as necessidades educacionais necessárias do estudante, de forma que ele não fique à própria sorte. A Nota Técnica nº 4/2014 é uma possibilidade extremamente lógica e necessária para que a escola assuma a responsabilização pedagógica pelo aluno com indicação à educação especial, como primeiro ponto de partida no processo educativo.

Ao aluno indicado à educação especial, após o diagnóstico, será oferecido o AEE, porque ele tem uma condição de acesso que exige esse serviço, bem como a colaboração em sala de aula. Nesse sentido, a escola deve apontar o atendimento sem esperar pela avaliação do sistema de saúde.

Com referência ao processo da avaliação, parece que algo se perde. Se trinta são encaminhados, levando em consideração uma avaliação criteriosa, possivelmente cinco tenham deficiência intelectual que, por algum motivo, não foi identificada pela família nem pelo sistema de saúde. A escola deve realizar a APII, revelando as reais necessidades pedagógicas do aluno, observando a sua condição à PAEE, não devendo assumir, nesse caso, estudantes que apresentam transtornos específicos ou questões psicossociais como condição.

Isso nos leva a refletir sobre uma avaliação consistente que subsidie a elegibilidade, não fazendo com que o laudo médico seja tão imprescindível ao indicativo para a educação especial. Tem sido um dos grandes percalços da educação especial a elegibilidade [ou não] pela avaliação diagnóstica. Quando o aluno não for elegível, a escola deve construir possibilidades pedagógicas que lhe possibilitem avançar. Nesses casos, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) nos orienta:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Um outro aspecto considerado pelos participantes destaca um grande montante de alunos indicados como elegíveis à educação especial para a APII, pertencentes ao terceiro grupo, ou seja, caracterizado pelos estudantes que apresentam transtornos funcionais específicos — alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositor Desafiador (TOD), dislexia, discalculia, dislalia, dentre outras condições. Ainda não estão bem definidas as orientações para o atendimento a esses estudantes. Por mais que mereçam uma atenção mais

específica aos seus processos de escolarização, fica claro, legalmente, que não são PAEE, se considerarmos a PNEEPEI de 2008.

A Secretaria de Educação do município de Vila Velha, tomando por base as normativas da PNEEPEI/2008, afirma que a avaliação desses estudantes implica “[...] transtornos funcionais específicos, e que a educação especial deve atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes” (BRASIL, 2008, p. 11). Dessa forma, a modalidade de educação especial pode e deve orientar a escola quanto às especificidades pedagógicas desses estudantes com transtornos funcionais específicos, de forma que a educação inclusiva atenda às suas necessidades educacionais na escola comum.

[...] pensando na nossa política, não é correto atender à criança com laudo de TOD, TDAH, dislexia. Não estou, em momento algum, dizendo que não precisa do acolhimento, mas precisamos de outras propostas diferenciadas para não ocupar a educação especial. Assim, como foi uma luta da educação especial conquistar esse espaço, há essa necessidade de atenção aos transtornos, pois o número é crescente e assustador, mas a gente tem que observar isso aí [...] (ASSESSORA PEDAGÓGICA A).

Percebemos que o município está em processo de compreensão dessa normativa, visto que a educação especial é ainda interpretada como aquela que “resolverá” as tensões da inclusão escolar de todos os estudantes, visto que, de forma paliativa, a modalidade vem buscando, mesmo desarticulada, “ajudar” a escola. Nesse cursar, a escola, indevidamente, atribui a modalidade de educação especial à cultura do “ajudar”, em um processo de cientificação “parcial” das normativas. Isso tende a acontecer quando o professor de educação especial está com seu “tempo livre” e a “demanda da escola permite”.

Segundo as narrativas, esse atendimento se dá a pedido da gestão, dos professores regentes ou dos pedagogos afirmando que o aluno é “ajudado” pela educação especial pois questões como “indisciplinas e agressividade” provocam desafios à sala de aula, ou seja, o problema mais se presentifica como comportamental do que como pedagógico. Entretanto, constatamos que esse posicionamento da escola tem seu efeito na aceitação do aluno por parte do professor, que expressa um comportamento permissivo, mesmo ciente das orientações:

[...] porque tem muito aluno, como as colegas falaram, que tem dificuldade de aprendizagem e muita dificuldade. Não é pouca, entendeu? Aluno que não sabe nem pegar no lápis e nós estamos aí para isso, para ajudar, porque a escola é um todo. Nós não temos só o nosso aluno, nós somos professores da escola, né? Ao meu ver, nós temos que ver um todo, nós temos que atender os nossos alunos e, se precisar, atender os outros alunos também. A gente tem que estar ali (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL A)

Embora esse intitulado “tempo livre” do professor de educação especial seja fortalecido pela escola por conta da infrequência do aluno PAEE no horário do atendimento educacional especializado, no contraturno, não dever corresponder a tempo disponível. Há de se considerar todos os alunos PAEE, principalmente os que apresentam maiores desafios aos processos de escolarização quanto ao currículo escolar, que exige maior atenção, considerando a dificuldade dos professores em avaliar e a ausência do planejamento do ensino e do acompanhamento da aprendizagem.

A assessora técnico-pedagógica da Secretaria de Educação compreende que a “ajuda” da educação especial não resolverá o real problema do estudante com transtorno funcional. Ela ainda destaca que os alunos PAEE exigem atenção, colaboração e complementação pedagógica para conseguir igualdade educacional no acesso ao currículo. Esse desvio acaba por negligenciar os estudantes que realmente são elegíveis, deixando-os desassistidos.

[...] eu penso que, enquanto, nós, professores de educação especial, estivermos fazendo operação tapa buraco, a escola não se mobiliza para fazer projetos para atender esse outro público. E a gente vai tirar a mão de uma criança com deficiência para colocar a mão em outra e vai ficar buraco dos dois lados. Essa é a minha opinião (ASSESSORA PEDAGÓGICA A).

De acordo com Silva (2013, p. 120), a escola não está tão preocupada com a reflexão sobre as questões dos *transtornos funcionais específicos*. A autora, em seus estudos, traduz: “[...] na maioria dos casos a escola é alijada do fenômeno, apenas organiza uma modificação no horário da criança, sem refletir sobre o significado do diagnóstico e suas implicações no ambiente escolar”. Corroborando esse diálogo da pesquisadora, podemos esclarecer a conduta do porquê dos encaminhamentos desses estudantes à APII, o que é desafio para a educação especial.

Observamos, assim, a indisponibilidade de um serviço prestado pela escola que dê conta das tensões pedagógicas próprias dos transtornos funcionais específicos. É importante destacar que esses alunos são vistos pela escola como aqueles com problemas comportamentais e de conduta que “comprometem” a sala de aula pensar no sentido de possíveis a esses estudantes.

Vieira (2012) também fala sobre isso, ao considerar que a defasagem de aprendizado se faz quando o aluno é entregue à própria sorte. O professor de educação especial, pode sugerir possibilidades de aprendizagem e buscar conhecimento para tal. Nesse sentido, fazer parte da equipe que vai pensar as possibilidades educativas para esses estudantes é muito importante, todavia não assumindo o atendimento como a função da modalidade.

Embora a Política Nacional de Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), defina os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como sujeitos a serem contemplados pela Educação Especial, percebemos certo legado deixado pelo conceito ‘necessidades educacionais especiais’, pois muitas unidades de ensino ainda acreditam que alunos que trazem percursos diferenciados de aprendizagem demandam apoio da Educação Especial (VIEIRA, 2012, p. 155).

Dialogando com Santos (2010a, p. 282), constatamos que “[...]. Um sistema de desigualdade pode estar, no limite, acoplado a um sistema de exclusão”, como uma “não aceitação do estudante” por parte da escola, ao não se empenhar em compreender e acolher as especificidades dos transtornos funcionais específicos. Ainda nos auxilia o autor na reflexão do tema, visto que a concepção de segregação, nos espaços escolares, estabelece mecanismos que permitem controlar ou manter dentro de certos limites os processos excludentes desses estudantes, infelizmente.

Por fim, ao analisamos o Grupo 4, percebemos que, de forma divergente das diretrizes das normativas da PNEEPEI de 2008, esses alunos são identificados como aqueles que se encontram em uma situação de migração, marginalização, vulnerabilidade social, vulnerabilidade psíquica. Na década de 70, eram chamados de “público do fracasso escolar”. Esses estudantes, às margens da sociedade e não diferentemente do sistema educacional, em uma distorção da compreensão do PAEE, podem ser

indicados, pelo contexto da prática, à APII da educação especial no município de Vila Velha.

Esses estudantes não são surdos, cegos e nem possuem uma deficiência intelectual. O que eles têm, de fato, é uma falta de oportunidades de acesso ao conhecimento e à cultura, devido à sua condição de vida e situações extremas. Esses motivos envolvem a dificuldade dos processos avaliativos da escolar”. Nesse caso, clamam-se ações de intersectorialidade, que devem se presentificar pela Secretaria de Assistência Social em apoio ao sistema de educação. Gonzalez (2013, p. 218) nos faz refletir sobre esse olhar avaliativo da escola, na busca em compreender que,

[...] mesmo em uma escola situada em um bolsão de pobreza que atende, em sua maioria, a uma população carente, [...] é possível pensar em um projeto de escola que contemple as diferenças. Assim, talvez os encaminhamentos dos alunos [...] sejam devidos às suas necessidades e não decorrentes de outros vieses, como gênero, cor/raça a aspectos socioeconômicos.

Gonzalez (2013, p. 67) problematiza a dificuldade do olhar das escolas: “[...] uma das vertentes das pesquisas sobre o fracasso escolar aponta a culpabilização do aluno, uma vez que seria decorrência também de problemas emocionais que se explicitam em seu baixo desempenho escolar. ” Consequência, muitas vezes, da situação de fragilidade que os tornam expostos a riscos e a níveis significativos de desagregação social.

Nesse trilhar, a criança é classificada como ansiosa, dependente e agressiva. É tida como um estudante “psiquicamente imaturo”, levando também à patologização, por meio da avaliação da escola. Zuqui (2013, p. 65) nos fala que “[...] o cotidiano da escola é repleto de acontecimentos e práticas que, para além do que está posto, necessitam de diversos olhares para serem sentidos e compreendidos”. Reiteramos, assim, a intersectorialidade que, nesse caso, deve estar presente.

Gonzalez (2013) leva em consideração a pesquisa realizada por Angelucci et al. (2004), quando destaca que a escola não estaria isenta da parcela de responsabilização. Nesse sentido, aponta para metodologias de ensino inadequadas, resultado da falta de domínio de uma pedagogia eficaz pelos profissionais da educação. Da mesma forma, a autora destaca a escola como aquela que muitas vezes

reitera o fracasso escolar, pois, como instituição social, paradoxalmente reproduz e transforma a estrutura social, exprimindo que “[...] as escolas seriam injustas ao veicularem conteúdos ideologicamente estabelecidos pelas classes dominantes, posto que não reconhecem a cultura popular” (GONZALEZ, 2013, p. 68). Nesse “pacote”, segundo a pesquisadora, sobressaem a indisciplina, os problemas emocionais, assim como a carência cultural do estudante com indícios do “fracasso escolar” que merecem a atenção da escola, mas de outra forma, que não para o encaminhamento à APII da educação especial.

Esses atravessamentos emergem também pela migração de muitos alunos como fator de agravamento dos processos de escolarização na escola. Históricos de muitas matrículas no mesmo ano letivo — isso sem considerar a transferência pouco depois da matrícula — pois, da mesma forma que o aluno chega, ele sai e retorna, às vezes, no mesmo ano letivo. Nesse ir e vir de processos pedagógicos, a leitura e a escrita se perdem muitas vezes. A Professora Regente A relata que *“[...] a família está sempre migrando. Não dá tempo de nenhuma escola conseguir fazer um trabalho decente [...]”*

Compreendemos que a defasagem pedagógica do estudante em situação de migração, que tem seu aprendizado fragmentado por diferentes currículos ao longo do ano, em diferentes escolas, e até Estados, prejudica não só seu desenvolvimento, como também seu desempenho escolar, que deveria ser contínuo e processual. Entretanto, essa situação não caracteriza elegibilidade para o atendimento educacional especializado oferecido aos alunos PAEE. Compreendemos, nesse contexto, a necessidade do olhar criterioso da escola às ações do trabalho pedagógico possibilitando que a escola seja inclusiva também para esses estudantes. Nesse sentido, a pedagoga desabafa e levanta essa tensão vivenciada pelas escolas:

[...] vamos discutir o fracasso escolar. Vamos desvelar o fracasso escolar. É culpa do aluno? Como assim? E essa sociedade toda... que traz e condena, que empurra ele para um lado e para outro? Então, assim, eu acredito que a gente tem que discutir tudo isso, que a gente tem que mais uma vez dialogar, estabelecer mais diálogos e conhecer princípios da educação popular (PEDAGOGA A).

No grupo focal, é reconhecido que essa tensão que acentua as dificuldades de aprendizagem deve ser analisada pelo contexto da prática, para que sejam viabilizados projetos pedagógicos assim como planejamentos educacionais que subsidiem o desenvolvimento escolar para esse grupo, visto que, reafirmados nessas condições, esses alunos são prontamente encaminhados para a educação especial.

Percebemos, nesse trajeto, que a grande maioria dos estudantes com indicativo à educação especial, encaminhados para APII, está ligada à inadequação da escola para atender a todos os estudantes. Nesse sentido, também se torna atribuição do professor de educação especial, juntamente com a equipe pedagógica, discutir, dialogar com a escola sobre essas questões que perpassam pelo contexto da educação especial. A Resolução nº 04/2009, art. 13, VI, estabelece que, dentre outras atribuições do professor especializado, ele deve orientar a comunidade escolar e não assumir todas as responsabilizações.

Mendes e D'affonseca (2018) relatam que, para além da APII para a definição da elegibilidade, devemos nos preocupar também com as outras duas funções que sucedem a avaliação do estudante, o “planejamento do ensino” e o “acompanhamento da aprendizagem”. Nesse processo, revela-se que a escola ainda se configura frágil, considerando que o contexto social e cultural na vida acadêmica do estudante é uma condição humana. Uma professora relata essa fragilidade nos processos de avaliação do professor regente: “[...] essa questão de o professor não ter sensibilidade. [...] e de repente eu descobrir que não tinha nenhum aluno especial na turma [...] na verdade eles tinham era dificuldade de aprendizado [...]” (PROFESSORA REGENTE A).

Uma avaliação exigente de critérios e objetividade, de modo geral aponta um número de alunos PAEE muito menor do que aquele conjunto todo que o professor recebe durante o ano letivo, revelando que a escola deve assumir verdadeiramente sua função pedagógica. Um questionamento provocador, mas necessário, é: será que o professor especializado, porque prefere trabalhar com os alunos em condições de vulnerabilidade social do que encarar, por exemplo, os alunos com transtorno do espectro autista e os tetraplégicos, desafia o currículo prescrito e a prática pedagógica homogeneizante? A seleção e, conseqüentemente, a exclusão que o currículo prescrito reproduz e perpetua culturas hegemônicas, quando segrega estudantes que

não alcançaram padrões predefinidos pela cultura de aprendizagens uniformizadoras, pelas condições de patologia, em sua maioria, duvidosas.

É importante salientar que a Região 5, nosso campo de pesquisa, destaca-se pela sua vulnerabilidade social e recorrentes transferências e matrículas de alunos durante todo o ano letivo. Ficamos refletindo sobre esses atravessamentos e o quanto a escola necessita de apoio da Secretaria de Educação no que tange às orientações para se pensar sobre as dificuldades de aprendizagem, que fazem parte, mas também se confundem com as especificadas da deficiência do PAEE, exigindo conhecimento via formação continuada que possibilite aprimorar a condução de propostas pedagógicas, a elaboração de plano de trabalho (planejamento) e o engajamento para a aprendizagem de todos nesse processo escolar inclusivo.

À escola é atribuída a função de lidar com a diversidade que, para além das especificidades que demandem o encaminhamento para a APII, é a possibilidade de traduzir também os contextos sociais de forma a considerar os atravessamentos que estão incorporados à vida do aluno. Santos (2007a, p.39), considerando o contexto local, dialoga conosco esclarecendo que, ao conhecermos para mudar, “[...] não podemos permanecer com uma fragmentação total, é necessário criar inteligibilidade recíproca no interior da pluralidade”.

A escola vivencia a diversidade dos seus alunos em seus diversos contextos, entretanto ainda apresenta dificuldade em compreender que a diversidade se difere do tradicional homogêneo ao avaliar de forma não satisfatória essa demanda reprimida de alunos às margens dos processos de escolarização. A migração, as situações de vulnerabilidade social, a defasagem de aprendizado e tantos outros contextos que a escola vem atravessando, sem saber reconhecer essa diversidade, levam a medidas paliativas que só reproduzem o fracasso escolar.

Se a escola não traduzir esses saberes em outros saberes que deem conta de criar caminhos alternativos para a inclusão educacional, essas situações complexificarão o trabalho da educação especial, tornando-se um problema sério, pois os estudantes que demandam atenção, no geral, não podem ser pensados como alunos elegíveis ao indicativo à EE e nem podem ficar marginalizados, excluídos da inclusão escolar.

Aguiar (2015, p. 166) infere sobre essa condição de estudante “portador de um laudo subjetivo” a concepção da escola que vê esse estudante impossibilitado de se constituir aluno e de aprender na escola, criando concepções patológicas quando só deveriam existir possibilidades e alternativas pedagógicas para esses alunos:

O processo de pesquisa na escola apontava questões a serem problematizadas, inicialmente sobre as tensões existentes na avaliação de identificação dos alunos. Cotidianamente se desenhava a ideia da existência de um laudo subjetivo que fazia a escola ver nos alunos uma suposta deficiência que acarretava a não aprendizagem. Em contrapartida, era o laudo clínico que era utilizado como veículo que conduzia o aluno ao atendimento.

O autor revela-nos que conhecer nos aproxima da tradução dos contextos vivenciados pelos nossos alunos como processo intercultural, intersocial. Boaventura de Sousa Santos (2007a) também nos faz refletir sobre o sistema educacional lembrando que se deve conhecer para avaliar, conhecer para a criação de novos conhecimentos e, nessa criação, buscar o conhecimento para fazeres pedagógicos.

[...] é traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros, é buscar inteligibilidade sem ‘canibalização’, sem homogeneização. [...] cremos que esse é o princípio fundamental da [...] *Epistemologia do Sul* que se baseia nesta ideia central: não há justiça social global [...], sem justiça cognitiva global, ou seja, sem justiça entre os conhecimentos (SANTOS, 2007a, p. 40).

Boaventura de Sousa Santos (2007c), em seu artigo *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes, diálogo conosco* quanto à capacidade de produzirmos distinções. Esse pensamento abissal deve ser substituído pelo pós-abissal, em que reconhecemos que a exclusão assume diferentes formas conforme seja determinada por uma linha que divide este e aquele dos possíveis na escola. Nesse sentido, o sistema educacional, ao não reconhecer a diversidade, homogeneiza a educação para a seleção, jogando para o outro lado da linha aqueles alunos que não se apropriaram do currículo, aqueles que demandam caminhos alternativos, aqueles que não se enquadram nos padrões educacionais predefinidos pela educação dita moderna.

Mesmo com os atravessamentos que perpassam os processos de escolarização e de APII aos alunos PAEE, o Grupo Focal aponta a escola pública como aquela que ainda busca dar conta da inclusão educacional. Um representante de pais, com filha matriculada no município, relata ter tido a experiência de matrículas nos dois ambientes, tanto no público quanto no privado, e finaliza dizendo que a acessibilidade na escola pública tem atendido a muitas expectativas, muito mais do que a rede particular, porém também reconhece que ainda necessita avançar em várias configurações sobre o contexto da escolarização:

[...] nós viemos da escola privada [...] meu medo era colocar [nome da aluna] na rede pública, mas, para minha surpresa, foi a melhor situação que aconteceu e eu não trocaria e, principalmente, eu falo na presença de várias professoras, eu digo, de fato, que é o melhor trabalho que tem para educação e naturalmente isso foi uma construção desde as nossas leis, das pessoas que passaram a ter um entendimento melhor da educação especial em Vila Velha. Nós percebemos muito compromisso, mas também muitos erros, naturalmente (REPRESENTANDO DA FAMÍLIA B).

