



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PATRICIA SANTOS CONDE DE CHRISTO

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO SISTEMA COMUM DE
ENSINO: HISTÓRIA, ORGANIZAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO**

**VITÓRIA
2022**



Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

PATRICIA SANTOS CONDE DE CHRISTO

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO SISTEMA COMUM DE
ENSINO: HISTÓRIA, ORGANIZAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sonia Lopes Victor

VITÓRIA

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

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

C556a Christo, Patricia Santos Conde de, 1981-
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO SISTEMA COMUM DE ENSINO : ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO SISTEMA COMUM DE ENSINO: HISTÓRIA, ORGANIZAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO / Patricia Santos Conde de Christo. - 2022.
238 f.

Orientadora: Sonia Lopes Victor.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Educação Especial. 3. Práxis. 4. Inclusão escolar. I. Lopes Victor, Sonia. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



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

PATRICIA SANTOS CONDE DE CHRISTO

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO SISTEMA COMUM DE ENSINO: HISTÓRIA, ORGANIZAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Doutor em
Educação.

Aprovada em 30 de setembro de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Jair Ronchi Filho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Régis Henrique dos Reis Silva
Universidade Estadual de Campinas

Professora Doutora Anna Maria Lunardi Padilha
Instituto de Pesquisas Heloisa Marinho



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
WAGNER DOS SANTOS - SIAPE 2374772
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE
Em 14/10/2022 às 10:52

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/583296?tipoArquivo=O>



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
SONIA LOPES VICTOR - SIAPE 1172934
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE
Em 03/10/2022 às 23:48

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/575049?tipoArquivo=O>



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 6295679
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 05/10/2022 às 14:59

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/576919?tipoArquivo=O>



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 VIEIRA - SIAPE 2094211
Departamento de Educação, Política e Sociedade - DEPS/CE
Em 07/10/2022 às 12:14

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/578926?tipoArquivo=O>

Aos meus pais, Luiz Carlos (*in memoriam*) e Eliane.

AGRADECIMENTOS

Agradecer significa demonstrar gratidão àqueles sem os quais a construção da presente tese não seria possível e ainda destacar aqueles que se fizeram presentes durante toda a caminhada. Agradeço a Deus, em toda a honra e glória, e a Maria, por sua interseção e proteção durante toda a trajetória acadêmica.

Ao meu amado esposo, Julierlem, por caminhar ao meu lado para conquistarmos esse sonho. Obrigada pelo cuidado, amor, incentivo, pela paciência e compreensão das minhas ausências durante o período de dedicação à pesquisa.

À amiga Amanda, um presente que a vida acadêmica e a docência proporcionaram. Desde o mestrado, partilhamos os principais momentos de nossas vidas juntas. Com a sua amizade, o processo de pesquisa ficou mais leve. Obrigada por fazer acreditar nas minhas potencialidades, pelos estudos compartilhados, pela leitura atenta do meu texto, pelos passeios com sorvete e pelas conversas intermináveis nas madrugadas que ultrapassaram a universidade. Não tenho palavras para demonstrar minha eterna gratidão a você.

À amiga Angela, obrigada pela escuta, pelas sábias palavras e pelo abraço amigo que aquece meu coração nos momentos em que mais preciso. Sem você, esse processo seria mais difícil.

À amiga Gilda, que sempre segura a minha mão, indica o melhor caminho, tranquiliza meu coração e várias vezes criou condições favoráveis para que eu conseguisse escrever esta tese.

Aos colegas da Unidade de Ensino Fundamental Pedro Herkenhoff e do Centro Municipal de Educação Infantil Sinclair Phillips, mesmo diante das dificuldades, sigo na luta por melhores condições de trabalho e pela construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

Aos meus queridos grupos de Pesquisa em Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade (Grupicis) e Educação Especial no Sistema Comum de Ensino pelos momentos de leituras, diálogos e reflexões.

À turma 15 do doutorado, com quem compartilhei momentos inesquecíveis, em especial com Daniella, pois juntas trilhamos uma bela parceria de estudos.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela disponibilidade e pelo profissionalismo em diversas ocasiões.

À professora Denise Meyrelles de Jesus, por fazer parte da minha formação inicial em Pedagogia. Aos professores Jair Ronchi Filho e Régis Henrique dos Reis Silva, por terem contribuído em minha qualificação e aceitado seguir até a defesa. Agradeço à professora Anna Maria Lunardi Padilha por também ter aceitado participar desse momento tão precioso em minha vida.

Sou grata à professora Sonia Lopes Victor, que, além de orientadora, é uma amiga, que compartilha comigo seu conhecimento e sua experiência de vida desde a graduação. A sua amizade é uma inspiração na minha vida pessoal, profissional e acadêmica.