Muitos questionamentos, tensões e desafios surgiram nos diálogos sobre os processos de avaliação dos estudantes, mas também muitos foram os elogios quanto a alguns trabalhos desenvolvidos por professores. Percebemos que, em algumas situações, as ações de tensões são pontuais, não se constituindo de forma geral. Além de o grupo compreender que há muito o que se avançar, levanta a premissa de que já houve muitos avanços desde o início da perspectiva de educação especial. O Gestor B faz menção ao trabalho da educação especial:

[...] é notório o destaque para a qualidade dos profissionais que trabalham com a educação especial em Vila Velha. Eu falo sempre isso com as pessoas que eu conheço, com os pais de alunos e de outras escolas também. Sempre elogio porque, na sua grande maioria, são profissionais extremamente dedicados, competentes e merecem destaque e valorização [...].

A coordenadora do Núcleo de Educação Especial (NEE) também se reporta ao empenho do setor para o aprimoramento de seu trabalho de perspectiva inclusiva ao longo desses 13 anos, construído com muito empenho e dedicação de várias equipes: “[...] o que nós estamos vivendo hoje são as sementes plantadas pelos que vieram antes, né? E muitos que estão aqui fizeram parte dessa história [...] nada do que existe

hoje é fruto do agora, é de muito trabalho árduo". Com essas palavras reconhece os percalços do caminho que necessitam de ajustes.

Nos próximos subitens, buscaremos compreender como tem se configurado o apoio da educação especial para o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, levando em consideração as necessidades de colaboração, complementação ou suplementação dos processos de escolarização, assim como outros caminhos alternativos que potencializam a acessibilidade do aluno PAEE nesse espaço. Procuramos também conhecer o apoio da gestão na escola, seus movimentos e a opinião das famílias nesse cenário da prática.

5.2 PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, FORMAÇÃO CONTINUADA E FAZERES NA ATUAÇÃO

A Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (LBI) destaca, em suas diretrizes, art. 27, XVII, a oferta de profissionais especializados e de apoio para atuar nos sistemas de ensino, acompanhando estudantes PAEE em suas especificidades educacionais. Para isso, é importante a participação do sistema de ensino, assegurando ao estudante PAEE a oferta de profissionais para o atendimento educacional especializado e apoio como cuidador escolar. Os profissionais de educação especial são encaminhados para a escola por meio da solicitação do gestor à Secretaria de Educação, seguindo as diretrizes da política oficial.

A direção de uma escola tem um papel fundamental na condução da prática educacional, tendo por horizonte os princípios, objetivos e metas estabelecidos no projeto político-pedagógico. A ela cabe promover a mobilização dos professores e funcionários e a constituição do grupo enquanto uma equipe que trabalhe cooperativa e eficientemente (SEESP/MEC, 2004, p. 13).

O município de Vila Velha oferece o acompanhamento de professor especializado em educação especial e cuidador escolar desde a educação infantil até o ensino fundamental, incluindo a EJA. Questionamos se o município de Vila Velha tem cumprido as orientações estabelecidas pela LBI, garantindo a presença desses profissionais para promover a condição de igualdade de direitos nos processos de escolarização. Melo (2016, p.150) reafirma a importância do professor regente e do profissional de apoio, destacando:

Tendo em vista a visão da Educação Especial como, em primeiro lugar, uma proposta pedagógica, entendo que o foco principal deve ser dado ao aspecto educacional mediante atuação de professores especializados em parceria com os demais profissionais da escola e mediação pedagógica com os alunos. Somente depois, vêm os recursos e serviços.

Borges (2007, p. 105), ao pesquisar o processo de educação em Vila Velha quando à época já estava em evidência o crescente do número de matrículas de alunos PAEE, conferiu um déficit no quantitativo de atendimentos de professores especializados no ensino fundamental e na educação infantil, mencionando: “A expectativa do município é de ampliação dos quadros efetivos de professores de Educação Especial para atuação docente colaborativa na escola regular”.

Em 2015, o município, cumprindo a lei orçamentária, institucionaliza a Lei Municipal nº 5.649/2015, delimitando seu quadro de servidores da educação. No caso da educação especial, institucionalizando um total de 400 professores especializados entre efetivos e designação temporária (regime de contratação). Essa legislação local, somada à carência de concurso público para compor seu quadro de profissionais, que se encontrava defasado, tem aumentado a contratação temporária, como também permitindo a abertura a extensões de carga horária com atuação do professor com 10 ou 15 horas de exercício para os que já estão atuando no município.

Segundo a coordenadora do Núcleo de Educação Especial, com o crescente número de matrículas ao longo desses cinco anos (2015 a 2020), esse quantitativo não tem atendido às solicitações das escolas. Isso vem comprometendo o acompanhamento do estudante PAEE e desestruturando as possibilidades de igualdade de direitos aos processos de escolarização e de avaliação. Essas tensões estão mais voltadas ao cargo para professor de educação especial — deficiência intelectual. Veremos, a seguir, como esses efeitos estão tensionando as ações da escola.

As diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica, orientam para que o acompanhamento do professor de educação especial se dê prioritariamente em sala de recursos multifuncionais no turno inverso de sua escolarização. O município fez uma interpretação mais ampla dessa construção de atendimento. Segundo o Grupo Focal, as ações para a escolarização dos alunos PAEE devem se configurar em sua

totalidade, ou seja, em todo o período que o estudante permanecer na escola e não só no turno inverso.

Nesse sentido, os atendimentos educacionais especializados também acontecem no turno de escolarização do aluno, entretanto esse acompanhamento não se configura complementar ou suplementar, conforme ocorre no contraturno, mas colaborativo às ações inclusivas, pois o professor de educação especial contribui com o regente de sala de aula para o desenvolvimento dos processos de escolarização do estudante PAEE. Quanto às políticas públicas de inclusão, retomamos, na prática, as considerações de Mainardes (2006), quando destaca que o ambiente escolar é um espaço de produção de sentido sobre as políticas públicas, criando e recriando as políticas locais, não atuando como mero implementador das políticas oficiais.

Assim, a normativa local, posta na Lei nº 5.629/ 2015, Estratégia 4.10 do Plano Municipal de Educação, garante a presença de professores de educação especial, em bidocência, quando necessário, para acompanhamento dos alunos portadores de AEE com os docentes profissionais do sistema regular de ensino, no turno de escolarização do aluno da educação especial. Capellini (2004, p.87) colabora com essa construção do município, destacando que “[...] o ensino colaborativo tem sido utilizado para favorecer a inclusão escolar, envolvendo a parceria direta entre professores da Educação Comum e Especial”. Compreendemos que o município não só faz o trabalho de complementação e suplementação do contraturno, como também faz de sua atenção básica as formas de agir em conjunto, quando reconhece a colaboração aos estudantes PAEE, necessária também ao desenvolvimento do currículo escolar.

Com a necessidade da ampliação do número de professores especializados para o turno de escolarização do aluno PAEE, a escola se deparou com desafios do sistema educacional, quanto à necessidade de compor seu quadro de profissionais para suprir seus atendimentos e apoios a esses estudantes. Esse foi um dos pontos que se fizeram muito presentes nos diálogos ocorridos no Grupo Focal. A legislação local, na qual a Lei nº 5.649/2015 define 400 professores, destacou-se como um dos desafios à modalidade.

[...] nós temos a perspectiva de receber agora mais de 160 professores [...] convocados pelo concurso público, o que vai fazer uma grande diferença. [...] que é um fato muito problemático principalmente na Região 5, e não é só da educação especial, mas nas outras áreas também. Então a gente sabe que isso aí vai trazer um *refrigério* para algumas escolas. Hoje nós temos [...] 2.533 alunos, a nossa lei fala em 400 professores, entre contratados e efetivos, mas nós temos também as extensões e subregências que ajudam. Sempre vai ter, não vai ter jeito. Mesmo chamando um monte de gente, a gente sabe que não é o suficiente. Nós temos 15 escolas inaugurando, então essas escolas também vão precisar de professores além daquilo que a gente já precisa para agora (COORDENADORA DO NEE).

A carência de professor e a impossibilidade de novos processos de contratação temporários, considerando o quantitativo de 400 como teto máximo, não mais atendendo à demanda, vem criando e estabelecendo outras formas de ajustes, como a extensão de carga horária. Entretanto, essa medida paliativa não tem extinguido o problema real, visto que são recorrentes e repetitivas as narrativas, durante todo o nosso diálogo, referindo-se aos efeitos que isso tem repercutido nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes PAEE.

Segundo a professora regente, os percalços gerados pela extensão de carga horária são ainda piores. A rotatividade dos professores causa perdas significativas aos alunos, considerando o acompanhamento diário, pois a rotatividade e a presença parcial do professor de educação especial geram distanciamento: “*Eles demoram um pouco para conseguir se localizar com aquela criança, observar a criança, ajudar o professor na sala de aula, até que se avalie, até porque a educação especial é extremamente complexa, né?*” (PROFESSORA REGENTE B),

Essa organização que o município vem concebendo tem criado nas escolas tensões nos processos de escolarização do aluno PAEE. A comunidade escolar vem se preocupando com a rotatividade dos professores de educação especial, pois prejudica a construção interpessoal professor/aluno e aluno/professor, tão necessária ao desenvolvimento sócioafetivo da escola. A construção interpessoal exige uma série de envolvimento contínuos para ser desenvolvida. Pinel (2018, p. 147) nos ajuda a esclarecer:

[...] quando ensinamos alguém, aparentemente, é só uma proposta cognitiva, mas não o é, pois será preciso compreender (e entender) o processo aberto e inconcluso da afetividade do aprendente/estudante, e do ensinante/professor educador – o ser da subjetividade [...] entendida como o

que se passa a dentro, por dentro, enfiada na carne, afeto, cognição, motricidade/corpo.

Levando em consideração as especificidades cognitivas dos alunos PAEE, a compreensão tardia das reais necessidades do estudante, assim como o estabelecimento da relação de confiança entre os pares, a professora regente desabafa:

Cada criança é uma criança, e cada uma criança tem as suas especificidades [...], a rotatividade na educação especial é um dos maiores problemas que a gente tem, então, se a gente for falar de trajetória, houve um avanço com relação a educação especial, porque até então não se tinha nem as extensões, entretanto tem causado alguns transtornos (PROFESSORA REGENTE A).

Pinel (2018) nos faz compreender que a afetividade e a cognição caminham juntas e processualmente no desenvolvimento interpessoal. No caso, o tempo é fundamental para que essa relação se estabeleça e se fortifique, considerando que essa compreensão da afeição, paralela ao intelecto, não se constitui isoladamente. Segundo o autor, deve ser definida em sua completude como ser social, cultural, histórica e subjetiva. Sendo assim, essa construção interpessoal deve ser estabelecida de forma contínua, progressiva e, se possível, ininterrupta. Pinel (2018, p.161) destaca ainda que “O ensino-aprendizagem, afeto-cognição, vividos como indissociáveis, fazem parte do contexto das relações sociais”.

Sobre a ausência e a rotatividade dos professores especializados, os acompanhamentos diários ficam reduzidos a dois ou três encontros semanais no turno de escolarização, em consequência das extensões de dez ou quinze horas, que também compromete a escolarização do aluno PAEE. Segundo uma professora regente, “[...] o professor especializado [...] ir na escola só três vezes por semana... Ele ‘engrena’ com aquela criança? Ele consegue perceber as dificuldades daquela criança? [...]. Como ele vai ajudar o professor de sala de aula? (PROFESSORA REAGENTE A). Outra professora regente dá sequência à narrativa nos provocando-nos a reflexão:

[...] essa questão da extensão, com professor de educação especial que está na escola três vezes por semana, por não ter aquele professor presente todos os dias, me entristece muito, porque dá a impressão de que é um trabalho de brincar com a educação especial [...] (PROFESSORA REGENTE B).

A coordenadora do NEE ressalta que a Região 5, por ser localizada em uma área distante do centro do município, possui maior dificuldade em encaminhar ou manter seus professores, pois o processo de contratação exige escolhas. Outro atravessamento que foi narrado é que o professor não escolhe a região. Ela enfatiza que não é apenas para o cargo de professora de educação especial e sim para todas as áreas. A professora regente que trabalha nessa região diz:

A minha escola tem um perfil interessante. Eu sou a única professora efetiva de 17 turmas. São 16 professores regentes de turma de 1º ao 5º ano que estão em Designação Temporária (DT), então o que acontece? Há rotatividade em todos os sentidos, tanto com relação ao regente de turma, quanto da educação especial [...].

A solicitação de professor de educação especial para a sala de recursos multifuncionais também tem sofrido os reflexos dessas tensões. Segundo os diretores, há de se considerar, nesse momento de “grande demanda e pouca oferta”, a prioridade do acompanhamento no turno de matrícula do aluno PAEE, visto os movimentos para as adaptações curriculares e as demandas dos acompanhamentos pedagógicos colaborativos, na sala de aula comum em diversos contextos da escola, necessita de maior apoio. Nessa situação, percebemos que, com salas de recursos multifuncionais fechadas, coloca-se em risco a disponibilização do programa federal ao município, acarretando perdas ao aluno, com relação a esse serviço, e a dupla matrícula na escola comum.

Eu vejo assim, [...] a sala de AEE veio para ajudar o aprendizado do aluno. O fato dela passar por situações que abre sala, fecha sala, porque não tem professor, faz com que o aluno fique desassistido com mais essa possibilidade de ajuda [...] esse espaço deveria ter em todas as escolas, assim o aluno não teria dificuldade em participar (PROFESSORA REGENTE C).

A Lei Municipal nº 4.670/2008 delimita, na descrição do cargo para a contratação da professora de educação especial, “Licenciatura plena em Pedagogia COM habilitação para a Educação Especial”. Assim, sem revisão, muitos contratos tiveram que ser revistos, e muitos professores de área, que estavam em extensão de carga horária, não puderam mais permanecer no acompanhamento das crianças, aumentando ainda mais a carência de professor, mesmo em extensão.

Entretanto, sobre essa legislação, a coordenadora do Núcleo de Educação Especial relata que possui processo aberto para análise dessa situação, sugerindo sua reformulação de forma que atenda à Licenciatura Plena em qualquer área. Observamos que a política local necessita, com urgência, ser modificada, contribuindo para a ampliação do seu quadro de contratações. Nesse viés, faz-se também necessário concurso público, pois o quadro de efetivos reduzido torna a rotatividade recorrente, exigindo da formação continuada contínuos recomeços.

Em dezembro de 2019, para suprir a demanda reprimida de professores especializados e promover a ampliação do quadro de servidores, o município realizou concurso público⁴⁴ para o provimento de 183 novas vagas para a modalidade, visando a atender à demanda não só de matrículas de alunos PAEE efetivadas, como também das que serão geradas pelas novas unidades escolares em fase de conclusão de obra. Dentre os cargos para esse concurso público, destacam-se o de professor de educação especial na área da deficiência intelectual e de deficiência múltiplas: bilíngue, libras, tradutor e intérprete — língua portuguesa – libras e área visual.

O pré-requisito exigido em todos os cargos incluiu diploma ou certificado de conclusão de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação para educação especial; ou Cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia com Especialização ou com Pós-Graduação em Educação Especial e/ou Inclusiva, fornecidos por instituição de ensino reconhecida pelo Ministério da Educação. Quanto aos cargos de professor de educação especial – bilíngue, libras, tradutor e intérprete, língua portuguesa – na área visual, foi realizada uma avaliação prática de sua aptidão para exercer a função.

[...] nós temos a perspectiva de receber agora mais de 160 professores. Eu não me lembro exatamente o número de professores que serão convocados pelo concurso, o que vai fazer uma grande diferença nesses contextos que vocês estão falando. Quanto à questão da rotatividade, pode não ser definitiva, mas a gente vislumbra aí uma melhoria nessa questão, que é um fato realmente muito problemático, principalmente na Região 5, e não é só da educação especial, mas também de outras áreas. Então a gente sabe que isso aí vai trazer um alívio para algumas escolas [...] (ASSESSORA PEDAGÓGICA A).

⁴⁴ EDITAL DE CONCURSO PÚBLICO Nº002/2019, PMVV/ES DE 13 DE DEZEMBRO DE 2019. (Disponível em: <https://www.vilavelha.es.gov.br/files/concursos/1117/outros/7569.pdf> . Acesso em: 14 dez. 2021).

Considerando esse contexto, até final de 2020, o município possuía 114 professores de educação especial efetivos, distribuídos em áreas como surdez, deficiência intelectual e deficiência visual. Aberto o edital, serão disponibilizadas de 183 novas vagas na área da educação especial, para os professores assumirem em janeiro de 2021. Nesse percurso, do quantitativo a ser chamado, há de se considerar a expansão do número de escolas que já estão em fase de construção, portanto e esse número de vagas possivelmente ainda não atenderá à demanda.

Outro profissional trazido nas narrativas do Grupo Focal e que contribui para as ações de apoio à educação especial, também bastante solicitado pela escola, tem sido o cuidador escolar. Vinculado ao setor administrativo, existem atualmente apenas nove cuidadores efetivos no município, segundo dados da Secretaria de Educação, o que abre espaço para reflexão também da situação de rotatividade desse servidor. No concurso público realizado em 2019, não foram contempladas vagas para o aumento do número de cargo de cuidador escolar.

As escolas têm a conduta de disponibilizar os profissionais de apoio para os alunos que necessitam de acompanhamento em tempo integral, principalmente os que apresentam maior complexidade, como os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento. Nesses casos, esses profissionais realizam, também, o auxílio em algumas atividades escolares. Essa logística acontece quando o professor especializado não está acompanhando esse aluno. Essa atribuição tem sido confrontada na escola pelos profissionais, gerando alguns questionamentos quanto às suas reais atribuições:

[...] os profissionais de apoio, que nós chamamos de cuidadores, eles precisam ter o ensino médio e um curso de capacitação na área. As atribuições do cuidador é, 'seria', com alimentação, locomoção e higienização. O último processo seletivo incluía segurança, mas a lei não fala disso. Então, essa segurança, ela está relacionada com aqueles alunos que precisam estar acompanhados, aqueles de risco quando estão sozinhos. Eles não têm condições mesmos de estar sozinhos, então essa pessoa pode fazer esse tipo de acompanhamento (ASSESSORA PEDAGÓGICA A).

O cuidador nos ajuda [...]. Na falta do professor, quem vai ficar com aquele aluno? O professor sozinho não pode assumir tudo, precisa de apoio e, para isso, o que a escola puder ajudar será bem-vindo. Os alunos autistas precisam de alguém para estar com eles na sala de aula, pois sozinhos eles não dão conta de tudo (PROFESSORA REGENTE A).

Segundo a assessora técnica, a exigência para o cargo de cuidador é ter concluído o ensino médio e um curso de capacitação na área, por isso esse profissional não deveria ser responsabilizado pela intervenção pedagógica, por não possuir habilitação para planejar e produzir atividades pedagógicas. Entretanto, essa tem sido, em muitos momentos, a atribuição dele e, para agravar, esse profissional, além de não ser orientado pela escola para o auxílio com as atividades que o estudante necessita cumprir no momento em que está sob seu apoio, acaba por ser substitutivo na escolarização na grande maioria dos casos.

Essa prática conflita com as orientações da Nota Técnica nº 24/2013, a qual estabelece que o serviço desse profissional de apoio não deve ser substitutivo à escolarização do estudante, entretanto deve articular-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares. Conflituosa, as atribuições do cuidador ainda não nos parecem definidas. A tensão sobre quais são as atribuições do profissional de apoio deve ser revista pela Secretaria de Educação, pois os alunos com agravo mais severos que, em sua maioria, têm transtornos do espectro autista, recebem um atendimento mais prolongado do cuidador, ficando com esse profissional grande parte do tempo. Então nos questionamos: isso é reflexo do baixo número de professores de EE, das extensões com frequência desse profissional na escola três dias por semana assim como de sua rotatividade e carência?

Por estar com o apoio do cuidador, sem orientação do professor de EE, a escolarização desses estudantes se esbarra na aceitação do aluno em sala de aula pelos regentes. Por vezes é pedido que o aluno não fique em sala de aula, prática recorrente nas escolas. Faz-se necessário, portanto, refletir sobre a necessidade da bidocência com um professor especializado. Entretanto, essa possibilidade cria uma outra tensão, visto que há carência de professores especializados

[...] algumas vezes a gente encontra alguns professores regentes que não aceitam o aluno e aí, ao invés de aceitar a presença do cuidador, pede para retirar o aluno. Essa é uma situação que precisa mudar. Onde a gente vai, a gente tenta fazer essa orientação, porque os cuidadores muitas vezes ficam constrangidos por serem impedidos de entrar na sala de aula e isso não tem o menor sentido, se o aluno precisa de algum tipo de apoio, né? (ASSESSORA PEDAGÓGICA A).

A normativa Nota Técnica nº 24/2013 estabelece que esse apoio deve ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto à sua efetividade e necessidade de continuidade. Todavia, essa questão não foi abordada ao discutirmos a APII desses estudantes, novamente gerando tensões sobre os processos avaliativos da equipe pedagógica e, nesse caso, sobre esse serviço de apoio.

Considerando o crescente número de matrícula de alunos autistas, que em 2018 apresentava um total de 445, chegando, em 2019, ao quantitativo de 636⁴⁵ alunos, alguns com morbidades e ou deficiências múltiplas, a ineficácia de vários aspectos mencionados tem comprometido os processos de escolarização, visto que tais ações são muitas vezes substitutivas à escolarização. Cabe destacar que, nas escolas, os cuidadores têm atingido seu número máximo,

São inúmeros os questionamentos que necessitam de compreensão quanto a esse apoio. Por não existirem diretrizes municipais que embasem o trabalho, há muitas situações que devem ser repensadas, normativas que organizem e sistematizem o trabalho da educação especial, pois, da forma como que está posto, tem se apresentado como um serviço que existe para “apagar o incêndio”, não resolvendo a situação.

Quando reconhecemos o significado da inclusão, criamos possibilidades para que sejam assegurados não só o direito ao acesso, mas também a participação e a aprendizagem dos alunos PAEE na escola comum. Isso se inicia pelos sistemas de ensino, segue com a escola e configura-se pelas concepções inclusivas que devem se mostrar à comunidade escolar na pessoa do diretor.

Nesse sentido, o sistema de ensino deve repensar sua atuação, seus apoios, as considerações acerca da necessidade [ou não] de estagiários para o apoio pedagógico, a bidocência do professor especializado, como possibilidades em sala de aula. Essas questões são fundamentais e merecem reflexão pelo sistema de ensino

⁴⁵ Dados fornecidos pelo setor Núcleo de Educação Especial – 2019.

de Vila Velha, considerando que, para além do acesso ao ensino, deve haver qualidade na permanência do aluno na escola.

Com referência às narrativas do Grupo Focal, também emergiram falas sobre o perfil dos professores que trabalham com os alunos PAEE. Apontaram a necessidade de fortalecimento de conhecimentos para toda a comunidade escolar. Os diálogos fluíram para a formação continuada para a conscientização e a maneira de lidar com as especificidades da educação especial. Apesar de valorizada pelos professores, que manifestam a concepção de que *“[...] nós fizemos Pedagogia, não fomos preparados em educação especial, então se faz necessário que nos qualifiquemos, a cada dia [...]”* (PEDAGOGA B).

Costa (2015, p. 53) traz uma significativa contribuição, quando argumenta que as tensões sobre as práticas se dão quando *“[...] os professores não se permitem acolher as diferenças dos alunos, bem como viver experiências com a diversidade humana, pois ficam à espera que lhes ensinem a ‘como fazer’”*. Nesse sentido, Costa (p. 155) chama a atenção para o empenho das políticas públicas no fortalecimento da perspectiva inclusiva nas escolas comuns:

Tendo em vista o momento favorável à inclusão escolar, com suporte das políticas públicas de educação especial vigentes, que têm promovido a discussão sobre formação de professores(as) e organização técnico-pedagógica da escola, cabe analisá-las de maneira a possibilitar aos(as) alunos(as) permanência e acesso ao conhecimento. Como também refletir sobre a formação de professores(as) que oportunize o atendimento à diversidade de aprendizagem dos(as) alunos.

Devido ao período pandêmico, as narrativas sobre a formação continuada se concentram nos encontros remotos. O novo formato possibilitou uma diversidade ampla de participantes, a considerar o maior ambiente que o município possui para acomodar, no máximo, 160 pessoas, restringindo a formação continuada para apenas os profissionais da educação especial de cada turno. Sobre esse novo formato, a coordenadora do NEE afirmou: *“[...] a nossa segunda formação foi voltada para a questão do currículo, e nós atendemos cerca de 1.500 professores em seu total [...] e nós estamos com uma formação aberta sobre ensino em multiníveis [...]”* (ASSESSORA TÉCNICA A).

Considerando a possibilidade de participação das “lives”, houve uma significativa procura pela formação continuada da educação especial. A diversidade dos temas oferecidos promoveu uma série de reflexões, dentre elas, sobre o autismo, o currículo, a prática pedagógica e a Neuroeducação. Repensou-se o formato desses encontros para ampliar e atender a uma clientela para além dos professores da modalidade. “[...] nós conseguimos alcançar desde o bibliotecário até o cuidador, diretor, pedagogo, coordenador, professor de projeto, estagiário, auxiliar de Umei, secretária escolar, auxiliar de secretaria, professores do ensino fundamental 1 e 2 e regentes” (ASSESSORA TÉCNICA A). A pedagoga fala sobre as formações disponibilizadas pelo município dizendo que:

[...] foi gratificante, entrar para Prefeitura de Vila Velha. Essa foi a minha primeira vez, e pude ver a grandiosidade dessas formações, dessa preocupação com o profissional da educação especial, procurando preparar esse profissional para levar para a escola (PEDAGOGA B).

Outra premissa que emergiu sobre o modelo remoto é que, por ser a Região 5 uma localidade mais longínqua do local da formação quando o evento era presencial, o percurso até o ambiente formador, muitas vezes distante da escola, deixou de ser problema com a participação por meio de “lives” que possibilitou a participação sem dificuldade do percurso. A Professora Regente A menciona a satisfação dos professores de área que trabalham com alunos do 6º ao 9º ano em poder participar dos diálogos juntamente com os professores da educação especial: “[...] os professores do Ensino Fundamental 2 elogiaram essa questão de vocês terem trazido as formações on-line, porque assim puderam participar”.

Essa questão nos leva a refletir sobre o quanto os profissionais anseiam por conhecimentos. Nesse sentido, o setor de formação continuada necessita dialogar com todos os formadores, principalmente de outras áreas, sobre a educação especial em um sentido geral, pois o assunto deve fazer parte de todos os setores.

Há de se considerar, nesse caminho, que nem tudo foi possível de ser resolvido. Apesar de ter atendido a um número expressivo de participantes, os desafios aos novos modos de formação continuada, sob a forma remota, fizeram emergir outros problemas no decorrer das ações. Muitos, além de não disporem de um acesso fácil,

considerando os recursos e serviços de internet, não possuíam habilidades para a utilização de recursos tecnológicos.

Assim, parte do grupo defendeu o modelo presencial, que tem na interação um sentido mais acolhedor, associado à proximidade, que possibilita interpretar e compreender melhor as expressões físicas e faciais no trato com o outro, além dos momentos de socialização de relações interpessoais entre os colegas, que se viram dividindo opiniões sobre esse “novo normal”. Assim sendo, a coordenadora do Núcleo de Educação Especial destaca que esse formato poderá continuar para algumas especificidades administrativas, como plantão pedagógico e outros, entretanto não deve se configurar como prioritário à formação continuada, quando esta puder ser presencial, valorizando a relação interpessoal.

A assessora pedagógica chama a atenção para a escuta sensível. Segundo ela, essa foi uma possibilidade de interlocução da escola com a Secretaria de Educação para pensarem sobre a EE, seu público-alvo e seus registros necessários. Registros pedagógicos e Plano de Trabalho Pedagógico, principalmente para as escolas que possuem pauta eletrônica, foram assuntos bastante explorados. Discutiu-se, ainda, que o setor pedagógico da educação especial consegue compreender e conhecer as características de cada localidade, principalmente porque essa escuta sensível acontecia por região administrativa, pois cada uma se configura distintamente. Ela afirma que essa dinâmica da escuta sensível deve envolver todos no contexto dos saberes.

[...] o pedagogo tem que estar junto nesse movimento. Eu não posso deixar o professor de educação especial distante do pedagogo nesse movimento, porque o pedagogo é o elo entre o professor comum, da sala de aula comum, e o professor educação especial. O pedagogo tem que conhecer bem o que está acontecendo também no movimento da educação especial [...]
(ASSESSORA PEDAGÓGICA B).

Pudemos, nesse trajeto, perceber que muitos esforços forem realizados para que a formação continuada potencialize as ações para a perspectiva inclusiva, que, ainda longe do ideal, tem na rotatividade e no pouco efetivo seus recorrentes recomeços. Para tanto, na próxima etapa do nosso diálogo, trazemos como narrativa as

sinalizações que direcionam os caminhos dos serviços e recursos demandados pela estrutura e organização das escolas ao atendimento educacional especializado.

5.3 MOVIMENTOS DA PERSPECTIVA INCLUSIVA: SERVIÇOS E RECURSOS AOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS PAEE

Os sistemas de ensino devem disponibilizar uma gama de recursos e serviços de apoio à educação especial, que assegure o acesso ao currículo a esses estudantes, promovendo “[...] acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares” (BRASIL, 2008, p. 1). Ainda a PNEEPEI/2008 destaca:

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para a educação com qualidade (BRASIL, 2008)

Nessa perspectiva inclusiva que visa à igualdade na aprendizagem, almeja-se erradicar o pensamento hegemônico, constituído muitas vezes pelo processo de homogeneização na escola, que exclui aqueles que não atendem aos princípios e objetivos dos currículos estáticos e preestabelecidos. Nossos diálogos se desenvolverão em quatro eixos fundamentados nas narrativas: 1) serviços de AEE em seu planejamento; 2) equipe multidisciplinar; 3) infraestrutura para a acessibilidade; 4) e, por fim, condições para os processos de escolarização na EE.

Vimos que o município, ao criar e recriar seus próprios contornos, vem interpretando a necessidade do AEE também no turno de matrícula do aluno PAEE. Essa leitura se deu devido à grande demanda de solicitações das escolas para orientar, identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias ao currículo escolar de forma mais ampla e não como um contexto complementar e suplementar. Todos os alunos PAEE matriculados na escola possuem o acompanhamento da modalidade, tanto os que têm laudo médico quanto aqueles com indicativo à educação especial. Glat e Fernandes (2005, p. 1) chamam a atenção para os redimensionamentos que a modalidade vem fazendo ao longo dos tempos:

[...] a Educação Especial que por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino, vem redimensionando o seu papel, antes restrito ao atendimento direto dos educandos com necessidades especiais, para atuar, prioritariamente, como suporte à escola regular no recebimento deste alunado.

Contando com horários estabelecidos, alunos que necessitam de um tempo maior dividem o tempo com o apoio do cuidador escolar. Entretanto, compreendemos que, apesar de o cuidador estar com o aluno, é o professor especializado que deve realizar as adaptações para os alunos público-alvo, seguindo orientações dadas nas formações continuadas.

Um dos atravessamentos do atendimento educacional especializado no turno de escolarização é quando o estudante elegível se torna “aquele aluno do professor especializado ou, como dizem, professor colaborador”, ficando a cargo somente desse profissional o acompanhamento, o planejamento e o desenvolvimento das atividades. O professor de educação especial reclama que, por vezes, se encontra solitário diante das contribuições que deveriam ser da equipe pedagógica, além da responsabilização de todo o acompanhamento e desenvolvimento pedagógico do aluno PAEE. Essa realidade desvela-nos a prática dos “momentos de segregação”, que se mostram ainda presentes na conduta das escolas, ao restringir a modalidade da EE, deixando aos cuidados do serviço de apoio os processos de escolarização desses alunos.

A toda essa responsabilização sobre o aluno PAEE, dirigida isoladamente para as atribuições dos professores especializados, somadas à insuficiência de profissionais na modalidade, as narrativas apontam para uma sobrecarga de atendimento às necessidades pedagógicas de um grande número de alunos PAEE, justificando que poucos são os estudantes que necessitam de pequenas adaptações nas atividades, principalmente os alunos do 6º ao 9º, que possuem muitas disciplinas e professores.

Distanciam-se os que demandam acompanhamentos mais individualizados, específicos, os alunos com transtornos do espectro autista com maior agravo e que necessitam de tempo integral no seu apoio. Questionamos, então: como são realizadas as mediações pedagógicas diante dessa realidade? O aluno desassistido e excluído constrói saberes desarticulados que afetam seu desempenho e, sem um

direcionamento, é invisibilizado em seu potencial escolar: “[...] a minha sala é cheia, tem 30, 35 alunos, e eu não posso fazer isso sozinho. Realmente eles não podem fazer isso sozinhos, tem que existir, sim, uma equipe unida para gente obter resultado, [...]” (PROFESSORA REGENTE C). O representante de pais corrobora a narrativa da professora e também chama a atenção para a tipologia do número de alunos em sala de aula:

[...] o que nós precisamos discutir é a quantidade de alunos em sala de aula, igual eu vi os professores colocando. A turma é muito grande. Sim, 33 pessoas numa turma? É muito grande. Qual a melhor situação? Temos que refletir sobre isso. [...] só para acrescentar o que eu acho, é que tem que ser trabalhada realmente é a redução de número de estudante por turma, é diminuir o número de ‘Dts’ que é um absurdo (REPRESENTANTE DA FAMÍLIA B).

Chiote (2011, p. 50), ao realizar um estudo sobre a mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil, destaca: “Ao longo do desenvolvimento, a criança ajusta a ela mesma os modos de comportamento que antes as outras pessoas aplicavam a ela, assimilando as formas sociais de conduta e transferindo-as a ela mesma”. A autora continua:

A criança, em sua relação com as pessoas e com os objetos, está imersa num jogo de múltiplas interpretações. A significação, ou seja, os sentidos produzidos nos modos de se relacionar com as pessoas e objetos é que são internalizados e passam a organizar e orientar as ações da criança. Na medida em que os significados da linguagem social são internalizados, a criança passa a regular e orientar suas ações, compartilhando esses significados (CHIOTE, 2011, p. 50).

Compreendemos, então, que o espaço escolar é um ambiente de troca, em que cada um tem sua parcela para dar ou receber conhecimento e isso acontece principalmente por meio da interação com o outro. Assim sendo, devemos buscar nas alternativas, como sugeriu Santos (2007a), possíveis que contribuam para o desenvolvimento educacional e a inclusão escolar dos estudantes PAEE com garantia na qualidade da permanência.

Para o representante das famílias, o AEE na escola tem sido um ponto positivo, mas ele expressa preocupação com os processos de escolarização segregados desenvolvidos na modalidade da educação especial. Afirma que “o contato” das famílias com os professores regentes ainda é precário, as reuniões sempre

acontecem com a professora de educação especial nunca com o regente presente, isso em duas escolas citadas por ele. Mostrou-se preocupado também com o fato de a escola importar-se mais com o laudo médico do que com as discussões sobre o aprendizado.

Precisamos refletir sobre essas inquietudes merecedoras de atenção, lembrando que nunca uma deve ser condicionada à outra, ou melhor, sobrepor-se à outra, compreendendo que o aluno PAEE está na escola e, portanto, a escola deve realizar seu papel, que é o pedagógico. A perspectiva inclusiva, trazida pela política de educação especial, deve ser praticada de maneira geral, com a participação de todos.

Apesar das considerações, o representante salienta que a educação especial na escola pública do município tem sido para a filha uma das melhores oportunidades de convivência. Ressalta que a diversidade da escola desenvolve, naquele que não possui deficiência, um sentimento de compartilhamento e colaboração com o outro: “[...] *grandes amiguinhos da minha filha não são os que têm deficiência, sempre foram aqueles que não precisam de ajuda, [...]*” (REPRESENTANTE DA FAMÍLIA B).

Assim, ressignificar a concepção do atendimento educacional especializado se faz necessário para o município, visto que a educação especial ainda vivencia um pertencimento quanto a quem de fato é público-alvo da educação especial. Isso se inicia desde a APII, que versa para a identificação e definição de elegibilidade, que deve se dar no planejamento do ensino e no acompanhamento da aprendizagem do aluno na escola. A escola, como um todo, ainda está vinculada a olhares clínicos. Nesse cursar, homogeneiza, seleciona e [*ainda*] exclui aqueles que não se desenvolveram nos espaços-tempos determinados pelo currículo prescrito.

Borges (2014), Braun e Marin (2016) destacam que há necessidade de articulação entre o turno e o contraturno, para que sejam alcançados os propósitos para a escolarização desses estudantes, visto que são poucos os professores que trabalham 40 horas no mesmo ambiente escolar. Muitos deles estão também vinculados a outros municípios da região metropolitana.

Borges (2014), assim como Braun e Marin (2016), complementa que as políticas nacionais apresentam lacunas sobre esse atendimento educacional especializado. Segundo as pesquisadoras, estudos apresentam trabalhos que mostram dificuldades na realização do atendimento no contraturno e ressaltam a ausência da articulação entre a sala de aula e a sala de recursos. Completam dizendo que, para que esse atendimento contribua para a escolarização dos alunos PAEE, deve haver um trabalho articulado e colaborativo em uma escola que se propõe inclusiva.

O atendimento educacional especializado, que complementa ou suplementa ações para a inclusão do aluno PAEE no contraturno, em salas de recursos multifuncionais, dotado de recursos didáticos, possibilita à escola a dupla matrícula na frequência desses estudantes. Por não ser obrigatória, fica a cargo do responsável o aceite para a matrícula. É importante salientar que muitas vezes a oferta do contraturno é atravessada por outras questões, como a escola não possuir espaço para implantar esse ambiente e, assim, os alunos necessitam se matricular em outra unidade escolar.

Nesse sentido questionamos: o que a escola e o sistema de educação têm feito, considerando que, das 103 unidades de ensino municipal, apenas 53 possuem esse ambiente implantado, algumas pelo próprio município e outras pelo MEC? É importante termos ciência de que a escola deve conscientizar as famílias, fazer com que o aluno frequente a instituição escolar e, nesse trajeto, criar possibilidades para que as famílias se sintam atendidas na oferta do serviço. O Estado, o Poder Público municipal, qualquer que seja, deve criar condições para que o aluno frequente o contraturno. Destacamos que o Poder Público estadual não garante o transporte do estudante no município de Vila Velha, no entanto assegura, por meio de contrato, o transporte para as instituições especializadas em forma de aditivos.

Nesse olhar, indagamos: se o aluno não frequenta a escola, o que a escola faz? Usa alguma abordagem? Ou só deixa acontecer? Zuqui (2013) reforça a concepção sobre a reponsabilidade do Poder Público em criar possibilidades. Consideramos que não deveria ser da família a “opção”, pois é dever do Estado a garantia de acesso e permanência do estudante na escola. Entretanto, quando a família negligencia, por algum motivo, o Serviço Social, nesse caso, a escola deve interceder de forma a dar o devido encaminhamento, notificar o Conselho Tutelar, caso haja necessidade,

quanto esse procedimento estiver relacionado com a falta de comprometimento por parte do responsável.

Interessante destacar que o atendimento educacional especializado se ofertado no contraturno tem vantagens com relação ao aluno não sair da sala de aula regular para receber o atendimento e desvantagens devido às faltas do aluno justificadas pelo cansaço ou por dificuldades em custear a passagem do acompanhante. Nos casos de alunos que são atendidos em dois horários no mesmo dia, quando acontecem faltas, acabam perdendo o atendimento de uma semana, prejudicando o trabalho planejado (ZUQUI, 2013, p. 120).