Às Secretarias Municipais de Educação dos municípios de Vila Velha e Vitória, pelas licenças concedidas para a realização desta pesquisa.

Aos/À coordenadores/gestora de educação especial das cidades de Cariacica, Vila Velha, Serra e Vitória, que aceitaram participar deste estudo, mesmo diante dos desafios advindos do contexto de pandemia.

À professora Virgínia, pela sensibilidade e pelo cuidado na revisão do texto.

Todo esse processo só foi possível devido à persistência e ao incentivo dos meus pais, Eliane e Luiz Carlos (*in memoriam*). Ele quase conseguiu participar desse momento. Tenho muito orgulho de ser filha desse casal que pouco estudou, mas sempre lutou com muita dignidade para oferecer uma educação de qualidade para mim e meus irmãos Bruno e Junior. Morar em um bairro distante do município de Cariacica (Caçaroca), onde as possibilidades são reduzidas, não impediu que buscássemos mais esse sonho na Universidade Federal do Espírito Santo. Essa conquista é nossa!

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo geral analisar a oferta do atendimento educacional especializado pelo sistema comum de ensino, a partir da organização e da operacionalização do referido atendimento na sala de aula regular e na sala de recursos multifuncionais, tendo em vista a apropriação do conhecimento e a garantia do direito à educação dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial. O estudo baseou-se no materialismo histórico-dialético que fundamenta a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica e que permite entender questões do desenvolvimento humano e da função social da escola. Produziram-se dados por meio de entrevistas semiestruturadas com coordenadores e gestora de educação especial da Região Metropolitana da Grande Vitória. Os resultados apontam que o atendimento educacional especializado no trabalho colaborativo e no contraturno precisa ser compreendido por esses profissionais como uma proposta que deve ser realizada de forma integral na escola comum, considerando as possibilidades de aprendizagem, a apropriação do conhecimento e a emancipação humana. Nesse sentido, a práxis emerge como uma ação propositiva desse atendimento, que necessita ser realizada de forma consciente, fundamentada teoricamente e com vistas à inclusão escolar dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Para tanto, os resultados destacam que o atendimento educacional especializado deve estar fundamentado em uma proposta educativa atentando para a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial. O estudo evidencia que a participação dos estudantes vinculados a modalidade de educação especial na escola comum é condição indispensável à sua emancipação e formação humana. Além disso, destacar que a apropriação de conhecimentos teóricos, históricos e políticos da educação especial pelos coordenadores/gestora das redes investigadas emerge como condição imprescindível para que a inclusão escolar dos referidos estudantes seja efetivada, considerando a oferta, organização e operacionalização do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva, por meio do trabalho colaborativo no turno e de sua realização no contraturno.

Palavras-chave: Educação especial. Atendimento educacional especializado. Práxis.

ABSTRACT

The general purpose of the research was to analyze the offer regarding specialized educational assistance by common education system, taking into consideration the organization and operationalization of the referred service in regular classrooms and the ones with multifunctional resources, bearing in mind the appropriation of knowledge and the students' right of education guarantee associated to the special education category. The research is based on the historic-dialectic materialism, which substantiates the historic-cultural psychology and the historic-critical pedagogy and allows the comprehension of issues related to human development and the school's social function. Data was produced through semi structured interviews with the special education coordinators/managers in the Metropolitan Region of the city of Vitória. Results indicate that the special educational service/attendance at the collaborative work and the afterschool activities need to be seen by those professionals as a proposal that must be fully carried out at regular schools, aiming at learning possibilities, knowledge appropriation and human emancipation. In this sense, the praxis is emerged as a propositional action of this service, since it is consisted of a conscious action, theoretically reasoned and that assumes the transformation of the school inclusion proposal of disabled students, global development disorders and giftedness. To this end, the results highlight that the specialized educational assistance must be based on an educational proposal attending to the learning and human development of students linked to the special education modality. The study shows that the participation of students linked to the special education modality in regular school is an indispensable condition for their emancipation and human formation. In addition, we highlight that the appropriation of theoretical, historical and political knowledge of special education by coordinators/managers of the investigated networks emerges as an essential condition for the school inclusion of these students to be effective, considering the offer, organization and operation of the specialized educational assistance, not substitutive, through collaborative work in the shift and its realization in the counter-shift.