O transporte deveria ser um recurso a ser disponibilizado. Sem transporte, assegurado pelo Poder Público, o aluno também encontra barreiras, segundo Ribeiro e Tentes (2016), para utilizar o transporte público que não possui adaptações necessárias à sua acessibilidade. Desse modo, esse fator desfavorece o deslocamento dos alunos PAEE, principalmente no caso do aluno cego, de baixa visão ou ainda o deficiente múltiplo cadeirante.

O serviço de transporte até a escola é complexo tanto nas cidades como no campo, sendo mais crítico principalmente para alunos de baixo status socioeconômico, e podendo ser impeditivo para que crianças e jovens deficientes cheguem até as escolas, considerando a necessidade de veículos específicos, padronizados, com condições especiais para diminuir as barreiras físicas impostas pelos ambientes (RIBEIRO; TENTES, 2016, p. 28).

Ribeiro e Tentes (2016) relatam que o transporte escolar urbano, previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) — 2014 a 2023 — e nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial de 2008, se concretiza, ou seja, é legitimado pelo Plano Viver Sem Limite e pelo programa Caminho da Escola, lançados pelo Governo Federal. Nesse contexto, há ônibus escolares disponibilizados pelo município, entretanto atende apenas aos alunos PAEE que estudam na Região 5 e que moram mais distanciados da escola.

Acompanhados de cuidador escolar, o transporte, fornecido pela Secretaria de Educação, faz o percurso somente no turno de escolarização dos alunos PAEE, não havendo transporte que atenda ao contraturno para as escolas referência em outras regiões que não a Região 5. Tendo essa realidade como desafio, visto que o Decreto nº 108/2015 apenas institucionaliza as escolas referência, o texto não determina que a matrícula desses alunos seja realizada apenas nessas unidades selecionadas.

Considerando a necessidade de otimizar o atendimento e organizar recursos e apoios para o atendimento a educação especial de alunos com deficiência visual e surdez, na educação infantil e no ensino fundamental, garantindo profissionais especializados em ambas as áreas de atuação.

Art. 1º Ficam estabelecidas as Unidades Escolares de educação Infantil – UMEI's e Ensino Fundamental – UMEF's para atendimento especializado aos alunos com deficiência visual e surdez (VILA VELHA, 2015).

Mesmo com o decreto, a família tem o direito a optar por manter o estudante matriculado na unidade escolar mais próxima de sua residência, considerando que o documento orientador não determina o fornecimento de transporte escolar para as escolas referência. A ausência de traslado tem dificultado as famílias em matricular os estudantes nessas escolas referência. Nessa situação o município não deixa de atender à demanda do aluno fornecendo profissionais especializados e de apoio, serviços e recursos aos estudantes.

Dando seguimento aos recursos oferecidos, a coordenadora do Núcleo de Educação Especial destaca que o município, utilizando verbas do Ministério da Educação, tem implantado e implementado salas de recursos multifuncionais. Narra que, em 2018, o município possuía 24 salas de recursos multifuncionais, em 2020, contava com 53 ao todo e na iminência de criação de outras, considerando as unidades escolares em construção nesse quantitativo de ambientes. Cumpre ressaltar, no entanto, que as salas de recursos multifuncionais correspondem a pouco mais de 50% de unidades escolares, oferecendo esse serviço de contraturno no município.

Para além, os gestores escolares também são responsáveis pela implantação ou implementação das salas de recursos multifuncionais. Os gestores têm como subsídio documental orientador a Resolução nº 15/2020, que estabelece, em suas normativas, a destinação dos recursos financeiros para equipar as salas de recursos multifuncionais, para a aquisição ou adequação de itens que compõem essas salas, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), interativo, em conformidade com o Programa Escola Acessível.

Segundo a coordenadora do Núcleo de Educação Especial no Município de Vila Velha, 39 escolas foram contempladas para realização do plano de atendimento em 2019. Em alguns casos, com interesse em implantar as salas de recurso

multifuncionais, o gestor concebe o ambiente em sua unidade, sem o financiamento específico para essa ação. Nesse sentido, destacamos o fato da gestão escolar e a equipe pedagógica compreenderem a importância desse ambiente, necessário à acessibilidade do estudante às condições de acesso ao currículo.

A responsabilidade da escola, quanto ao conhecimento sobre esses ambientes, torna-se imperiosa. Entretanto, percebemos muito desconhecimento por parte da escola. Isso se tornou evidente no Grupo Focal, favorecendo fragilidades, quando não há diálogos entre os saberes e os fazeres na/da escola e quando os interesses não atendem às reais necessidades dos estudantes PAEE.

Para além da atuação da escola comum em relação a esse desafio, que compromete o desempenho de todo um processo de escolarização da educação especial, observamos, também em nossa análise, que a legislação federal, ao contemplar recursos financeiros para o atendimento educacional especializado prioritariamente no contraturno em sala de recurso multifuncional (BRASIL, 2009), desfavorece o reconhecimento do município da necessidade desses recursos também ao turno de matrícula do aluno, visto que nem todos frequentam o contraturno e a verba vem específica para equipar as salas de recursos multifuncionais.

Esses atravessamentos nos provocam para refletirmos sobre o contexto que perpassa os recursos financeiros do Fundeb, ao reconhecer apenas o contraturno, deixando a critério do município a aquisição dos recursos para os demais estudantes PAEE e em APII, em sua organização pedagógica, durante todo o período em que o aluno estiver na escola comum.

A expectativa é que mais salas de recursos multifuncionais sejam implantadas, considerando a oferta desse serviço pelos professores especializados, em função colaborativa. Há um aumento de solicitações de diretores para a implantação desse ambiente em suas escolas, todavia a maior dificuldade, em algumas unidades escolares, configura-se na ausência de espaços para a implantação desses ambientes, devido ao grande número de matrículas no geral da escola e à estrutura antiga que não oferece possibilidades de ampliação.

O município possui 103 unidades escolares, entretanto muitas necessitam de acessibilidade, pois são antigas. Além de não apresentarem disponibilização de ambientes para a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade é limitada. Sem acesso, o aluno PAEE acaba não participando de espaços pedagógicos ou interagindo com o grupo. Isso leva à desigualdade nos processos de escolarização e, conseqüentemente, à exclusão dentro do espaço da escola.

Outra narrativa trazida nos provoca reflexões, pois envolve as matrículas para os centros de atendimento educacional especializado. As famílias negam o atendimento na escola comum por optarem pela matrícula em instituições privadas de natureza filantrópica. Com base nas narrativas, a orientação recebida é que, se escolherem o serviço na escola comum, perdem o atendimento clínico realizado nesses locais. Isso vem confundindo muitos familiares com relação à importância desse atendimento pela escola comum.

Já tive pais que não fizeram a matrícula [...]. Levou pra Apae. Perdemos o aluno, né? Por quê? A Secretaria de Saúde não tinha um neurologista para atender esse aluno, então fica difícil. A gente acaba perdendo as crianças por causa da parte Clínica. Então eu acredito que deveríamos ter um apoio do setor da saúde, dando um apoio para Secretaria de Educação. A gente está perdendo alunos, porque já que não têm médicos e lá, na Apae, eles conseguem fácil, entretanto só conseguem se eles matricularem os meninos, [...] porque eles acham que lá eles vão ter mais vantagem, e realmente eles vão ter (PROFESSORA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS).

Nas narrativas dos professores, percebemos uma naturalização quanto às opções da família por matrícula nas instituições privadas de natureza filantrópica. Implícita a essa compreensão, está a narrativa sobre a grande necessidade das famílias de receber atendimento terapêutico, levando-nos a reconhecer que é preciso o envolvimento da Secretaria de Saúde em acolher esse munícipe. Entretanto, aos olhos do representante das famílias, é notório que há conflitos, tensões e atravessamentos a essa dinâmica, chamando a atenção para o posicionamento que a escola deve trazer.

[...] a relação com as instituições, eu vejo, como pai, só conflito, mais nada, e outro detalhe, ter estabelecido o que é vir para uma Apae e o que é vir para uma escola. Ir para a rede pública e permanecer na rede pública é uma coisa, ir para instituição depende de verba [...] tem de buscar verba. É muito mais complicado (REPRESENTANTE DAS FAMÍLIAS B).

No ano de 2020, as atividades escolares foram remotas devido à necessidade de distanciamento para garantir maior segurança à saúde dos alunos e de seus familiares. Isso tem deixado os pais um pouco apreensivos, quanto à perda que isso tem acarretado, apesar de compreenderem as medidas determinadas: “[...] e essa volta dela (a aluna PAEE) vai ser muito complicada, não só para ela, mas para todos, né? [...] esse período todo que fica para trás, como é que nós vamos poder recuperar isso? [...]” (REPRESENTANTE DAS FAMÍLIAS B).

Diante disso, podemos inferir que o planejamento nesse cenário tem significativa importância, pois auxilia a equipe como um todo a estabelecer objetivos e metas necessárias para o fortalecimento do atendimento educacional especializado, até porque o professor colaborador não está o tempo todo com o aluno. A Pedagoga A reitera a necessidade dessa dinâmica na escola: “[...] tem que ter o planejamento coletivo e troca o tempo inteiro. Se a avaliação é formativa e cada dia você está descobrindo, está avaliando uma coisa diferente, você tem que ter aquele momento de fazer aquela [...] ação-reflexão-ação [...]”. Sobre o planejamento, em época presencial, também foi mencionada a informalidade. A professora de educação especial diz que às vezes não dá para estar com o professor regente por falta de tempo. Dessa forma, muitos encontros acontecem informalmente:

[...] às vezes a gente não tem aquele tempo com o professor para fazer planejamento, mas a gente está sempre participando [...] quando a gente está na sala de aula, você está participando [...] o professor está te orientando e você, junto com ele, ali, você está sabendo o que precisa e vai adaptando as suas aulas [...] (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

Lendo a narrativa da professora, refletimos sobre o cenário do planejamento informal. Percebemos o professor de educação especial “*desfavorecido*”, mas na tentativa de conseguir contribuição para o processo de desenvolvimento pedagógico do aluno PAEE, que se presentifica sob as alternativas criadas, mas que realça o discurso de que “estou só” na modalidade. A escola necessita repensar esses cenários que complexificam a troca dos saberes e fazeres para a inclusão.

Entretanto, apesar de, em alguns cenários, não haver um ideal para todo mundo, os problemas pontuais não são gerais. Cada escola se distingue pelas suas singularidades, destaca o diretor. As narrativas revelam que algumas escolas

demonstram ser mais inclusivas. A depender da postura do gestor ou de sua equipe gestora, há efeitos favoráveis ou não ao planejamento escolar para a inclusão desses estudantes. Exemplo disso é atribuir ao professor de educação especial a função de assumir a sala de aula na ausência do professor regente de turma, mesmo tendo o aluno PAEE para o atendimento educacional especializado outro desafio que não se atribui à regra geral. O relato do diretor nos faz refletir como as escolas se configuraram distintamente em suas ações. O planejamento da equipe vai de encontro à organização e atuação de cada escola e, conseqüentemente, gera efeitos positivos ou negativos:

[...] é importante o pedagogo estar junto desse professor de educação especial neste momento. Por que ele não tem como trabalhar sem esse apoio do pedagogo junto ao professor de sala comum como professor educação especial. O pedagogo tem que estar ali, porque esse planejamento não pode correr sozinho. O professor de educação especial precisa desse pedagogo como uma ponte, como elo neste momento e, nesse sentido, a formação continuada tem sua importância [...] (ASSESSORA TÉCNICA B).

A gestora escolar enfatiza a importância do papel do diretor nas ações de inclusão e ressalta o compromisso em envolver-se nas decisões que potencializem o trabalho da educação especial. O olhar atento às ações da escola e da comunidade escolar em atender aos direitos dos alunos é fundamental para a resolução de problemas, assim como o Gestor B a Gestora A reconhecem que as situações-problema são pontuais de cada escola e não uma condição generalizada do município:

[...] a gente organiza o momento do planejamento, está? Existe uma dificuldade muito grande para que o professor de área faça adaptação para educação especial e eu cansei de brigar [...] esse aluno ele não vai fazer prova agora não? E eu passar na porta da sala e falar professor: o senhor está aplicando prova para a turma inteira e o senhor está deixando esse aluno de enfeite na sala. Isso é uma falta de respeito [...] (GESTORA A)

Pantaleão (2013, p. 25), ao analisar a atuação de uma equipe de gestão escolar, chama-nos a atenção para esse compromisso do gestor com os processos de escolarização desses estudantes: “[...] a atuação do gestor escolar vincula-se à sua primordial função política no cotidiano da escola. Na condição de mobilizador político, precisa sistematizar espaços coletivos para reflexão crítica em torno das situações emergidas e produzidas no cotidiano escolar”.

O compromisso do gestor em envolver-se nas decisões e conduzir sua equipe gestora de forma a contribuir com as reflexões críticas sobre educação especial é de suma importância para a resolução de tensões *ainda* recorrentes na educação especial, ciente, é claro, de que o gestor é apenas mais uma peça nessa estrutura, e que os diálogos sobre inclusão devem abordar a diversidade de possibilidades existentes na escola e podem, assim como Pantaleão (2013, p. 50) destaca: “[...] desencadear ações que viabilizem a construção de práticas escolares que contribuam para o atendimento às demandas de escolarização dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento”:

[...] as crianças de Educação Especial precisam de pessoas que se importam com elas. A educação especial precisa de professores que se importam com ela e como que a gente vai ter isso? Quando o gestor tiver responsabilidade para entender que aquele grupo não é um apêndice [...] (GESTORA A).

Apesar do distanciamento motivado pela pandemia, a escola se mostrou atuante ao “novo normal”. O planejamento foi um dos pontos referidos pelo Grupo Focal. Segundo a Assessora Pedagógica A, “[...] as escolas em que os professores que não tinham o hábito de planejar juntos passaram a planejar. Houve uma preocupação com a individualidade de cada um [...]”. Até gincanas realizadas com os estudantes foram narradas. As atividades eram disponibilizadas para os alunos por meio do site *Conectados da Vila*⁴⁶. Àqueles que não dispunham do acesso eram oferecidas atividades impressas remotamente pelo site *Conectados da Vila* ou impressas. Segundo a coordenadora, a participação dos professores foi primordial para manter a plataforma em ativa.

Os professores, tendo que se reinventar, produziram materiais que superaram as produções habituais. A Secretaria de Educação criou a plataforma para que os alunos pudessem acessar as atividades a serem realizadas, entretanto o abismo que se constituiu, diante da realidade trazida pelo novo contexto de isolamento e ausência de

⁴⁶ O site intitulado *Conectados da Vila* permitirá que alunos, professores, pais ou responsáveis tenham acesso aos conteúdos que proporcionarão o desenvolvimento da aprendizagem, interatividade em família, lazer, além de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Disponível em: <https://esbrasil.com.br/site-aprendizagem-a-distancia-vila-velha/#:~:text=O%20site%2C%20intitulado%20%E2%80%9CConectados%20da,habilidades%20sociais%2C%20emocionais%20e%20cognitivas.&text=Isolamento%20social%20ou%20quarentena>. Acesso em: 20 jan 2022.

aula presencial, prejudicou muitos alunos, principalmente, aqueles que não possuíam os eletroeletrônicos ou acessibilidade tecnológica. Com perdas ainda maiores, nesse momento, consolidou-se ainda mais a desigualdade educacional.

Apesar do recurso impresso, para possibilitar que o estudante tivesse seu currículo com continuidade, muitos outros desafios somaram-se a essa intervenção pedagógica. As condições sociais de muitos alunos, na ausência dos recursos para a educação especial, constituíram-se uma lacuna em sua aprendizagem, apesar de a escola criar caminhos alternativos quanto às atividades impressas. À educação especial somaram-se tensões, como a ausência de apoios, de recursos e de professores especializados para a condução das atividades a serem executadas.

Outro assunto que envolve o planejamento e o currículo tem em seu desafio a quantidade de alunos em sala de aula, “[...] colocaram muito menino com muito problema [...] e eu tinha uns oito meninos com laudo na minha sala. Tanto que duas professoras de educação especial ficavam praticamente o tempo inteiro lá [...]” (PROFESSORA REGENTE C). A assessora pedagógica relata que esses problemas são gerados pelo quantitativo de escolas, escolas de porte pequeno, com número reduzido de determinadas turmas, por exemplo, apenas um 3º ano, e isso é um desafio quando a turma tem matriculados muitos alunos PAEE, acarretando diversos cuidados, dentre eles, a aproximação do professor regente dos alunos, principalmente os que demandam uma atenção pedagógica mais individualizada e específica.

“[...] e eu fico assim, muito preocupada, quando eu chego numa escola [...] e por mais que a escola tente fazer um remendo aqui, uma fala ali, gente, não adianta. Dá para perceber claramente que aquela escola não está organizada [...]” (ASSESSORA PEDAGÓGICA). O professor do Fundamental 2, em que as turmas têm mais alunos, desabafa: “[...] a minha sala é cheia. Tem 30, 35 alunos, e eu não posso fazer isso sozinho. Realmente eles não podem fazer isso sozinhos, é [...] tem que existir sim uma equipe, unida, entendeu? Para a gente obter resultado, [...]” (PROFESSORA REGENTE C)

Compreendemos, nesse contexto, que a escola deve refletir sobre o planejamento das ações de inclusão. Deve envolver toda a comunidade escolar, a Secretaria de

Educação, a família e, principalmente, a gestão escolar para que os processos de escolarização desses alunos se constituam na soma de cada ação. Todavia refletimos também sobre as intencionalidades que, como vimos, resultam em efeitos que podem potencializar, mas também paralisar o desenvolvimento escolar desses alunos, dependendo do planejamento das ações.

Vale ressaltar a importância das narrativas expressando que a escola deve fortalecer os movimentos em prol do planejamento para a consolidação das ações de inclusão e escolarização, principalmente quando esses alunos que demandam maior atenção. A participação deve ser não só do professor de educação especial como também de toda a comunidade escolar, da família e, principalmente, da gestão escolar para que os processos de escolarização desses alunos se constituam na soma das ações de todo o grupo, envolvendo também nessa dinâmica a Secretaria Municipal de Educação (Semed) em suas diretrizes e resoluções, como formações continuadas.

A Assessora Pedagógica destaca suas visitas à escola em 2019 e os acompanhamentos on-line em 2020. Algumas escolas estão se organizando cada vez mais em seus planejamentos pedagógicos com trabalhos que se destacam pela riqueza: “[...] *a gente vê a educação especial assim, criando uma forma nova de trabalhar, mais não perdendo a essência, que é o aluno com deficiência, o trabalho sério, o documento, o preenchimento de documentos, [...]*” (ASSESSORA PEDAGÓGICA B).

É importante enfatizar que os professores especializados compreendem que as suas contribuições deveriam acontecer a partir de decisões articuladas com o grupo pedagógico: professor de educação especial, professor regente e pedagogo, entretanto não é o que se vê em grande parte. Isso mostra a importância de se reconhecer a necessidade de formação continuada.

Para a pedagoga, conveniente seria a escola, no sentido amplo, “*desvelar o fracasso escolar*”, que é um problema como um todo e não só da educação especial. Nesse caso, tem como prerrogativa a reflexão dos efeitos que causam a escolarização dos alunos PAEE, quando esses não são visibilizados, exigindo diálogos e mediação do grupo para entender as fragilidades dos efeitos gerados.

A pedagoga destaca, nos processos de escolarização, o engessamento dos conteúdos. Ressalta a necessidade de uma educação popular, importante para conhecer os que vivem nessa região, e a busca de uma sociedade mais justa e democrática, possibilitando que a comunidade escolar torne o aluno protagonista no seu desenvolvimento intelectual, ao enriquecer o currículo de forma consciente de suas condições de vida, de suas raízes e dos problemas que os afetam: *“Então, assim, eu acredito que a gente tem que discutir tudo isso que a gente tem. Mais uma vez dialogar e estabelecer mais diálogos e conhecer princípios da educação popular [...]”* (PEDAGOGA A).