Keywords: Special education. Special education service/assistance. Praxis.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo general analizar la oferta de la atención educacional especializada por el sistema educativo común, considerando la organización y operacionalización de la referida atención en el aula regular y en el aula de recursos multifuncionales, teniendo por objetivo la apropiación de conocimiento y garantizar el derecho a la educación de los estudiantes vinculados a la modalidad de educación especial. Tomamos como base el materialismo histórico dialéctico que fundamenta el psicología histórico cultural y la pedagogía histórico-crítica y que nos permite entender cuestiones del desarrollo humano y de la función social de la escuela. Los datos fueron producidos a partir de las entrevistas semiestructuradas con los coordinadores/gestores de educación especial de la Región Metropolitana de la Grande Vitória. Los resultados señalan que la atención educacional especializada en el trabajo colaborativo y en el horario opuesto necesita ser comprendida por esos profesionales como una propuesta que debe ser realizada de forma integral en la escuela común, buscando las posibilidades de aprendizaje, apropiación de conocimiento y la emancipación humana. En este sentido, la praxis surge como una acción propositiva de esa atención, pues consiste en una acción consciente, fundamentada teóricamente y que presupone la transformación de la propuesta de inclusión escolar de los estudiantes con deficiencias, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades y superdotación. Los resultados destacan que la atención educacional especializada debe basarse en una propuesta educativa que tenga como objetivo el aprendizaje y el desarrollo humano de los estudiantes vinculados a la modalidad de educación especial. Además, destacar que la apropiación del conocimiento teórico, histórico y político de la educación especial por parte de los coordinadores/gestores de las redes investigadas emerge como condición esencial para que la inclusión escolar de estos alumnos sea efectiva, considerando la oferta, organización y funcionamiento de la atención educacional especializada de forma no sustitutiva, a través del trabajo colaborativo en el turno y su realización en el contra turno.

Palabras clave: Educación especial; Atención educacional especializada; Praxis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos orientadores da educação especial no Brasil.....	67
Quadro 2 – Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado	89
Quadro 3 – Planejamento nas produções acadêmicas	92
Quadro 4 – Laudo médico.....	97
Quadro 5 :- Formação continuada.....	102
Quadro 6 – Documentos municipais orientadores da educação especial.....	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de matrículas da educação especial por etapa de ensino (2016-2020).....	24
Tabela 2 – Levantamento quantitativo das produções relacionadas ao atendimento educacional especializado encontradas na BDTD/Ibict	82
Tabela 3 - Vínculo e contexto de produção de teses e dissertações – BDTD/Ibict...	83
Tabela 4 – Etapas educacionais de acordo com as pesquisas	86
Tabela 5 – Estudantes vinculados à modalidade de educação especial - BDTD/Ibict	95
Tabela 6 – Quantitativo de escolas e estudantes vinculados à modalidade de educação especial por município	114
Tabela 7 – Caracterização das entrevistas semiestruturadas	119
Tabela 8 – Coordenadores/gestora da educação especial participantes da pesquisa	120

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Amaes	Associação de Amigos dos Autistas do Espírito Santo
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVD	Atividades de Vida Diária
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
CFE	Conselho Federal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
Crapnee	Centro de Referência ao Aluno Portador de Necessidades Educacionais Especiais
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Grupicis	Grupo de Pesquisa em Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade
IBC	Instituto Benjamin Constant
Ibict	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ines	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
ISM	Instituto Nacional de Surdos-Mudos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
Oeep	Observatório Estadual do Espírito Santo
Onesp	Observatório Nacional de Educação Especial
PAEE	Público-alvo da educação especial
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação

PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEM	Sala(s) de recursos multifuncionais
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFSCa	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
Unesco	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2.1 DEFECTOLOGIA VIGOTSKIANA E DESENVOLVIMENTO HUMANO	34
2.1.1 Escola especial e os fundamentos da defectologia vigotskiana	39
2.2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA.....	42
3 PROCESSOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS DO ATENDIMENTO	
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL	49
3.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	52
3.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL	56
3.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	62
3.3.1 Documentos orientadores da educação especial sobre o atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva.....	67
4 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DA ESCOLA COMUM	81
4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS BDTD/IBICIT.	81
4.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL E AS PRINCIPAIS TEMÁTICAS ESTUDADAS	85
4.2.1 O que dizem as produções acadêmicas sobre a organização e o funcionamento do atendimento educacional especializado?	88
4.2.2 O que dizem as produções acadêmicas sobre a identificação do estudante vinculado à modalidade de educação especial?	95
4.2.3 O que dizem as produções acadêmicas sobre as condições de trabalho docente e a formação continuada dos professores?	99
5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	105
5.1 CONTEXTO DAS CIDADES INVESTIGADAS	107
5.2 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	117
5.3 CARACTERIZAÇÃO DE GESTORES/COORDENADORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DAS CIDADES DE VILA VELHA, SERRA, CARIACICA E VITÓRIA	120