O trabalho da educação especial no município de Vila Velha tem sido articulado para as possibilidades de inclusão educacional, levando em consideração a importância da comunidade escolar como agente influenciador das políticas em ação, pelas quais a escola se projeta como aquela que interpreta, cria ou recria as políticas públicas, na construção consciente de que não são meros implementadores de ações escolares (MAINARDES, 2006), mas fortalecedores, quando contribuem para analisar as decisões significativas que possibilitam aprimorar a inclusão de alunos PAEE na escola comum.

Apesar desse empenho da escola trazido nas narrativas, ainda há de se considerar os atravessamentos que tensionam a organização do trabalho da educação especial. Documentos orientadores necessitam existir para que seja possível um desempenho mais direcionado de suas ações. A escola necessita quebrar o tabu sobre assuntos que cabem a todos compreender, que é a inclusão escolar na modalidade da educação especial. Deve haver momentos de diálogos, caminhos alternativos e, nessa construção, envolver condições sociais do aluno nesse processo. Movimento de troca de informações no planejamento, em estudo de caso para cada situação de cada aluno.

O professor especializado, em planejamento, deve ocupar-se em pensar o currículo do aluno PAEE, as situações da diversidade aos caminhos alternativos que o aluno necessita para que seu processo de escolarização aconteça e, nessa organização, deve pensar: no transporte, na garantia do atendimento educacional especializado,

nos professores necessários para atender aos alunos PAEE, dentre outras questões centrais, pois trabalhar com o aluno é um desafio e demanda empenho, dedicação e conhecimento.

Outra questão relevante trazida no Grupo Focal diz respeito à Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, um serviço já oferecido pela Secretaria de Educação do município de Vila Velha aos alunos PAEE que possuem laudo médico. O encaminhamento desses estudantes à equipe multidisciplinar acontece pela via da escola à equipe multidisciplinar no NEE,⁴⁷ segmento da Secretaria Municipal de Educação.

Ao ser encaminhado, via APII, o aluno com laudo médico é acolhido pela equipe multidisciplinar, é formada por psicólogo(a), fonoaudiólogo(a) e assistente social. Desde 2020, esse serviço tem como função buscar, na terapia comportamental e na estimulação pedagógica, atender aos anseios da escola. Segundo as narrativas da equipe pedagógica, esse processo de encaminhamento à equipe multidisciplinar nasce da necessidade de cooperar para o desenvolvimento escolar do aluno PAEE, juntamente com a família, considerando o inciso 1º da Lei nº 13.935/2019, que orienta que as equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

O Núcleo de Educação Especial não mais se configura como atendimento clínico e terapêutico, como era até pouco tempo. Essa composição se deu, à época, em razão de esse ambiente dispor de um profissional neurologista para o acompanhamento dos estudantes elegíveis e do acolhimento dos que estavam em processo de APII para receber um laudo clínico, caso apresentassem alguma deficiência. Atualmente, não

⁴⁷ O Núcleo de Educação Especial do município de Vila Velha é composto por dois grupos: um pedagógico e outro multidisciplinar. Com atribuições específicas, a equipe pedagógica é responsável por assessorar as escolas, por meio de seus técnicos pedagógicos, quanto as ações educacionais da educação especial. A equipe multidisciplinar, composta por fonoaudiólogos, psicológicos e assistentes sociais, é responsável por atender aos alunos matriculados e encaminhados pelas escolas do município. Essa demanda é absorvida mediante a quantidade de profissionais existentes no setor.

mais se realiza dessa maneira, pois, em meados de 2018, essa estrutura sofreu alterações e o clínico e o terapêutico não mais fazem parte das atribuições do Núcleo de Educação Especial, principalmente considerando as especificidades das atribuições dos profissionais da equipe multidisciplinar atuando dentro do contexto educacional.

Apesar de a antiga configuração não mais existir, percebemos, durante os diálogos, no grupo focal, um anseio de alguns participantes pela continuidade do serviço com apoio neurológico nesse espaço. Narram que o acompanhamento clínico paralelo ao atendimento pedagógico ajuda no indicativo a PAEE. O grupo valorizava o encaminhamento à equipe multidisciplinar, considerando como ponto positivo, pois é grande a dificuldade em se conseguir atendimento clínico nos espaços de saúde pública.

[...] eu acho que é de suma importância que haja um atendimento de saúde para os nossos alunos, partindo da Secretaria de Educação, ou um link direto com a Secretaria de Saúde, ou que haja um profissional que seja itinerante [...] (PROFESSORA REGENTE B.)

[...] a maior dificuldade dos pais hoje é conseguir o atendimento neurológico não só na rede de Vila Velha, mas em todas as redes. Então eu percebo que é uma pobreza de neurologista, [...] estou falando inclusive do profissional em si [...] uma dificuldade no contexto geral, tanto na rede particular, quanto na rede pública de se conseguir um atendimento neurológico [...] (PROFESSORA REGENTE A.)

Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de um laudo médico que legitime a elegibilidade do aluno que está em processo de APII, principalmente pelo fato de o acompanhamento da educação especial já estar acontecendo e a avaliação pedagógica não sustentar a elegibilidade (ou não) do aluno como PAEE, ou seja, um problema recorrente de uma avaliação diagnóstica ainda frágil, pois é visto, na fala da professora, que, quando há uma avaliação concisa, há a possibilidade de compreensão sobre as necessidades educacionais do aluno, como vimos claramente na narrativa de situações que apontam para a vulnerabilidade social. Com uma avaliação frágil, as necessidades educacionais se misturam ao indicativo à educação especial.

Recebi uma aluna no quarto ano, sem saber ler e escrever, investiguei a vida da menina para descobrir qual era o problema, porque todo mundo dizia que ela era público para a educação especial, mas ninguém descobria qual era o problema. Descobri que a família passava muita fome, ela estava desnutrida e, a partir desse momento, 'eu fiz o assistencialismo junto a essa família', que são em NOVE crianças. A partir daí ela está lendo, escrevendo e já está no 6º ano. Então a escola é para ter a função pedagógica, mas, infelizmente, as outras redes não atendem às nossas crianças para que a gente tenha sucesso enquanto pedagógico, então termina misturando tudo, né? Infelizmente, a verdade é esse aí (PROFESSORA REGENTE A).

A culpabilização da família com relação às respostas médicas sobre a avaliação clínica do aluno também é recorrente às narrativas: “[...] nós estamos chegando a um ponto que há um desinteresse também por parte da família, né? Então eu concordo, sim, que haja atendimento na escola [...]” (PROFESSORA REGENTE A). Para a professora, o atendimento clínico ou assistencial no lócus da escola favorece à família no acesso ao sistema público. O representante de pais faz uma provocação que leva o grupo a refletir sobre os percalços da escola no contexto geral dos sistemas públicos: “[...] eu só queria dizer uma coisa, vai mudar a fila. Ao invés de ter fila na UPA, vai ter na escola” (REPRESENTANTE DA FAMÍLIA B).

O Grupo Focal traz o contexto esclarecendo que compreende a função da escola, mas afirma que a todo momento se esbarram em muitos desafios e tensões que comprometem a "plenitude" do estudante. Nessa perspectiva, o professor necessita ajudar a família a procurar um médico, assim como em outras questões que fazem parte da vida cotidiana do aluno e que perpassam os muros da escola. Entretanto, o sistema, falho, não dá conta de acompanhar as famílias em sua vulnerabilidade social. Nesse contexto, refletimos sobre a necessidade de o serviço público de saúde e assistência social responder às demandas quanto à prestatividade de serviços de atendimento clínico e social. Quando necessário às especificidades da deficiência nesse processo, o compromisso da intersetorialidade em dialogar sobre essas fragilidades deve ser considerados:

[...] a gente também vem nessa luta para tentar um pediatra e um neurologista, para atender às crianças na escola, ou fazer um convênio, não sei, com uma faculdade que traga os estagiários, ou pega um profissional que possa estar na escola atendendo os nossos alunos. Eu acho que seria tudo, porque é um absurdo esperar dois, três, quatro anos para um atendimento neurológico (PROFESSORA REGENTE B).

A professora regente desabafa: “[...] então o que acontece com a escola hoje? É que hoje nós somos assistencialistas” (PROFESSORA REGENTE A). Esse questionamento traz à tona a reflexão sobre os problemas sociais que afetam direta ou indiretamente os estudantes, as famílias com alunos PAEE e a carência do município em oferecer apoio à escola quanto ao acompanhamento da assistência social em algumas situações de vulnerabilidade dos estudantes.

A nova configuração da equipe multidisciplinar não mais faz a intermediação entre a escola/aluno, os sistemas de saúde e assistência social. Assim, cabe à escola orientar a família e elaborar relatório para o encaminhamento às redes especializadas. Isso é um agravante, pois também é uma função do sistema de educação. A professora, ao desabafar dizendo que a escola tem se configurado como assistencialista, quando tem que lidar com situações para além da escolarização, mostra a fragilidade do sistema de saúde e de assistência no acolhimento às especificidades da vida do aluno, tendo a escola ou o professor de assumir também essa questão para além dos processos de desenvolvimento pedagógico do estudante.

O grupo focal contribuiu com muitos elementos que nos possibilitaram ter um panorama do que Vila Velha tem vivenciado quanto ao movimento de políticas públicas e a importância delas no cumprimento dos direitos educacionais aos estudantes PAEE. Ainda existem tensões que perpassam os processos de escolarização. Portanto, são necessários diálogos e reflexões sobre os movimentos produzidos terem relação com a inclusão desses estudantes na escola comum. No subitem a seguir, traremos articulações que envolvem diretamente as políticas de educação especial, os avanços e os percalços do caminho.

5.4 CARTOGRAFANDO AS INTERPRETAÇÕES, CRIAÇÕES E RECRIAÇÕES DAS POLÍTICAS OFICIAIS PELO CONTEXTO DA PRÁTICA

Vimos dialogando, desde nossa introdução, sobre a questão de as políticas públicas de inclusão, por meio de seus dispositivos normativos, estarem legitimando ações para a educação especial na garantia de direitos ao aluno PAEE ao acesso à escola comum. O trajeto dessas políticas, articuladas por lutas e também desafios aos

sistemas de educação, vem exigindo da escola mais conscientização e igualdade de direitos nos processos de escolarização desses alunos.

A nossa análise visa a voltar o olhar para o município de Vila Velha, valorizando a grande escala como aquela que possui condições de produzir políticas públicas a partir das normativas da pequena escala e de sua vivência no contexto da prática, projetando no mapa simbólico as distorções (ou não) do contexto investigativo, buscando encontrar quem está no centro desse mapa e viabilizando uma cartografia sobre as políticas públicas do município.

Para trilharmos nosso caminho, necessitamos de referências que nos orientem no percurso. Metaforicamente, as políticas públicas serão compreendidas pelos mapas simbólicos como caminhos orientadores que sinalizam as direções que necessitam ser percorridas no trilhar das ações de inclusão. Com essa compreensão, buscamos Mainardes (2006), que nos faz refletir mais uma vez sobre a constituição das políticas públicas locais, quando destaca que o contexto da prática é o lugar onde a política é sujeita à interpretação e recriação. É onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

Seguindo esse viés, buscaremos cartografar as políticas públicas locais de educação especial em ações instituídas pelo sistema de educação de Vila Velha, no período de 2008 a 2020, identificando as ações inclusivas, o movimento local das políticas públicas de educação inclusiva. Tendo as políticas locais como cenário mapeado pelas referências oficiais, buscamos, em suas projeções, os mapas construídos conforme as orientações das políticas oficiais, compreendendo que “[...] os mapas são um campo estruturado de intencionalidades, uma língua franca que permite a conversa sempre inacabada entre a representação do que somos e a orientação que buscamos” (SANTOS, 2007b, p. 224).

Santos (2007b) nos faz refletir que o direito, tal como os mapas, é uma distorção regulada de territórios sociais. No que tange às políticas públicas como ações que legitimam direitos, estes se constituem de *direito local*, *direito nacional* e *direito global*, compreendendo que o que distingue essas formas de direito é o tamanho da escala

com que regulam a ação social. Em nosso estudo, não iremos fazer uso do direito global. O destaque na projeção do mapa se dará apenas aos direitos nacional e local.

Tomamos como base a articulação e materialização da PNEEPEI de 2008 e as políticas municipais. Ao distinguir o tamanho da escala a ser delineada, entendemos que “O direito local é uma legalidade de grande escala; o direito nacional estatal é uma legalidade de média escala; o direito mundial é uma legalidade de pequena escala” (SANTOS, 2007b, p. 207), atribuindo aos direitos locais/diretrizes municipais a conferência de grande escala. Em nosso estudo, concebemos o direito local como a grande escala e inferimos a ela o seu grau de valorização no ciclo de políticas.

Nesse movimento de cartografar, Santos (2007b, p.211) sugere que “[...] a legalidade de grande escala suscita (e é suscitada por) redes de ações táticas e edificantes, enquanto a legalidade de pequena escala suscita (e é suscitada por) redes de ações estratégicas e instrumentais”. Portanto, podemos inferir o grau de importância que se mostra nos documentos da grande escala como instrumento a serem cartografados, pois implicam redes de ações táticas e edificantes da interpretação, criação e recriação das políticas públicas locais à política nacional.

Considerando as legislações em âmbito federal, em 11 de dezembro, foi sancionada a Lei nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Essa normativa direciona para desenvolvimentos de ações via equipes multiprofissionais para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

Esse serviço, segundo o Grupo Focal, já era prática no município de Vila Velha, antes dessa normativa. É ofertado pela Secretaria Municipal de Educação aos alunos PAEE matriculados nas unidades escolares do município, devendo o estudante possuir laudo médico. Configura-se pelo encaminhamento da escola, via APII, à equipe multidisciplinar, formada por psicólogo(a), fonoaudiólogo(a) e assistente social, no NEE, segmento da Secretaria Municipal de Educação.

O NEE, atualmente, não mais conduz o atendimento clínico e terapêutico, como era até recentemente. Essa estruturação se deu, à época, em razão de esse ambiente dispor de um profissional neurologista para o acompanhamento dos estudantes elegíveis e do acolhimento dos que estavam em processo de APII, para investigação médica, podendo ser elegíveis ou não para indicativo à educação especial.

Em meados de 2018, essa estrutura sofreu alterações e o clínico e terapêutico não mais fazem parte das atribuições dos profissionais que ali exercitam suas funções. Segundo as narrativas, esse movimento nasce da necessidade de cooperação, paralelo às unidades escolares, para o desenvolvimento do aluno PAEE, considerando a atuação da equipe dentro do contexto educacional. Dessa forma, a equipe vem, por meio da estimulação pedagógica, atender ao desenvolvimento dos processos de escolarização dos estudantes PAEE.

Torna importante refletirmos sobre a necessidade da “exigência” do laudo médico que legitime a elegibilidade do aluno que está em processo de APII, principalmente pelo fato de o professor ter o apoio da educação especial. É preciso compreender essas tensões refletidas pelos profissionais em sala de aula, reconhecendo que elas merecem diálogos, envolvimento da Secretaria de Educação na compreensão dos atravessamentos que leva a uma avaliação diagnóstica frágil, visto que já vimos que, quando há uma avaliação concisa, há possibilidade de compreensão mais ampla sobre as necessidades educacionais do aluno.

Quando se constitui o laudo médico, o aluno é configurado como “do professor de educação especial”. Será que os regentes têm ciência dos caminhos tomados a partir da avaliação médica com o indicativo à EE? Será que compreendem que esse caminho pode se configurar como em elemento segregador das ações para a escolarização do aluno o PAEE? (VIEIRA, 2012; AGUIAR, 2015).

Atualmente, o encaminhamento do aluno PAEE à equipe multidisciplinar do NEE tem como requisito o laudo médico. A nova configuração da equipe multidisciplinar, não mais fazendo a intermediação entre a escola e os sistemas de saúde e assistência social, tornou a escola responsável pelo encaminhamento às redes especializadas.

Importante um olhar para esse novo formato atribuindo à escola incumbência da intersectorialidade que deveria se constituir por meio do sistema de educação.

O efeito disso, é trazido nas narrativas do Grupo Focal que expressa compreender a função pedagógica da escola, mas esta vem se misturando aos vários outros atravessamentos que se somam, afirmando estarem sozinhas e que a todo momento se esbarram em muitos desafios e tensões que comprometem os processos de ensino aprendizagem. Nessa perspectiva o professor necessita ajudar a família a procurar um médico, assim tentar resolver questões que fazem parte da vida cotidiana do aluno e que perpassam os muros da escola, pois, para eles, o sistema, falho, não dá conta de acompanhar as famílias em sua necessidade aos serviços públicos. A professora regente desabafa, “[...] então o que acontece com a escola hoje? É que hoje nós somos assistencialistas” (PROFESSORA REGENTE A).

Para o grupo a escola é assistencialista, quando tem que lidar com situações para além da escolarização, mostra a fragilidade do sistema de saúde e de assistência social no acolhimento das especificidades da vida do aluno, tendo a escola ou o professor que assumir também essa fragilidade para além dos processos de desenvolvimento pedagógico do estudante.

Nesse contexto, refletimos sobre o serviço público de saúde e assistência social, sobre sua responsabilidade em responder às demandas quanto à prestatividade de serviços de atendimento clínico e de assistência, muitas vezes necessários às especificidades do PAEE, nesse processo de atendimento aos munícipes. O compromisso da intersectorialidade em dialogar sobre essas fragilidades deve ser considerado, trazendo à tona a reflexão sobre os problemas da desigualdade vivenciados pela sociedade moderna que afeta, direta ou indiretamente, os estudantes. A carência do município em oferecer apoio à escola quanto ao acompanhamento da assistência social em situações de desigualdade e vulnerabilidade social dos estudantes deixa solitárias as ações que possibilitem superar essa exclusão pelo viés da educação.

[...] a maior dificuldade dos pais hoje é conseguir o atendimento neurológico não só na rede de Vila Velha, mas em todas as redes. Então eu percebo que é uma pobreza de neurologista, [...] estou falando inclusive do profissional em

*si, que já há uma dificuldade no contexto geral, tanto na rede particular, quanto na rede pública de se conseguir um atendimento neurológico[...]
(Professora regente A)*

A culpabilização da família, com relação às respostas médica sobre a avaliação clínica do aluno, também é recorrente nas narrativas: “[...] nós estamos chegando a um ponto em que há um desinteresse também por parte da família, né? Então eu concordo, sim, que haja atendimento na escola [...]” (PROFESSORA REGENTE A). Para a professora, o atendimento clínico ou assistencial no lócus da escola favorece a família no acesso ao sistema público. O representante de pais faz uma provocação que leva o grupo a refletir sobre os percalços com referência à função da escola no contexto geral dos sistemas públicos: “[...] eu só queria dizer uma coisa, vai mudar a fila. Ao invés de ter fila na UPA, vai ter na escola” (REPRESENTANTE DA FAMÍLIA B).

Nesse movimento, relacionado com a Lei nº 13.935/2019, observamos que ainda há necessidade de ajustes no percurso. Entretanto, nas ações da Secretaria de Educação, os direcionamentos levam a contribuir para a escolarização, necessitando de diretrizes que fortaleçam as atuações de forma a proporcionar com a igualdade de direitos no processo de escolarização.

Dialogando com a organização do Grupo Focal, fomos surpreendida, em setembro de 2020, com o Decreto nº 10.502/2020⁴⁸ institucionalizando a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Não pudemos deixar de dialogar sobre a dimensão desse decreto, com orientações que divergem na perspectiva inclusiva e caminham na contramão não só das pesquisas nacionais e internacionais, mas também dos movimentos que contribuíram para consolidar políticas de direito ao acesso e à escolarização do PAEE na escola comum.

Esse decreto configurado por vários grupos e instituições como um retrocesso, por retomar a matrícula em classe ou escola especializada, deixa a opção de escolha sobre a segregação do aluno para a família, reservando para ela a opção da frequência ou não, assunto já problematizado, quando abordamos a frequência na

⁴⁸ Esse decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e julgado por Ação de Inconstitucionalidade (ADI).

sala de recursos multifuncionais. Sobre essa questão, a Assessora Pedagógica questiona: “[...] *será que os pais estão compreendendo o que efetivamente vai se perder se esse decreto realmente ficar?*”. Ao considerar a opção dada à família para escolher a escola comum ou a classe especial, o representante de famílias desabafa diante da possibilidade, pelo decreto, de retomada da exclusão:

[...] aí depois vamos separar o quê? Vão separar os pretos dos brancos? Os mais brancos dos menos brancos? É um problema realmente grande [...]. Penso que, enquanto família, não podemos aceitar tanta estupidez. Não tem outra palavra, é muita estupidez [...]. Se os pais ou os professores pensam que esse decreto vem para ajudar? Não, não vem para ajudar, mas sim para desconstruir mesmo todo esse processo que foi construído ao longo dos anos (REPRESENTANTE DA FAMÍLIA B).

Sua indagação se volta para a exclusão à normativa, que viola tanto a Constituição Federal, que estabelece o atendimento na rede regular de ensino quanto a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU, retomando uma época em que esses estudantes não faziam parte da escola. Houve posicionamentos contra o decreto, de autoridades, especialistas, universidades, dentre outros, que lutam pelos movimentos de inclusão, evidenciando a inadequação da lei. Com isso, em dezembro de 2020, o decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e julgado por Ação de Inconstitucionalidade (ADI).

Buscamos, nesse momento de escuta, compreender como foi recebido e interpretado o teor desse decreto pela comunidade escolar. De início, os entrevistados já se posicionam sobre a importância das lutas e a necessidade de continuidade da resistência. Expressando suas expectativas sobre a educação especial, consideram que, apesar de ser uma bandeira de minorias, vem crescendo a cada dia essa conscientização. A educação especial, em fase de fortalecimento, tem sua própria pauta nas discussões, conseguindo muitas conquistas no decorrer de todos esses anos ao se engajar em sua perspectiva. Dessa forma, os educadores reconhecem que o decreto é uma política que retrocede percursos já conquistados pela perspectiva inclusiva nos últimos 13 anos:

[...] minha impressão hoje é que está havendo um rebaixamento de pauta não só na modalidade de educação especial, mas nas várias bandeiras de lutas. Quando a gente percebe o alívio de alguns, quando veem a possibilidade no horizonte dos meninos perderem de estarem incluídos numa escola, [...] é

quando eu vejo que as pautas de todas as minorias hoje estão voltadas para falas que a gente achava que já tinham acabado. Falas racistas, falas misóginas, falas homofóbicas, e a educação especial também vem sofrendo com isso. Eu acredito que, no âmbito geral, nós precisamos nos fortalecer demais nas políticas (PEDAGOGA A).

Refletindo sobre a inquietude da colega em relação às bandeiras de lutas e à possibilidade, no horizonte dos estudantes PAEE, de perder direitos educacionais, questionamo-nos sobre o que tem levado a isso, já que os efeitos da perspectiva inclusiva vêm nos revelando avanços demonstrados pelo êxito no aumento das matrículas na escola comum e a necessidade de continuidade da luta pela permanência com qualidade do aluno na escola, considerando, nesse mapa simbólico, o trajeto discutido, percorrido e também o que há a ser conquistado.

Nas narrativas, o discurso de resistência ao decreto é mantido a todo momento. Os educadores concordam que hoje a inclusão é um caminho sem volta, pois o convívio na escola com a diversidade tem seus efeitos positivos não só para o aluno da educação especial, mas também para todos os estudantes, concluindo que o decreto nos força a reconhecer que “regredir” é uma “possibilidade” nos processos educacionais sobre esses estudantes. Percebemos, então, que o decreto não só é inconstitucional como, segundo as narrativas, é incoerente, quando oferta a exclusão como uma medida de melhoramento das políticas públicas de direito à escolarização. A Professora Regente expressa sua concepção:

A resistência é uma resposta. A luta não deve parar. Enquanto professora regente de sala de aula, junto com os meus colegas, professores colaboradores, vamos propagar os resultados da educação especial, porque a gente só consegue derrubar o decreto provando o contrário dele, não é? Nada de segregação, de separar, mas sim de trabalhar para a união, trabalhar com os valores, aplicar esses valores que todos dos seres humanos possuem e propagar os resultados. Eu acredito muito nisso, na propagação dos resultados (PROFESSORA REGENTE C).

Vivemos um período pandêmico, em que a educação, em âmbito mundial, vem sofrendo perdas e prejuízos pelo momento de pandemia e isolamento social. No Brasil, com esse decreto, somos surpreendidos com o descaso à inclusão escolar pelo poder público federal. O Decreto nº 10.502/2020 veio silencioso e repentino. Surgiu em meio ao caos instaurado pelo enfraquecimento das relações sociais presenciais,

em um período de isolamento social, exigindo de todos empenhos ainda maiores, considerando os momentos de pensar alternativas ao acesso à escolarização de todos. Momento em que as forças estabelecidas se debruçaram sobre alternativas às alternativas dos processos de desenvolvimento pedagógico direcionados aos alunos que se viram obrigados a participar do ensino em condição remota.

Com tudo isso indagamos: qual é a intencionalidade política intrínseca nas determinações do decreto que, além segregar, “confia” a garantia do direito à aprendizagem dos estudantes às instituições especializadas privadas filantrópicas, estimula o corte de orçamento da escola pública e responsabiliza estudantes pelo seu “fracasso escolar” e, ainda, desresponsabiliza o Estado de suas obrigações com os sistemas de ensino estaduais e municipais?

Essa dinâmica valorativa do decreto em dar continuidade à terceirização dos serviços da educação especial nos movimenta a refletir sobre as intencionalidades do Poder Público, visto que, em estudos sobre *Interdependência, orçamento público e garantia do direito à educação de estudantes com deficiência: uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado*, Oliveira (2021, p. 27) nos faz refletir que

[...] a dinâmica da terceirização do AEE não favorece a transversalização da Educação Especial em todos os fazeres e saberes escolares, mas, diametralmente, reforça a cisão entre a pedagogia normal e a pedagogia especial ao repisar a ideia de que o ensino de alunos com deficiência exige conhecimentos e experiências que não estão presentes no universo educacional, nutrindo o estigma de que os professores/escola pública regular dificilmente estarão preparados para ensinar as crianças com deficiência nas escolas comuns e que as pessoas com deficiência estão fadadas a intervenções clínicas, em ambientes controlados, ao longo de suas vidas.

Contrapondo-se às intencionalidades do decreto que versa sobre vários fatores, dentre eles, como já dissemos, a segregação, narrativas se destacam também destacando o fato de que a educação especial no município de Vila Velha teve grandes avanços com a política de 2008. Sem dúvida, muitos desafios, mas também avanços que fortaleceram as ações nas escolas do município, evidenciando alguns pontos específicos que necessitam ser melhorados para a garantia da permanência do aluno PNEE recebendo educação com qualidade.

Dentre os avanços realizados pelo município, colocamos o diálogo com as famílias pelo *Fórum de Pais da Educação Especial do Município de Vila Velha*, formado em 2018, com o objetivo de fortalecer os elos entre as partes — escola, família e sistema de educação —, dialogando sobre assuntos que emergiam no decorrer das reuniões e das demandas apresentadas ao setor de educação especial durante o ano. Foi com o fórum que os munícipes puderam entender a inclusão na escola.

Compreendemos que, apesar dos desafios e percalços que atravessam a educação especial no município de Vila Velha, houve avanços que deram formas às ações de acesso e permanência aos estudantes na escola comum, entretanto as análises das políticas públicas locais mostram que há necessidade de diálogo entre a Secretaria de Educação e a comunidade escolar, para que alternativas às alternativas existentes para as políticas locais possam ser repensadas.

Tendo a possibilidade de construção de políticas locais, como um contexto que valoriza a grande escala, o município de Vila Velha, em 2003, institucionaliza o sistema municipal de ensino, tendo como legislação a Lei Municipal nº 4.100/2003, a qual conduz, em seu Capítulo 1º, sessão IV, art. 56, art. 57, art. 58 e art. 59, caminhos a serem percorridos pela educação especial. Apesar dos avanços que se desdobravam para a institucionalização das políticas locais em consonância com as estaduais e federais, à medida que se configuravam, seus desafios e tensões foram emergindo e o município teve que com elas lidar. Nessa trajetória, Melo (2016, p. 87) nos chama a atenção para o fato de que se deve

[...] levar em conta o aumento das responsabilidades dos municípios em face do protagonismo, resultado da municipalização do ensino, mas também a falta de estrutura da maioria deles. Além das matrículas, os municípios se responsabilizam também pelo gerenciamento da estrutura referente à Educação Especial, confrontando, repentinamente, os sistemas de ensino com novos 'problemas', novos desafios, novas demandas em frente à necessidade de reorganizações e redefinições.

A configuração da educação especial em Vila Velha se fortaleceu desde 2005, tendo como base a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que determina, em seu art. 3º, a “[...] constituição de setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de

construção da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2001, p. 69), fixando diretrizes locais para a educação especial pela Resolução Municipal nº 09/2005.

Quanto aos movimentos que subsidiaram as articulações da educação especial, Carvalho (2018, p. 84) destaca o *Projeto de Atuação do Núcleo de Educação Especial/SEMED numa versão preliminar*, elaborado em 2013, tendo como parâmetro a Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: princípios e ações na rede de ensino de Vila Velha, estabelecida entre 2004 e 2008.

Nessa institucionalização, Borges (2007, p. 17) destaca que “O compromisso dessa ação municipal gira em torno da tentativa de sistematizar os profissionais da escola regular, o trabalho pedagógico de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais [...]” que, na época, era constituído por 85 unidades escolares em funcionamento. Apesar de essa resolução contribuir para o avanço das ações de inclusão no município, havia lacunas que mereciam olhares atentos. Melo (2016) nos chama a atenção para a ausência de esclarecimento quanto ao público-alvo da educação especial, entendendo que, sem essa orientação, o documento contribuía para a classificação de crianças rotuladas pelo “fracasso escolar” para que recebessem o “atendimento às necessidades educativas especiais”. Um desafio ainda vivenciado, como já vimos. Dessa forma, Carvalho (2018, p.84) chama a atenção para a formação continuada dos profissionais na modalidade de educação especial:

O princípio orientador da política de Educação Especial se assenta em uma proposta de atendimento pedagógico e na oferta de formação continuada para os professores da sala de aula do ensino comum, professores do atendimento colaborativo, pedagogos e diretores das unidades de ensino.

Compreendendo a necessidade do aperfeiçoamento dos saberes e fazeres dos professores, o município compõe legislação local para a formação continuada, entretanto as orientações do documento se configuram de forma geral e tímida, não havendo uma legislação específica e/ou especificidades da área da educação especial em sua normativa. Em 2015, o Conselho Municipal de Educação estabelece, pela Resolução nº 11/2015, *Diretrizes para a Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública do Sistema Municipal de Ensino de Vila Velha*, institucionalizando esses movimentos de forma sistematizada. Essa resolução

ainda vigora e não atende às diversas especificidades que envolvem a educação especial, que perpassa por todos que fazem parte do sistema educacional.

Borges (2007) traz um contexto interessante sobre a conformidade desse cenário, que apresenta concepções reducionistas das formações em âmbito de capacitação, de movimentos “institucionalizados” pela iniciativa governamental e sucintos, momentos de aperfeiçoamento em detrimento de uma formação mais ampla, permanente e contemporânea, desvelando que a

[...] falta de reconhecimento da importância de maior participação dos docentes no delineamento dessas políticas, atrelada à falta de condições materiais para a realização do seu fazer diário, está mais voltada a uma ótica de redução de custos do que a uma real convicção e vontade de desencadear um processo significativo de melhoria da qualidade de ensino da escola pública (BORGES, 2007, p. 36).

Apesar dos atravessamentos no caminho, os movimentos para a inclusão escolar no município vêm avançando. Como sabemos, o acesso do aluno PAEE às escolas do município foi o precursor dessa dinâmica, destacando, nesse interim, o crescimento⁴⁹ das matrículas desse público nas unidades públicas educacionais em Vila Velha. Em consonância à Lei Federal nº 11.700/2008, criou-se, então, em 2015, a Lei Municipal nº 5.609/2015, que dá nova redação ao parágrafo único do art. 1º da Lei nº 5.466/2013, fixando critérios para o atendimento das demandas das creches e da educação infantil pelo município de Vila Velha.

Essa nova redação assegura, em seu parágrafo único, a matrícula ao educando com deficiência, aos filhos de pessoas com deficiência, assim como aos educandos que estiverem em situação de vulnerabilidade social, em creche ou em escola da rede municipal de ensino, localizada mais próximo da sua residência: “[...] hoje, a maior exigência vinda por parte das famílias não é o acesso à escola, mas sim, em relação à aprendizagem, o que significa um processo de permanência que favoreça o crescimento intelectual e formativo” (RIMOLO, 2020, p. 29).

Dessa forma, para que os trabalhos da educação especial no município de Vila Velha possibilitassem maiores contornos à dinâmica crescente, exigida pelos processos de

⁴⁹ Ver gráfico no Capítulo 4.

escolarização dos alunos PAEE na escola comum, em 2013, o município atualiza a Resolução nº 09/2005 em suas Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino, disposta agora na Resolução nº 20/2013 do Conselho Municipal de Educação (CME) que, inclusive, determina quem é o aluno a ser atendido pela educação especial.

Melo (2016, p.165) enfatiza: “[...] a elaboração de políticas públicas mais direcionadas, sem se perder, como era nos primeiros anos da década de 2000, na indefinição ou na amplitude de quem atender”. Com sete anos de aplicação, a assessora técnica do Núcleo de Educação Especial relata que, antes da pandemia, esse documento se encontrava em fase de atualização pela equipe, entretanto, com os desafios das atividades remotas, foi temporariamente paralisado, mas foi necessário ser retomado posteriormente.

No fluxo da década de 2000, o município entende, conforme os arts. 246, 252 e 256 da Lei Orgânica Municipal/1990,⁵⁰ a necessidade do atendimento integrado de saúde e educação com especialização no tratamento de pessoas autistas. Dessa forma, institui a Lei nº 5.038/2010, que equipara as pessoas autistas às pessoas deficientes, para fins da fruição dos direitos assegurados pela Lei Orgânica do Município de Vila Velha.

Toda essa dinâmica articulada às medidas de permanência com qualidade dos estudantes PAEE na escola, na consolidação desse trajeto, tem na Lei nº 5.629/2015 a aprovação do Plano Municipal de Educação, trazendo, em sua redação, mais especificamente em sua Meta 4, a universalização da educação para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa lei confere aos alunos PAEE acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

⁵⁰Disponível em:

<https://www.vilavelha.es.gov.br/legislacao/Arquivo/Documents/legislacao/html/O11990.html>. Acesso em: 12 jan. 2022.

Essa noção de “preferencialmente na rede regular de ensino”, no Plano Municipal de Educação, possibilita dar continuidade aos acordos com as instituições especializadas, ficando a cargo da escola conscientizar as famílias de forma que compreendam que o atendimento educacional especializado na escola comum constitui maior possibilidade de acesso ao currículo.

À medida que os movimentos em prol da permanência com qualidade do aluno PNEE na escola comum se desdobram em mais exigências aos processos de escolarização desses estudantes, Rimolo (2020, p. 32) alerta para brechas na legislação: “[...] mesmo com todos os avanços em termos de legislação, a deficiência visual ainda fica à mercê de uma legislação referente à educação especial [...]”. A autora considera a ênfase ao Sistema de Leitura e Escrita Braille como praticamente a única forma de garantir o pleno direito de acesso a um processo de escolarização digno e eficaz”

Assim, pode-se dizer que falta uma legislação mais específica e direta visando garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência visual aos recursos necessários, visando assegurá-lo como um Ser de direito, favorecendo seu processo de escolarização, seja em âmbito municipal, estadual ou até mesmo Federal. Uma legislação que valorize e especifique o trabalho do profissional que atua nessa área ampliando assim as possibilidades de atuação bem como os diversos recursos que podem ser utilizados por esse para favorecer o atendimento dos alunos. Nesse sentido, seria aberto um campo de trabalho para as pessoas que possuem deficiência visual e se formariam nas mais diversas áreas de atuação formando assim um círculo virtuoso que favoreceria esses indivíduos (RIMOLO, 2020, p. 32_33).

Melo (2016) também corrobora tais argumentos, enfatizando a necessidade de fortalecer as políticas públicas em prol dos processos de escolarização dos alunos deficientes visuais. Relata problemas referentes ao financiamento e gestão das políticas públicas de educação especial como ponto crucial para seu aperfeiçoamento:

É recorrente a falta de investimentos elevados na organização das escolas, tanto em relação ao apoio técnico quanto à formação de professores; de melhorias físicas, provimento de professores especializados e aquisição de recursos apropriados, por exemplo, impressoras e máquinas Braille, sorobãs, tecnologia assistiva, entre outros (MELO, 2016, p. 101).

Melo (2016) também enfatiza as instabilidades no desenvolvimento da educação especial pela Secretaria de Educação atreladas às mudanças políticas no município.

Nesse sentido, aponta o período entre 2008 e 2016, em que houve uma rotatividade muito grande de secretários de Educação e de gestores no setor de educação especial, passando por três coordenações e equipes diferentes na gestão compreendida entre 2009 e 2012: “Fruto dessa rotatividade foi a descontinuidade das políticas públicas até então implementadas. Algumas, como na área da deficiência visual, foram praticamente paralisadas ” (MELO, 2016, p. 149).

As escolas referência para os alunos surdos e deficientes visuais, normatizadas pelo município por meio do Decreto nº 108/2015, buscam atender às especificidades da deficiência de forma a garantir profissionais, organizar apoios e recursos em escolas estabelecidas pelo decreto. Criado com embasamento na Resolução nº 4/2009, no Decreto Federal nº 5.626/2005 e na PNEEPEE/2008, esse decreto vem atender às necessidades administrativas da Secretaria de Educação, mas pode sofrer alterações, conforme a necessidade pedagógica, de acessibilidade física, de transporte e de matrículas.

Nessa lógica, compreendemos também que, para haver qualidade na permanência do aluno PAEE na escola comum, é fundamental o investimento na contratação de profissionais especializados para atender à demanda dessa modalidade, questão historicamente recorrente desde o início dos movimentos voltados para a educação inclusiva. As legislações locais que versam sobre as contratações de servidores para a área da educação especial se apoiam na Lei nº 5.677/2015 e na Lei nº 5.649/2015⁵¹ que, como vimos, possuem alguns atravessamentos que provocam tensões à dinâmica dos atendimentos. Com essa premissa, consideramos o crescente número de alunos de 2015 a 2020, em consonância ao estático quantitativo de contratações de profissionais no mesmo período.

A legislação local também possui seus triunfos. Em 2016, é sancionada, para o servidor com deficiência, a Lei Municipal nº 5.727/2016, que garante a aplicação do princípio da acessibilidade à pessoa surda, ou com deficiência auditiva, em concursos públicos no município de Vila Velha, em igualdade de condições com aos demais candidatos. Nesse mesmo ano, para alunos PAEE, tendo em vista seu

⁵¹ Maiores detalhes no subitem 5.1.4 do Capítulo 5.

desenvolvimento humano e social, veio o incentivo ao esporte paralímpico, estabelecido pela Secretaria de Educação do município, pelo Projeto de Lei de nº. 967/2015, que altera a redação de artigos da Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2016, para inclusão dos termos “olímpico e paralímpico, desporto e paradesporto”, com a justificativa de Emenda Aditiva.

Nessa mesma dinâmica do desenvolvimento humano e social das pessoas com deficiência, está a Lei nº 5.175/2011, que institui e inclui, no calendário oficial de eventos do município de Vila Velha, o “Dia Municipal do Deficiente Auditivo e do Surdo”. As escolas que possuem alunos surdos, juntamente com o Núcleo de Educação Especial, realizam uma semana de lazer e eventos para esses alunos, de forma que interajam com a comunidade surda dos estudantes matriculados no município, desde a Educação Infantil ao Fundamental 2, assim como com ouvintes em outros momentos ao longo da semana.