6 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE VITÓRIA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO	123
6.1 ORGANIZAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS CIDADES DE CARIACICA, VILA VELHA, VITÓRIA E SERRA.....	124
6.1.1 atendimento educacional especializado na escola comum.....	125
6.1.2 atendimento educacional especializado nas instituições especializadas	136
6.2 IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES VINCULADOS À MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	145
6.3 PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	153
6.4 PLANEJAMENTO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	175
7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	185
REFERÊNCIAS	194
APÊNDICE A – PRODUÇÕES ACADÊMICAS	220
APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NOS MUNICÍPIOS.....	228
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES/GESTORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE VITÓRIA.....	229

1 INTRODUÇÃO

Dou início ao texto desta pesquisa apresentando os processos formativos que me constituíram como pesquisadora e professora da rede pública de ensino. A área de conhecimento, a modalidade de ensino de educação especial e o atendimento educacional especializado surgiram como campo de estudo na minha vida acadêmica nos primeiros anos do curso de graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) no período de 2002 a 2006.

Nessa ocasião, com base no aporte da teoria histórico-cultural, comecei a entender que podemos trilhar caminhos possíveis para a superação, desde a tenra idade, dos limites referentes à formação educacional dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação na instituição de ensino regular.

Esse conhecimento contribuiu para o entendimento da práxis em minha formação e motivou minha primeira atuação como professora regente no contexto da educação infantil e como professora de educação especial no ensino fundamental I e II. De acordo com Sánchez Vázquez (2011), a práxis, além de uma atividade social transformadora dos objetos, da natureza ou de instrumentos, ela é uma atividade central que também transforma o homem e modifica a natureza histórica.

Tendo em vista as transformações no espaço escolar, no ano de 2008 acompanhei na cidade de Vila Velha – Espírito Santo (ES) as primeiras ações de implementação das salas de recursos multifuncionais, realizadas através da Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Essas salas surgiram como espaço de oferta do atendimento educacional especializado, organizado com materiais pedagógicos, equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento das necessidades educacionais dos estudantes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC], 2007).

A partir das orientações nacionais e as experiências constituídas no espaço/tempo escolar, foi possível problematizar esse atendimento no contexto da educação básica. Em 2012, participei da seleção do curso de Mestrado em Educação, na linha

de pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Ao iniciar o curso, acompanhei parte da pesquisa inaugural do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), cujo objetivo foi avaliar o programa de implantação das salas de recursos multifuncionais em nível nacional. A proposta inicial desse observatório e da referida pesquisa foram delineadas na Universidade Federal de São Carlos. A partir de uma rede colaborativa de pesquisa, o observatório contou com a participação de 76 pesquisadores de 21 universidades brasileiras e 596 professores de educação especial que atuavam nas salas de recursos multifuncionais de 37 municípios das cinco regiões brasileiras.

No estado do Espírito Santo, para a primeira parte da pesquisa, foram convidados professores responsáveis pela articulação do atendimento educacional especializado em escolas da educação básica que contavam com a matrícula de alunos apoiados pela modalidade de educação especial para entender, por meio de suas narrativas, o impacto da oferta de tais serviços na escolarização desses alunos. Para tanto, foram convidados 139 professores de educação especial da Região Metropolitana da Grande Vitória (Cariacica, Guarapari, Vila Velha, Vitória e Serra) e da região norte do Espírito Santo (Linhares; São Mateus; Nova Venécia; Rio Bananal e Sooretama) (JESUS; VICTOR; VIEIRA, 2016)¹.

Após o encerramento da primeira etapa do Oneesp, foi realizado um seminário envolvendo os professores participantes da pesquisa. Nesse momento, os professores sinalizaram a possibilidade “[...] de formação para problematizarmos os fatos narrados e que desafiam as práticas pedagógicas das escolas” (JESUS; VICTOR; VIEIRA, 2016, p. 28). Entre 2013 e 2014, emergiu a segunda etapa do Oneesp, com a criação do Observatório Estadual do Espírito Santo (Ooesp), sob a coordenação Prof^a. Dr^a Denise Meyrelles de Jesus, com a colaboração da Prof^a Dr^a Sonia Lopes Victor e da Prof^a Dr^a Agda Felipe Silva Gonçalves, sendo realizada uma pesquisa-formação com o objetivo de promover um processo de grupos de reflexão, direcionado às temáticas que abrangem a escolarização de alunos público-alvo da

¹ A pesquisa ocorreu em períodos distintos: enquanto na região metropolitana ocorreu entre março e dezembro de 2012, na região norte ocorreu no período de dezembro de 2011 a dezembro de 2012, com um quantitativo de 11 encontros.

educação especial, sobretudo no que diz respeito ao atendimento educacional especializado para professores de educação especial, envolvendo cerca de 60 professores de educação especial que atuavam em salas de recursos multifuncionais.