A Lei Municipal nº 6.212/19⁵² institui a “Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla”, a ser comemorada durante o período de 21 a 28 de agosto. Essa lei tem como finalidade a conscientização sobre as necessidades específicas tanto de organização social quanto de políticas públicas no combate ao preconceito e a discriminação das pessoas com deficiência. Amparada pela Secretaria de Educação, Saúde e de Assistência Social, essa lei, além de possibilitar a intersectorialidade, propicia também a conscientização por meio de palestra aos servidores do município, fórum de pais aos munícipes, caminhada na orla do município, curso com certificação e exposição de materiais e trabalhos produzidos tanto por alunos quanto por pessoas que frequentam a assistência social, envolvendo as três Secretarias e os profissionais que delas fazem parte, além da comunidade escolar, promotoria, famílias e outros que compõem os caminhos dessas pessoas com alguma deficiência intelectual e múltipla. Essa representação, eleita por data específica, é sem dúvida uma manifestação singular cientificada pelo fato de se

⁵²Disponível em: <https://vilavelha.es.leg.br/institucional/noticias/prefeito-sanciona-lei-de-artem-que-institui-a-201csemana-municipal-da-pessoa-com-deficiencia-intelectual-e-multipla201d>. Acesso em: 14 dez 2021.

manter ao longo do ano a conscientização sobre a inclusão dessas pessoas à sociedade.

Muitas outras foram as políticas públicas locais que nos acompanharam neste trajeto da pesquisa, desenhando nosso mapa simbólico de uma inclusão que necessita ser reconhecida pela sociedade em geral, mostrando-nos que o Poder Público ainda necessita cumprir suas responsabilidades em desobstruir o acesso à estrada de forma que, como diz Santos (2007b), a legalidade de grande escala seja suscitada por redes de “ações táticas e edificantes” que possibilitem de fato o acesso, com qualidade, ao aluno PAEE à escola comum.

A inclusão social para a igualdade de direitos, que seja na educação, na saúde e na assistência, deve ser uma premissa aos diálogos em todos os espaços da sociedade. É preciso exigir ações de inclusão aos sistemas públicos, por meio de políticas públicas que tenham em seus efeitos a contribuição para uma sociedade mais justa e igualitária ao reconhecer que há desigualdade e exclusão que, de forma direta ou indireta, vem perpetuando a dinâmica de sistema capitalista, hegemônico, excludente e desigual.

Santos (2010b) nos ajuda, em seus diálogos, a conceber as epistemologias do Sul, quando escutamos e envolvemos o contexto da prática que, como a grande escala, nos fornece muitas ferramentas para pensar e executar medidas de intervenção para uma sociedade mais possível, que luta com a supremacia das intencionalidades de governantes que possibilitam sistemas públicos excludentes, ao “ajustarem” as condições impostas pela pequena escala na globalização. Barros (2018) nos leva à reflexão sobre esse tema quando diz que a igualdade e a diferença acabam por ser uma discussão conceitual mediada pelo contraponto das desigualdades. Santos (2003, p. 53) deixa explícito que

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a 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”.

Dessa forma, perceber e percorrer os caminhos que perpassam as possibilidades para os estudantes PAEE na escola comum é possuir respostas aos questionamentos emergidos. Efeitos que devem ser resolvidos em prol de uma educação pública acessível a todos e de qualidade para todos, pois devemos entender o espaço escolar como aquele que oportuniza, por meio da escuta, a produção de sentido sobre as políticas públicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes PAEE na escola comum ganha forças a partir de 1990, entretanto as conquistas, assim como as lutas para que as pessoas com deficiência tenham condições de igualdade na educação, de um modo geral, têm sido de longa data com registros nos avanços das políticas públicas. A PNEPEI/2008 fortaleceu as ações para o acesso e a permanência desse aluno na escola ao passo que vem contribuindo para a evolução de muitos feitos. Para compreendermos o desenho ascendente das políticas públicas, registramos, no decorrer de nossa pesquisa, essa trajetória, para podermos conhecer um pouco do cenário que antecedeu a política atual de perspectivas inclusivas e não mais integracionistas.

Nesse processo de nos inteirarmos da política até o ano de 2020, percebemos também alguns atravessamentos que necessitam de um olhar atento do Poder Público, quando falamos da igualdade de direitos aos processos de escolarização desses estudantes. Isso nos instigou a **analisar como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 vem sendo articulada e materializada no sistema de educação de Vila Velha, Espírito Santo.**

Consideramos para esta análise as intencionalidades de um sistema globalizado que rege, desde a pequena escala, no sentido do sistema federal e estadual, até aquela que consideramos a grande escala, voltada para o contexto da prática e dos sistemas de ensino nas interpretações das políticas públicas oficiais e na produção dos textos das políticas públicas locais. Concordamos e refletimos com Mainardes (2006, p. 56) quando narram que “Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política”.

Dois dos exemplos mais atuais sobre influências e intencionalidades políticas, de forma hegemônica, de retomada da segregação dos estudantes PAEE está na tentativa do Decreto nº 10.520, de outubro de 2020, que foi embargado pelo Supremo dois meses após por inadequação e inconformidade com as conquistas da educação em direitos inclusivos nas duas últimas décadas. O segundo exemplo é a Lei nº 13.935/2019, que, em suas intencionalidades implícitas, incorpora às ações da

educação a prestação de serviços de saúde e assistência social. Ambas se constituem em retrocessos.

Nesse sentido, retomamos Santos (2002, p.142), quando nos diz: “A simetria entre as partes é sempre uma relação horizontal que oculta uma relação vertical”. Para tanto, buscamos **conhecer os contextos de influências que refletem a política de educação especial no espaço local do município de Vila Velha**, para compreendermos os efeitos positivos e negativos da política oficial sobre o contexto da prática e o da produção de políticas locais.

Refletimos ainda com os autores, e reconhecemos que, apesar de a grande escala ter o poder de apresentar mudanças e transformações significativas na política original, é necessário que ela seja reconhecida, escutada e compreendida. Sobre isso Mainardes (2006) traz uma significativa contribuição, quando diz que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade. Nesse sentido, ainda vivenciamos alguns discursos mais dominantes que outros. O autor chama a atenção para o fato de que o processo político deve ser entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular-se às perspectivas macro e micro. Então ousamos dizer que, sem esse processo, o sistema de ensino permanecerá com suas tensões, desafios e atravessamentos sem superação.

A noção de cartografia de Santos (2007b) nos ajudou a projetar o nosso olhar sobre o contexto da prática para desenharmos nosso mapa da política do município de Vila Velha, assim como observar que há intencionalidades dos governos para a produção dos textos das políticas públicas. Com as contribuições das “Epistemologias do Sul”, pensamos na valoração das realidades locais, em sua voz e vez que, em seu constante movimento sobre os saberes e fazeres não devem ser limitadas a fronteiras, mas abrir novos e outros territórios de forma a contribuir com a diversidade dos estudantes e, conseqüentemente, com os processos de escolarização demandados a cada um, de cada localidade distinta onde a política exerça sua influência.

Durante nossa pesquisa, pudemos **cartografar as políticas públicas de educação especial em ações instituídas pelo sistema de educação de Vila Velha, no período de 2008 a 2020, identificando o movimento local em as políticas públicas**

de educação inclusiva se materializam. No transcorrer de nossa investigação, verificamos que, concomitantemente às ações exercidas pela escola e desenhadas pela possibilidade de reinventar o pensamento emancipatório de uma perspectiva inclusiva, em 2022, o município apresenta suas Diretrizes Pedagógicas Operacionais da Educação Especial/2022 e também manifesta que a Resolução nº 20/2013 está em desuso, por encontrar-se desatualizada e na iminência de revisão.

As observações nos levaram a compreender que o município de Vila Velha, mesmo em um período em que as normativas tinham o viés segregacionista, com o atendimento clínico se sobrepondo ao pedagógico, já se mobilizava em prol de uma educação com perspectivas mais inclusivas aos processos para a escolarização dos estudantes PAEE. É importante destacar a institucionalização e o fortalecimento de uma equipe de educação especial, desde 2004/2005, denominada Núcleo de Educação Especial, que, à época, tinha uma perspectiva mais clínica (BORGES, 2007; BERNARDO, 2010; MELO, 2016, CARVALHO, 2018).

Mesmo assim, o município buscou potencializar a equipe de natureza pedagógica com a intenção de compreender e atender às especificidades do desenvolvimento, ensino e aprendizagem desses estudantes. Atualmente, não mais se configura com cargos de natureza clínica, mas visa a apoiar as escolas em seus movimentos de inclusão pedagógica, por meio da oferta de atendimento multidisciplinar aos estudantes PAEE, nesse ambiente.

No contraturno escolar, a equipe multidisciplinar vem trabalhando na atuação de cunho educacional, por meio de atendimentos individuais, quando necessário, conforme orientam as Diretrizes da Educação Especial, bem como por meio de grupos focais com a família do estudante. Essa estruturação tem refletido uma avaliação positiva tanto dos professores quanto das famílias, com relação ao trabalho desenvolvido pela Coordenação de Educação Especial, considerando as narrativas apresentadas no decorrer do movimento de escuta no Grupo focal.

Outro ponto positivo do município na direção de políticas públicas locais, ao abrir novos e outros territórios, tendo como princípio a inclusão escolar, é a defesa de que esse atendimento educacional especializado deve acontecer também no turno de

escolarização do estudante, com apoios, serviços e recursos necessários à acessibilidade curricular. Nesse sentido, novos significados foram dados a esse acompanhamento no turno de escolarização, configurado como colaboração e se estruturando como um movimento de resistência, ao interpretar a política oficial que merece e deve ser ampliada.

Além desse movimento local, o sistema de educação alterou a Lei nº 4.670, de 3 de julho de 2008, que institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público do Município de Vila Velha, ampliando seu quadro de professores de educação especial: bilíngue, libras, tradutor e intérprete de libras (língua portuguesa), deficiência intelectual e múltiplas deficiências, altas habilidades e deficiência visual. O total que antes registrava 400 professores para a educação especial, foi se ampliando para mil servidores na modalidade. A Lei nº 6.574, de 10 de janeiro de 2022, altera e inclui dispositivos à Lei nº 4.670, de 3 de julho de 2008, que trata do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração Magistério Público de Vila Velha. Suas alterações procuram atender às necessidades de atualização de legislações vigentes e às metas contidas no Plano Municipal de Educação de Vila Velha, assim como cria a possibilidade de docentes de outras áreas atuar na modalidade.

Com base na Resolução nº 4/2009, o município vem reforçando a implantação de salas de recursos multifuncionais, tanto por meio da disponibilidade de financiamento, quanto pelo empenho de alguns gestores, que, mesmo sem receber financiamento específico para equipar esse ambiente, tem instituído na escola essas salas. O município já conta com mais de 50% de seu total de unidades com esse serviço oferecido aos estudantes matriculados nas unidades do município de Vila Velha.

Essas ações deixam evidente que o atendimento educacional especializado nessas condições não visa a substituir o currículo, mas, sobretudo, complementá-lo ou suplementá-lo. Isso sinaliza que o município tem trabalhado para oferecer os serviços de educação especial, apesar de ter um percurso significativo para o atendimento à comunidade do entorno da escola que ainda não o possui.

Considerando a pandemia e a necessidade de recursos que possibilitassem aos professores trabalhar remotamente, o município ofertou, por meio do Programa

EDUCAÇÃO DO FUTURO Vila Velha, a aquisição de equipamentos novos para de informática, tecnologia, acessórios e seguro, utilizando recursos financeiros, disponibilizados pelo Decreto Municipal nº 471/2021 a todos os professores.

Assim sendo, dispondo da concepção de que cada localidade onde as políticas públicas atuam apresentam suas especificidades e necessidades, conhecê-las foi a forma de traduzirmos os contornos que Vila Velha vem sinalizando não só em alinhamentos, como também em desalinhamentos nos desenhos para a projeção de nossa cartografia, alimentada pelos movimentos produzidos pela política oficial, no contexto da prática que as interpreta e do sistema de ensino que os executa. Assim sendo, ouvir o contexto da prática, pelo GF, foi a maneira encontrada para atingirmos nosso objetivo de **compreender as formas, os modos, como as políticas de educação especial em Vila Velha têm sido articuladas e materializadas nos espaços escolares.**

As sinalizações concebidas pela interpretação do contexto da prática nos levam à necessidade de traduzirmos as limitações sobre as fronteiras que impossibilitam abriremos novos e outros territórios. Estão divididas em quatro eixos sobre os quais discorreremos a seguir.

O primeiro destaca a compreensão de quem é o estudante da educação especial e os desafios que se entrelaçam à avaliação pedagógica. A sobrecarga no encaminhamento à educação especial também exige constantes enfrentamentos à modalidade, que tem, no público com transtornos específicos funcionais e vulnerabilidade social, um atravessamento dos processos avaliativos na escola, mostrando que este ainda necessita se apropriar de conhecimentos, na perspectiva de compreender a comunidade estudantil.

Percebemos, também, uma certa dependência do diagnóstico clínico e dos laudos médicos, tendencionando para o foco biológico e perdendo a condição do sujeito. Dessa forma, o estudante PAEE fica na condição de aluno do professor de educação especial e não da escola como um todo.

Reconhecemos que há mecanismos de exclusão e invisibilização, tanto da modalidade de educação especial quanto dos estudantes nela inseridos. Vivenciamos, também, as intencionalidades que visam a deslegitimar a escola como espaço-tempo de aprendizagem dos estudantes PAEE, questionando suas capacidades ao sobrepor (*ainda*) ao atendimento clínico, em detrimento ao pedagógico e, nesse sentido, gestando um processo de inclusão excludente no interior da escola.

O desalinho, quanto à avaliação para a elegibilidade, o acompanhamento e o planejamento pedagógico, limita os estudantes a fronteiras que os excluem ao eximirem a escola de suas funções pedagógicas em seu reflexo. É visível que o currículo de sala de aula ainda está por ser significado como eixo orientador da escolarização desses estudantes. Preocupam-nos as questões voltadas para a acessibilidade curricular desses estudantes, devido a inviabilização de caminhos alternativos. Nesse sentido a oferta de currículos mínimos apresentava-se inadequada e, por vezes, pobre embasando-se nas deficiências do estudante e nas concepções de limitação. Currículos destituídos do pensar sujeitos históricos e sociais.

Quando criamos exclusões abissais que dividem os estudantes no espaço que deve ser único da escola, nós os restringimos ao outro lado da linha, ou seja, ao lado que segrega por meio de critérios pedagógicos quantitativos, que sustenta a produção das ausências por meio de uma razão indolente. Perspectivas estas que não se alinham às normativas da política de 2008, pois sob o prisma integracionista, retomam aspectos da política de 1994, com princípios de integração e, nesse sentido, torna o estudante pertencente pela forma como é excluído, ou seja, como diz Santos (2010b, p. 280): “Quem está embaixo está fora”. Baptista (2015, p.37) ilustra essa realidade dizendo:

Há todo um esquadramento do tecido social, no qual cada sujeito corresponde a um lugar e, a cada lugar, um sujeito. Por conta disso o diferente fica fora de determinados espaços, fica excluído deles, mas paradoxalmente, lhes são definidos outros lugares, e lá ele fica confinado. Temos então a inclusão pela exclusão: não só os manicômios e prisões, mas também as escolas especiais para os deficientes, as casas de correção para menores infratores, constituindo-se toda uma rede paralela.

Entretanto, percebemos que há preocupações, do sistema de ensino do município, quanto à formação continuada dos profissionais, à necessidade de fazer com que a produção do conhecimento em educação especial chegue a todos para uma educação inclusiva e não apenas para aqueles profissionais que atuam mais especificamente com a educação especial.

Continuando as nossas considerações, no **segundo eixo**, destacamos os profissionais que apoiam a educação especial. A grande tensão se concentrou na necessidade de concurso público que amplie ainda mais o quadro de efetivos na área da educação especial. A rotatividade, a extensão ou até mesmo a ausência desse professor especializado nas unidades de ensino têm provocado atravessamentos que evoluem para os desafios à garantia dos processos de escolarização e, conseqüentemente, da permanência do aluno com educação de qualidade, paralisando o acesso aos recursos a serem utilizados, considerando que os profissionais que apoiam a educação especial, estão à frente de trabalho para a mobilização da educação especial.

Quanto ao trabalho diversificado desses profissionais, Baptista (2011), em diálogos teóricos, possibilitou compreender que as atribuições do professor de educação especial não devem limitar-se ao atendimento direto ao aluno, mas configurar-se de forma que atue em diferentes frentes, assessorando e orientando a comunidade escolar em bidocência em sala de aula, como destaca a legislação local do Plano Municipal de Educação de Vila Velha, no planejamento e acompanhamento do desenvolvimento pedagógico do estudante PAEE.

No **terceiro eixo**, que versa sobre os serviços e recursos, identificamos que há, na escola, uma relação ainda, confusa entre o atendimento educacional especializado na escola comum e as instituições privadas de natureza filantrópica, por estas oferecerem laudos clínicos. Com concepções clínicas e laudos subjetivos (VIEIRA, 2015) produzidos no cotidiano da escola, atrelados aos currículos inflexíveis e práticas pedagógicas que apresentam os conhecimentos de maneira pouco atrativa, os familiares dos estudantes são induzidos a considerar as instituições privadas de natureza filantrópica como o apoio que dará respostas às incertezas sobre a avaliação dos estudantes PAEE. Concordamos com Santos (2007a), quando nos leva a refletir

sobre a hegemonia da razão indolente, razão esta que torna o pensamento estreito, inflexível, preguiçoso e que pensa, pela via das impossibilidades, a escolarização dos estudantes PAEE na escola comum.

Ainda no que tange ao serviço de atendimento educacional especializado, há o protagonismo do financiamento público para as instituições privadas de natureza filantrópica, levando à desobrigação da pequena escala, representando o Poder Público, aperfeiçoar suas instituições públicas. Esse direcionamento vem levando aqueles que utilizam o serviço das instituições privadas a obter um atendimento medicalizado (médico-clínico) e segregado, no qual predomina uma perspectiva que não é a inclusiva para a escolarização dos estudantes PAEE. Mesmo os movimentos atuais das políticas públicas, em 2021 e 2022, vêm percorrendo caminhos em que persistem o financiamento desses espaços privados.

O cômputo da dupla matrícula, no art. 8º do Decreto nº 7.111/2011, foi revogado em 2022 pelo Decreto nº 10.930/2022. No entanto, desde 2021, já se fazia reescrito pelo Decreto nº 10.656/21, o qual mantém o financiamento às instituições filantrópicas. Nesse sentido, fica o questionamento: o que mais está por vir? Para reflexão desse contexto, concordamos com Mainardes (2006), quando nos diz que os textos não são somente o que eles parecem ser em sua superfície.

Outro desafio se constitui nas ações intersetoriais, entre a Secretaria de Assistência Social e Secretaria de Saúde. O que se tem percebido é que há muitas dificuldades na comunicação quando as demandas da escola não são atendidas. Assim, a escola se torna responsável única pelo estudante PAEE, considerando a Nota Técnica nº 04/2014, MEC/SECADI/DPEE, principalmente àqueles que de fato necessitam de um atendimento clínico.

Há muito o que construir nesse trajeto sobre a intersectorialidade como prática de gestão no município, tendo em vista os objetivos da PNEEPEI/2008 de conceber o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, com vistas a acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça, projetos que devem ser compartilhados entre diferentes setores do governo que atuam no acompanhamento de políticas públicas.