Em 2015, foi organizada a série “Observatório Nacional de Educação Especial” composta por três livros com o tema inclusão escolar dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. O primeiro livro destaca a avaliação, o segundo livro foca na formação de professores e, por fim, o terceiro livro, que foi analisado nesta tese, possui 24 capítulos e foi intitulado: *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado* (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015).

Ao participar dessa pesquisa e tomar por referência os textos do livro supracitado, encontramos aspectos que caracterizam a organização e o funcionamento do atendimento educacional especializado em todas as regiões do Brasil. Observamos, entre outras questões, o predomínio do modelo médico, com a exigência do laudo médico para a realização desse atendimento (FARIAS *et al.*, 2015; GALVÃO; MIRANDA, 2015; MENDES, TANNÚS-VALADÃO, 2015); a distância entre as práticas pedagógicas realizadas na sala de aula regular e na sala de recursos multifuncionais (OLIVEIRA; RABELO, 2015); a prática desarticulada em relação ao trabalho realizado na sala de aula regular, a que se somam as dificuldades de infraestrutura, a falta de recursos, as variadas tipologias de estudantes com deficiência que frequentam o atendimento educacional especializado e as lacunas da formação de professores (DUBOC; RIBEIRO, 2015; SANTOS *et al.*, 2015).

Essas questões estudadas com os fundamentos da abordagem histórico-cultural e a colaboração do grupo de pesquisa², que, naquele momento, teve por foco os estudos sobre Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade (Grupicis) dos sujeitos vinculados à modalidade de educação especial e fomentou, no período de 2013 a

² O Grupicis foi registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sendo coordenado pela Prof^a Dr^a Sonia Lopes Victor. Em 2018, esse grupo foi substituído pelo grupo: educação especial no sistema comum de ensino: acesso, permanência, aprendizagem e direito social e, por fim, em 2022, pelo grupo de pesquisa em educação especial no sistema comum de ensino.

2015, a elaboração da dissertação intitulada *Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial³ na educação infantil*. Essa pesquisa objetivou analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional a duas crianças (uma com deficiência intelectual e outra com transtorno global do desenvolvimento), realizado no âmbito da sala de recursos multifuncionais e na sala de atividades de uma instituição de educação infantil.

Na análise dos dados da referida pesquisa, observamos dois aspectos que contribuíram para a organização da presente tese: o primeiro sobre o atendimento educacional especializado, que apresentou mais possibilidades quando perpassou os diferentes espaços da instituição de ensino infantil, com o trabalho articulado entre os professores (regente e educação especial) não permanecendo restrito à sala de recursos multifuncionais; o segundo aspecto refere-se à ação do professor de educação especial, cujo planejamento, ações em conjunto e formação continuada se constituem como alternativas para encontrarmos caminhos possíveis para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

A modalidade de educação especial constituiu-se a partir de influências nacionais e internacionais no bojo de uma sociedade capitalista, caracterizada pela divisão de classes, pelas contradições sociais e pela desigualdade quanto à apropriação dos bens culturais acumulados pela humanidade⁴. Esses fatores provocaram processos de exclusão, marginalização, segregação, integração e inclusão social/escolar no campo do atendimento educacional aos estudantes sob condição de com deficiência.

Ao problematizar uma educação para além do capital, Mészáros (2008) destaca que vivemos numa ordem social na qual mesmo os requisitos mínimos da realização humana foram negados à maioria da humanidade. A educação encontra-se nessa situação, pois, durante longos anos, não foi concebida como prioridade na vida da

³ No texto, respeitaremos os termos público-alvo da educação especial, necessidades educacionais especiais e necessidades especiais somente nas produções e documentos analisados. Nossa opção para identificar os estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação, conforme consta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), é o de denominá-los por estudantes vinculados a modalidade de educação especial.

⁴ De acordo com Saviani (2011) os bens culturais são elementos culturais (instrumentos e signos) que precisam ser assimilados pelo homem em sua máxima possibilidade, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

população, principalmente daquelas com deficiência, pois entendia-se que essas poderiam atrapalhar o desenvolvimento do processo produtivo e econômico do país.

A história da educação especial inicia-se no século XVI, em um contexto no qual a educação formal era um privilégio da classe dominante, que correspondia apenas a 2% da população. Os médicos e os pedagogos foram os primeiros profissionais a estudar os casos de pessoas com prejuízos graves, desafiando os conceitos vigentes da época, e acreditaram nas possibilidades educativas das pessoas com deficiência que até então não eram consideradas pessoas capazes de ser educadas. Esses precursores da educação especial desenvolveram seus trabalhos a partir de tutorias, sendo eles mesmos os professores de seus pupilos. No entanto, mesmo com essa experiência inovadora, as práticas desenvolvidas eram justificadas pela crença de que o sujeito diferente seria mais bem cuidado e protegido se confinado em ambiente separado (JANNUZZI, 2012; MENDES, 2006).