No quarto e último eixo, pudemos acompanhar como o município faz seu próprio desenho sobre a inclusão escolar por meio de sua interpretação às políticas oficiais na atuação no contexto da prática. Quanto à pandemia, a escola, tendo que lidar com o isolamento social, como forma de proteção a todos, pensou em alternativas que subsidiassem o acesso aos processos de escolarização dos estudantes. A educação especial chegou a seu ápice, quando falamos de desigualdade educacional, pois envolvia não só os problemas ao acesso às tecnologias, que nem todos possuíam e muitos não detinham o conhecimento para o usá-lo, como também o acesso aos serviços e recursos próprios da modalidade. Entretanto, apesar de constituir-se como uma tensão na garantia desses direitos, embora sinalizando para desigualdades e exclusões, há de se considerar, também as experiências exitosas que, no decorrer desse período, puderam contribuir na efetivação de outros movimentos, a exemplo, as formações continuadas que tiveram seus acessos ampliados e difundidos.

Todavia, apesar de conhecermos as contribuições do sistema de educação de Vila Velha na construção de um mapa simbólico das ações para a inclusão, deparamo-nos com atravessamentos que registram desalinhamentos no desenho. As direções que mostram percursos atravessados por tensões e desafios às vivências do contexto local refletem, em muitos casos, o encaminhamento de direitos, via judicialização, para fazer valer o dever do sistema educacional em conceber os serviços, recursos e apoios necessários aos estudantes PAEE.

Refletindo sobre essa questão, percebemos que direitos conquistados pela modalidade de educação especial vêm sendo ameaçados sob diferentes significações, com tendência à negação/invisibilização dos direitos sociais à educação. Retomamos os diálogos com Ball e Mainardes (2011), quando nos direcionam para o caminho do pensar as análises de políticas públicas, afirmando que não devemos destituir desse processo os sujeitos que os formulam, vivenciam e articulam, considerando não ser um campo neutro e isolado, pois sofre influências também globais.

Não estamos, em momento algum, dizendo que a escola trabalha para que a inclusão não aconteça, visto que, em muitas ações, percebemos que se encontra em processo

e que a inclusão vem se articulando e se materializando de forma significativa. Compreendemos que, nesse momento, de modo geral, as escolas não são totalmente inclusivas ou totalmente exclusivas, visto que se destacam movimentos em todos os âmbitos educacionais nos diferentes espaços e com diferentes pessoas, a depender das intencionalidades nesse ambiente.

O caminho para construir a inclusão, além de se mostrar longo e desafiador, vem necessitando de políticas públicas consistentes e continuadas, o que não se tem visto nas políticas públicas do atual governo. Em uma das construções de nossos mapas simbólicos, pudemos representar a pequena escala, como o Sistema de Governo, em sua representatividade, interferindo e controlando a grande escala. Um sistema que se configura ainda hierárquico e injusto com os movimentos em prol de uma educação que deveria preconizar o exclusivamente, e não o “preferencialmente” na escola comum, como vem trazendo parte da política em suas intencionalidades.

Levamos em consideração que algumas normativas locais necessitam fazer jus às interpretações que o contexto da prática vem fazendo dos movimentos na educação especial. Ao não se garantir as necessidades apontadas pela escola, nega-se o reconhecimento de medidas que devem ser tomadas pelos sistemas de ensino. As tensões que perpassam a permanência desses estudantes nesse ambiente se esbarram em burocracias que deveriam ser trabalhadas por meio de políticas locais, consistentes e efetivas, nas quais o contexto da prática seja compreendido e definido como aquele que dá as respostas aos atravessamentos peculiares a cada território, construindo seus próprios mapas, de forma que atendam aos direitos sociais e coletivos institucionalmente construídos.

Concordamos com Santos (2010a), quando se refere às tensões entre o capitalismo e a democracia compostos em nossa sociedade. O Poder Público equilibra-se para resolver suas questões de tensões para sustentar o sistema de interesses ligado às intencionalidades do setor privado, deixando a desejar quando se fala sobre investimentos mais significativos às instituições públicas.

Apesar das tensões, desafios e atravessamentos vivenciados, o sistema de ensino de Vila Velha tem buscado constituir uma educação como direito social na direção de que

as escolas de ensino comum se configurem como lócus de aprendizagem na diversidade, assim como *devemos entender o espaço escolar como espaço de produção de sentidos sobre as políticas públicas*, pois a política como texto enfatiza o controle que está nas mãos dos leitores (MAINARDES, 2006).

O sistema de educação vem refletindo sobre o planejamento das ações de inclusão para o envolvimento de toda a comunidade escolar. A Secretaria de Educação, a família e a gestão escolar devem reconhecer que, para que os processos de escolarização desses alunos se constituam, deve haver a soma de cada ação, sobretudo refletindo também sobre as intencionalidades dos sujeitos envolvidos na articulação e materialização das políticas públicas oficiais que, como vimos, podem resultar em efeitos que potencializem ou paralitem o desenvolvimento escolar desses alunos.

O Grupo Focal pôde ampliar nossa compreensão quanto aos movimentos das políticas públicas de inclusão no contexto da prática, fazendo-nos perceber que, por meio das diversas influências, fazemos ou não os contornos na cartografia dos nossos mapas. A pesquisa atendeu às nossas expectativas, mas nos deixou uma cartografia, projetando caminhos ainda inacabados. Entretanto, vemos possibilidades de *serem* redesenhados com o intuito de traçar todo o território na expectativa de que atenda às demandas. Para isso, devemos pensar em políticas públicas locais consistentes, continuadas e resistentes às influências hegemônicas, capitalistas da globalização exacerbada.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. M. B. **Calcanhar de Aquiles**: a avaliação do aluno com deficiência intelectual no contexto escolar. 2015. Tese (Doutorado em Educação) _Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2015.
- ALMEIDA, T. F. de. **Análise dos indicadores e políticas de inclusão escolar na baixada fluminense**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) _Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2016.
- ARAÚJO, G. C. de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011.
- BALBINOT, A. D. Análise de indicadores de evolução da educação especial no Estado do Espírito Santo entre 2005 e 2013. **Revista Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 4, p. 267-272, out./dez. 2017
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas de atuação em escolas secundárias**. Curitiba: ERPG, 2016.
- BALL, S. J.; MAINARDES J. (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, 2011. Edição Especial.
- BAPTISTA, C. R. (org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- BAPTISTA, C. R. Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. **Revista Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019.
- BARROS, J. D'. Igualdade e diferença: uma discussão conceitual mediada pelo contraponto das desigualdades. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, p. 1 - 25, 2018.
- BASSANI, E. A colonização médica e a medicalização da educação especial: reflexões sobre laudos na escola. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de (Org.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes, RJ: Multicultural, 2017.
- BERNARDO, R. M. **Trajetória(s) das políticas públicas de educação especial/inclusiva, no município de Vila Velha no período de (2004 - 2008)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)_Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2010.

BEYER, O. H. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. et al. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BORGES, C.S., **Atendimento educacional especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BORGES, D. C. P. **A formação continuada de professores para o trabalho com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: a contribuição da escola**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BOROWSKY, F. **Educação especial no Brasil: contradições nas políticas de inclusão (2003-2014)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação)_Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2/2001**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Conselho Municipal de Educação/ **Resolução nº. 20, de 13 de fevereiro de 2013**. Institui as diretrizes da educação especial no Sistema Municipal de Ensino. Vila Velha, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. 2014. Brasil [recurso eletrônico]: Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série Legislação; n. 125).

BRASIL. Conselho Municipal de Educação/ **Resolução nº. 9, de 17 de maio de 2005**. Fixa diretrizes da educação especial no Sistema Municipal de Ensino. Vila Velha, 2005.

BRASIL. **Decreto-lei nº 6.425, de 4 de abril de 2008b**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6425.htm. Acesso em: 18 ago. 21.

BRASIL. **Decreto-lei nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 7 out. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série Legislação; n. 125).

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília: Câmara do Deputados, Edições Câmara, 2013.

BRASIL. Lei nº. 4.100/2003. **Institui o Sistema Municipal de Ensino do Município de Vila Velha, Estado do Espírito Santo e disciplina seu funcionamento.** Vila Velha, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Parecer CNE/CEB n.017/2001. MEC/ SEESP, Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: Seesp, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEB/SEESP, 2008.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 e outubro de 2009. Ministério da Educação. **Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação Básica, Modalidade Educação Especial.** Brasília: Senado Federal, 2009.

BRASIL. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte. **Plano Municipal de Educação.** Vila Velha/ES, 2015.

BRASIL. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte. **Projeto de Atuação do Núcleo de Educação Especial da Semed.** 2013b.

BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.

BREGONCI, A. M. **Cartografando a educação de surdos, deficientes auditivos e surdocegos na região do Caparaó Capixaba.** 2017. Doutorado (Tese em Educação)_Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

CALHEIROS, D.S.; FUMES, N. L. F. A educação especial em Maceió/Alagoas e a implementação da Política do Atendimento Educacional Especializado. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 2, p. 249-264, abr./jun. 2014.

CAMARGO, M, R, T; SANT'ANA, I.M. Formação e atuação de professores em salas de recursos multifuncionais. **Revista Eletrônica, Pesquiseduca**, Santos, v. 7, n. 13, p. 198-218, jan./jun. 2015.

CANDAU, V. M. F. "Ideias-força" do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n.1, p. 15-34, mar. 2016.

CAPELLINI, V. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial)_Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

CASTRO, V. D. B. **Inclusão escolar no período de 2009 a 2013 sob a perspectiva das matrículas no censo escolar no Brasil**. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2015.

CARVALHO, M. P. da S. **Deficiência visual: da política educacional à organização escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação)_Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

COSTA, V. A. Educação e formação: inclusão na escola pública. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 51-70, jan./jun. 2015

CHIOTE, F. A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)_Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

FRANÇA, M. G. **Financiamento da educação especial: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

FREITAS, M. C. de; JACOB, N. da F. Inclusão educacional de crianças com deficiências: notas do chão da escola. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v.10).

GARCIA, R. M.; PEREIRA, E. G. B. Educação especial, inclusão social. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 3, nº. 6, p. 116-136, jul. /dez. 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/REED>. Acesso em: 15 ago.21.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. F. **Questões do método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Docência em Formação_Série Saberes Pedagógicos).

GLAT, R.; FERNADES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, MEC/ SEESP, nº.1, 2005.

GOBETE, G. **Educação especial no município de Vitória/es no período de 1989 a 2012: políticas e direito à educação**. 2014. Tese (Doutorado em Educação)_Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2014.

GOES, R.S. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual**: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de educação especial no Brasil. 2014. Tese (Doutorado em Educação)_Faculdade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidade do grupo focal. **ECCOS Revista Científica**, São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, v. 1, n. 1, 2005.

GONZALEZ, R. K. **Educação especial e processos para salas de recursos**: relação de gênero e cor/raça. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação das Faculdades de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ISFRAN F., LADEIRA T.A; FARIA S. E. F. Fracasso escolar e medicalização na educação: a culpabilização individual e o fomento da cultura patologizante. **Movimento- Revista de Educação**, Niterói, ano 7, n. 15, p.133-160, set./dez. 2020.

JANNUZZI, P. de M. Indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n.º 1, p. 51-72, jan./fev. 2002.

JESUS, D. M. de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 95 -106.

JESUS, D. M. de; VIEIRA, A. B.; Aguiar, A.M. B de; RODRIGUES, C. A. **Revista Cocar**. Atendimento Educacional Especializado e processos de avaliação: o que dizem as narrativas dos professores. Belém/Pará, nº. 1, p. 11-36, jan./jul. 2015. Edição Especial

KASPER, A. A; LOCH, M. V. P; PEREIRA, V. L. D. V. Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental: algumas considerações. **Revista Educar**, Curitiba, v. 24, n. 31, p. 231-243, 2008.

KUHNEN, R. T. A concepção de deficiência na Política de Educação Especial Brasileira (1973-2016). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 23, n. 3, p. 329-344, Jul./Set. 2017.

LAGO, D. C. **Reflexos da Política Nacional de Inclusão Escolar no município-polo de Vitória da Conquista/Bahia**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)_Universidade Federal de São Carlos Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, São Carlos, 2010.

LIMA, A. B. de. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. **RBPAE**, v. 25, n. 3, set./dez. 2009.

LIMA, N. T.; BUSS, P. M.; PAES-SOUSA, R. A pandemia de COVID-19: uma crise sanitária e humanitária. **Cafajeste. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 7, e00177020, 2020. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102311X2020000700503&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 ago. 2020.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação)_Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MACALLI, A. C. **Trajetória escolar de alunos com deficiência: matrículas do censo escolar**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação)_Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MACALLI, A. C; GONÇALVES, T. G. G. L; CAIADO, K. R. M. Fluxo escolar de alunos com deficiência em um município: o que revelam os dados oficiais. **Revista Educação Especial**, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 33, 2019.

MAFEZONI, Andressa. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência: o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J.; FERREIRA M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teóricos-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAIS EDUCAÇÃO. **Plano de desenvolvimento individual do estudante: orientações para construção**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2019/02/cartilha-pdi-plano-de-desenvolvimento-individual-do-estudante.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.

MARQUES, D. R. O.; SILVA, W. A. A escola comum inclusiva: diversidade e inclusão de alunos público-alvo da educação especial. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDEU). 7., 2020, Maceió: **Anais do VII Conedeu**. Maceió: Conedeu, 2020.

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar**. Curitiba: ed. UFPR, nº. 23, p. 185-202, 2004.

MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELETTI, S. M. F.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: maio. 2014.

MELETTI, S. M. F., BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, maio/ago. 2011.

MELO, D. C. F. de. **Entre a luta e o direito**: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual. 2016. Tese (Doutorado em Educação)_Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

MENDES, E.G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, p. 93-110, 2010.

MENDES, E. G.; D’Affonseca, S. M. Avaliação dos estudantes público-alvo da educação especial: perspectiva dos professores especializados. **Revista Educação Especial**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 31, nº. 63, p. 923-938, 2018. Universidade Federal de Santa Maria.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação inclusiva**: direito à diversidade. Brasília: MEC/Seesp, 2004. V. 3.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOURA, E. de O. et al. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. **Revista Teias**. Universidade e democracia: para quê? Para quem? v. 20, n. 56, jan./mar. 2019.

NASCIMENTO, B. A. B. **Organização dos serviços da educação especial**: um estudo de planos municipais de educação. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação)_Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr), Araraquara, 2018.

OLIVEIRA, G. M. **Financiamento das Instituições Especializadas na Política de Educação Especial no Estado do Espírito Santo (2012-2015)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação)_Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2016.

OLIVEIRA, G. M. **Interdependência, orçamento público e garantia do direito à educação de estudantes com deficiência**: uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado. 2021. Tese (Doutorado em Educação)_Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, 2021.

OLIVEIRA, I. A. de. A política de educação inclusiva nas escolas: trajetórias e conflitos. In. JESUS, D. M. de. et al. (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007. p. 32 - 40.

OLIVEIRA, I. B. de. **Boaventura & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Tailândia, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Convenção da Guatemala**, 1999.

PANTALEÃO, E. **Políticas, práticas pedagógicas e formação**: dispositivos para a escolarização de alunos(as) com deficiência.(org.). In: JESUS, D. M. de (org.). Vitória: Edufes, 2013. p. 51 – 80.

PAVEZI, M. **Políticas de educação especial no Estado de Alagoas**. 2018. Tese (Doutorado em Educação)_Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

PAVEZI, M.; MAINARDES J. Políticas de educação especial no Estado de Alagoas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 4, out./dez. 2019.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

PINEL, H. Amizade na educação especial escolar e não escolar: um estudo fenomenológico a partir do filme tawanês “ Eterno verão” (2006), de Leste Chen. In: VITOR, S. L. (org.). **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campo dos Goytacazes, RJ, 2018.

PRIETO, R. G. atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E; PRIETO, R. G; ARANTES, V. A (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Editora Summus, 2006.

PRIETO, R. G., PAGNEZI, K. M. M., GONZALEZI, R. K.. Educação especial e Inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 725-743, jul./set. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade/. Acesso em: 18 set. 2021.

RATUSNIACK, C. De quem é o aluno da classe especial? **Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais**, Curitiba: ANPEDE/UFPR. 2016.

REBELO, A. S. **Os impactos da política de atendimento educacional especializado**: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)_Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

REBELO, A. S. **A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973 - 2014)** 2016. Tese (Doutorado em Educação)_Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

RIBEIRO, A.C. TENTES, V. T. A. O caminho da escola para os estudantes com deficiência: o transporte escolar acessível no plano viver sem limite. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 1, p. 27-38, jan./mar. 2016.

RIMOLO, A. D. S. **Uma perspectiva etnográfica sobre a produção de materiais didáticos em 3d para alunos com baixa visão**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação)_Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai. **Revista de Educação do Ideau**, v. 5, n. 12, jul./dez. 2010.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237 - 280, out. 2002.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, B. de S. **A globalização e as ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007a.

SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007b.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2008a.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008b.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010c.

SANTOS, B. de S; ARAÚJO, S; BAUMGARTEN, M. As epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 43, p. 14-23, set./dez. 2016.

SANTOS, B. de S. **Na oficina do sociólogo artesão**: aulas 2011-2016. São Paulo: Cortez, 2018a.

SANTOS, B. de S. O colonialismo insidioso. **Revista Espaço Público**, p. 50, 2018b.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, B. de S. O Coronavírus, nosso contemporâneo. **Jornal de Letras**, Rio de Janeiro, 6 a 19 de maio de 2020. Ideias Coluna. Disponível em: <https://outraspalavras.net/pos-capitalismo/o-coronavirus-nosso-contemporaneo>. Acesso em: 19 set. 2020a.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estud.** São Paulo: Cebrap, n. 79, nov. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 20 set. 2020b.

SANTOS, M. A abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação estado e sociedade. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, 9., 2012, Caxias do Sul. Anais [...]. Caxias do Sul: Anped, 2012.

SANTOS, V. **Análise de indicadores educacionais censitários da política de inclusão escolar: uma proposta metodológica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação)_Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SILVA, V.C; LUCAS, M. F. F; MOREIRA L. C. Classe especial e escola comum: encaminhamentos e percalços pedagógicos para inclusão escolar. **CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Londrina, 2009.

SOBRINHO, R. C; PANTALEÃO, E.; SÁ, Maria das G. S. C. de. O Plano Nacional de Educação e a educação especial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 504-525, abr./jun. 2016.

SOBRINHO, R. C; ZIVIANI, M. C. N; CORRÊA; M. I. C. C. Espaços e serviços de apoio à escolarização de estudantes com deficiência: desafios e perspectivas. In: LOPES, S.V; OLIVEIRA, M. J. (org.). **Educação Especial**: políticas e formação de professores. Marília: ABPEE, 2016.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 61, p. 21- 44, abr. 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Ed. Moderna, 2016.

TOSTA, E. I. L. **Educação especial em Mato Grosso: trajetórias e políticas públicas na Rede Estadual de Ensino (1926-2012)**. 2014. Tese (Doutorado em Educação)_Universidade do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Corde, 1994.

VENTURINI, R. S. **Políticas públicas de inclusão escolar em ação: uma jornada comparada entre Brasil e Itália**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação)_Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

VIEIRA, A. B. **Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. Tese (Doutorado em Educação)_Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIEIRA, A. B. **Táticas e estratégias constituídas por professores para articulação do currículo escolar e o atendimento educacional especializado**. 2015. Relatório de Pós-Doutorado (Pós-Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

VICTOR, S. L; DRAGO, R; PANTALEÃO, E. (org.). **Educação especial: indícios, registros e práticas de inclusão**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VILLATORE, C. de M.. Estado neoliberal e globalização: dominação e dependência periférica. **Revista Territorium Terram**, v. 3, n. 5, p.17-23, jan./jun. 2015.

VILA VELHA. Conselho Municipal de Educação/ **Resolução nº. 09, de 17 de maio de 2005**. Fixa diretrizes da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino. Vila Velha/ES, 2005.

VILA VELHA. Conselho Municipal de Educação/ **Resolução nº. 20, de 13 de fevereiro de 2013**. Institui as diretrizes da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino. Vila Velha, 2013.

ZUQUI, F. S. **As salas de recursos multifuncionais/salas de recursos das escolas da rede municipal de educação do município de São Mateus: itinerários e diversos olhares**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)_Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.