O interesse dos médicos pelos sujeitos com deficiências teve maior repercussão após a criação dos serviços de saúde pública e higiene mental, que originou, em alguns estados, serviços de “[...] Inspeção médico-escolar e à preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência” (MENDES, 2006, p. 95). A mesma autora destaca que os higienistas com uma orientação biologizante e organicista procuraram justificar a não aprendizagem da população a partir da gravidade dos seus distúrbios orgânicos. Ao acreditar que a condição das pessoas com deficiência era imutável, a segregação tornou-se um pretexto para retirar da sociedade a responsabilidade de organizar serviços para atender às suas necessidades. Os poucos atendimentos que aconteciam estavam baseados nos pressupostos médicos que consideram somente as suas limitações.

Somente após as influências dos movimentos sociais com ideais liberais, inspirados na Revolução Francesa (1789-1815), a concepção de educação, ensino e sujeito começou a ser modificada lentamente, por meio de reformas educacionais, com a intenção de ampliar a instrução popular para um maior número de pessoas. A partir dessa necessidade, surgiram as instituições encarregadas de preparar professores para escolarizar a população. Desse modo, o acesso à escolarização das pessoas com alguma deficiência “[...] vai sendo muito lentamente conquistado, na medida em

que se ampliaram as oportunidades educacionais para a população em geral” (MENDES, 2006, p. 386).

A primeira Constituição Federal do Brasil de 1824 inaugurou juridicamente a discussão sobre o acesso à educação primária e gratuita para todos os cidadãos. No entanto, conforme Jannuzzi (2012), essa constituição é contraditória, pois prevê uma educação elitista, restrita aos nobres e burgueses que correspondiam a uma parcela mínima da população. A maioria da população era composta por escravos, que não desfrutavam desse direito constitucional, pois, ao invés de dedicar tempo aos estudos, precisava oferecer a sua mão de obra para a manutenção da lógica capitalista baseada no lucro e para o fortalecimento da economia brasileira. Nesse mesmo documento, o adulto deficiente era concebido como um sujeito impossibilitado de exercer os seus direitos políticos, devido à crença em sua incapacidade física e moral.

Os primeiros espaços responsáveis pelo atendimento das pessoas com deficiências no Brasil foram as instituições especializadas, que existem desde o período colonial. No Brasil Império (1822-1889), os registros mostram a presença de cinco instituições e, na Primeira República (1889-1930), notamos o aumento significativo desses espaços, com 24 instituições especializadas no atendimento das pessoas com deficiências (JANNUZZI, 2012). Mendes (2006) infere que o marco histórico da educação especial brasileira foi a criação do Instituto Nacional dos Meninos Cegos⁵ (IBC/1854) e do Instituto Surdos-Mudos (ISM/1857), erguidos pelo imperador Pedro II (1854). Segundo essa mesma autora, mesmo com a criação desses espaços, somente uma pequena parcela da população era atendida, representada pela elite da cidade do Rio de Janeiro.

Mesmo diante de todas as críticas ao atendimento dessas instituições, elas foram de suma importância em seu tempo histórico, provocaram mudanças nas atitudes de uma população que desconsiderava qualquer possibilidade educativa para essas

⁵ Desde o Decreto nº 1.320, de 24 de janeiro de 1981, a instituição foi denominada Instituto Benjamin Constant (IBC). O Instituto Nacional dos Surdos-Mudos foi alterado para Instituto Nacional da Educação dos Surdos (Ines). Nesse período, diferentes nomenclaturas foram utilizadas para identificar o atendimento da educação especial: Pedagogia dos anormais, Pedagogia da assistência social, Pedagogia teratológica, Pedagogia emendativa, Pedagogia curativa ou terapêutica (JANNUZZI, 2012).

peças. Além disso, como as políticas educacionais eram inexistentes, entendemos que era o atendimento possível a esse público.

Ao estudar a evolução do atendimento educacional, Ferreira (1993) ressalta que, em um contexto de 85% de analfabetismo, a prioridade do atendimento institucionalizado estava destinada às pessoas com deficiência auditiva e visual. O índice de escolarização da população em 1932 era de 5% e em 1936 subiu para 8%. Mesmo com essa ampliação, as pessoas com deficiência continuavam à margem da sociedade, porque, além de não ampliar as bases eleitorais da burguesia industrial, o problema do analfabetismo continuava enorme, principalmente das pessoas acima de 15 anos, o que correspondia a 56%.

A respeito desse processo de escolarização, de acordo com Jannuzzi (2012), somente no século XIX, os registros revelavam a existência de matrículas na escola comum⁶. No século seguinte, percebemos com os estudiosos do campo da educação especial, uma proposta mais efetiva no atendimento às pessoas com deficiências em classes hospitalares, clínicas de reabilitação (a partir dos anos 50), classes especiais, clínicas psicopedagógicas e instituições especializadas.

Na década de 1950, os serviços da área da educação especial se tornaram mais expressivos e se multiplicaram nas décadas seguintes (FERRREIRA, 1993). Em 1954, no Rio de Janeiro, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), uma associação civil filantrópica, de caráter assistencialista, substitutiva à escolarização e paralela à educação regular dos estudantes com deficiências. Essas instituições receberam força na educação especial brasileira em todo o território brasileiro, com serviços de reabilitação, educação e assistência social.

A evolução da educação especial do Brasil é muito dependente das instituições filantrópicas da sociedade civil (FERREIRA, 1993), como se o trabalho destinado às pessoas com deficiência estivesse vinculado à caridade e não como um direito social. Na atualidade, esses espaços espalharam-se por todo o país e continuam recebendo recursos da educação pública para manutenção e funcionamento.

⁶ Utilizamos, neste estudo, a nomenclatura “escola comum”. Respeitamos a escrita das demais nomenclaturas utilizadas pelos autores.

Durante longos anos, as limitações das pessoas com deficiências justificavam a sua exclusão da escola comum e da sala de aula regular⁷, por isso o atendimento assistencialista e substitutivo ganhou força na educação especial.

Reafirmamos que não desqualificamos as iniciativas realizadas pela sociedade civil. Naquele contexto, essas ações eram importantes e coincidiam com as concepções da época, que desacreditavam na educabilidade das pessoas que apresentavam alguma deficiência. Por outro lado, as práticas realizadas nesses espaços desconsideravam o coletivo, as diferentes relações sociais que o meio proporciona ao desenvolvimento humano. Além disso, a aprendizagem em conjunto com os seus pares era ignorada, prevalecendo um atendimento segregado, paralelo e distante do trabalho realizado na sala de aula regular.

Essa situação começou a ser modificada a partir das influências nacionais e internacionais dos movimentos sociais, que tinham como foco a universalização do ensino público e a construção de uma proposta educacional para os estudantes vinculados à modalidade de educação especial nas políticas educacionais e no contexto da escola comum (JANNUZZI, 2012).

Ao analisarmos a proposta educacional dos estudantes excepcionais⁸, notamos que os interesses econômicos da sociedade sempre foram predominantes. Para esse público excepcional, foi destinado ensino especial e tratamento especial, ou seja, condições especiais de ensino (KÜHNEN, 2017).

No contexto autoritário da ditadura civil-militar que, segundo Frigotto (2015), esteve pautada pela ideologia do capital humano, principalmente na década de 1970, a educação passou a ser vinculada ao desenvolvimento produtivo e econômico do país, com a preocupação de formar estudantes para o mercado de trabalho, a acumulação de capital e, como consequência, a ampliação da desigualdade social da população, pois parte de uma concepção mercantil de formação humana. Evidencia-se aqui que a ideologia presente na “teoria” do capital humano isola a educação como fator determinante para superar a desigualdade entre nações, classes e grupos sociais (FRIGOTTO, 2015).

⁷ Optamos, neste trabalho, por utilizar a nomenclatura “sala de aula regular”. Respeitaremos as demais nomenclaturas utilizadas pelos autores.

⁸ Termo utilizado na época para identificar os estudantes com deficiências.

Com a Constituição Federal de 1988, a educação começou a ser concebida como um direito social de todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiências. Com esse documento e as leis subsequentes, foi possível observar avanços importantes, que amenizaram a desigualdade social, com o fomento de um conjunto de ações públicas como parte do sistema de proteção social (SAVIANI, 2011).

A respeito da escolarização, Bueno e Meletti (2011) explicam que os estudantes com deficiência, na década de 1980, correspondiam apenas a 21,78% em instituições públicas e 78,21% em instituições privadas especializadas, ou seja, de acordo com os dados, o atendimento das pessoas com deficiências ainda predominava nas escolas especiais com a proposta de integração escolar e poucos estudantes tinham acesso integral à sala de aula regular.

Essa situação começou a ser modificada a partir da década de 1990, período de grandes reformas educacionais. A educação inclusiva⁹ emergiu nesse período como um movimento social e educacional de abrangência mundial, que preconiza o respeito às diferenças e o convívio com a diversidade das pessoas. Fundamentada no ideário da Conferência Mundial de Educação Para Todos que culminou na Declaração de Jomtien (1990) e na Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (Declaração de Salamanca) (PADILHA; SILVA, 2020).

Como nossa intenção é investigar o atendimento educacional especializado, recorreremos aos microdados¹⁰ disponibilizados pelo Censo Escolar da Educação Básica (2016-2020), para conhecer os aspectos que envolvem o acesso dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial.

Os dados históricos da educação especial mostram que o primeiro levantamento dedicado aos estudantes atendidos pela educação especial foi realizado na década de 1970, porém os dados entre 1974 e 1988, mesmo com a universalização do ensino, não traziam anotações das matrículas em classes comuns. No entanto, havia registro de estudantes em salas de recursos, possivelmente no atendimento a

⁹ O movimento da educação inclusiva iniciou-se na década de 1970, mas somente a partir da década de 1990 teve a sua expansão no Brasil e no mundo.

¹⁰ O termo “micro” significa que os dados representam aspectos das unidades mínimas do levantamento (REBELO; KASSAR, 2018).

alunos matriculados em salas de aulas comuns (FERREIRA, 1993; REBELO; KASSAR, 2018).

Do final da década de 1990 até 2016, nota-se uma redução das matrículas das pessoas com deficiência em classes e escolas especiais. Enquanto em 1998 havia o total de 293.403 matrículas desses alunos, em 2016 esse quantitativo diminuiu para 174.886, devido à universalização das matrículas em classes comuns das escolas regulares, que passaram de 43.923 para 796.486 estudantes matriculados no mesmo período (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP], 2020a).

Segundo Bueno (2016), o número de sala de recursos multifuncionais instaladas no Brasil até 2013 era de 36.272, distribuídos entre as salas tipo I (36.431) e as salas tipo II – 1.433. A evolução das matrículas no atendimento educacional especializado também foi expressiva, pois, do total de 129.697 em 2009, as matrículas saltaram para 290.799, em 2013, ou seja, um total de 125%.

Um dos motivos para o aumento da matrícula na escola comum foi a implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI) (MEC, 2008) e das legislações posteriores (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE], 2009; BRASIL, 2011; BRASIL, 2015). Esse conjunto de documentos enfatizam o acesso, a permanência e a apropriação do conhecimento dos estudantes público-alvo da educação especial no contexto da escola comum, com a oferta do atendimento educacional especializado no contraturno, no espaço das salas de recursos multifuncionais, não sendo substitutivo ao ensino comum.

Segundo Rebelo e Kassar (2018), com a PNEEEI (MEC, 2008), o número de matrículas em espaços não educacionais foi reduzido até apresentar menor proporção em todas as regiões brasileiras. As autoras inferem que as matrículas do atendimento educacional especializado na escola comum aumentaram 176%.

No mês de março do ano de 2020, fomos surpreendidos no Brasil por uma pandemia mundial, em virtude da contaminação pelo Sars-CoV-2, o coronavírus causador da Covid-19. Esse acontecimento afetou a data de envio dos dados de matrícula, que tradicionalmente seria no mês de maio, mas foi antecipada para o dia 11 de março,

conforme a Portaria nº 357, de 22 de maio de 2020, que coincidiu com a interrupção das aulas presenciais (INEP, 2020c).

Na tabela a seguir, apresentamos os dados referentes às matrículas dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial, de acordo com cada etapa educacional no período de 2016 a 2020.

Tabela 1 – Número de matrículas da educação especial por etapa de ensino (2016-2020)

Ano	Total	Etapa de ensino			
		Educação infantil	Ensino Fundamental	Ensino médio	Educação de jovens e adultos
2016	971.372	69.784	709.805	75.059	113.825
2017	1.066.446	79.749	768.360	94.274	120.515
2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	130.289
2019	1.250.967	108.000	885.761	126.029	126.438
2020	1.308.900	110.738	911.506	148.513	131.937

Fonte: Elaboração da autora (2021), com base nos dados do Inep (2020a).

A partir dos dados da Tabela 1, observamos que a matrícula dos estudantes atendidos pela educação especial chegou a 1,3 milhão em 2020, o que corresponde ao aumento de 34,7% em relação a 2016 (INEP, 2020a). Outro dado importante refere-se ao percentual de matrículas de discentes incluídos em classe comum na rede pública de ensino, que também avançou gradativamente, passando de 89,5%, em 2016, para 93,3%, em 2020 (INEP, 2020a). As informações apresentadas no Censo da Educação Básica mostram três dados distintos, mas que destacam o tipo de atendimento ofertado ao estudante vinculado à modalidade de educação especial entre 2016 e 2020.

Inicialmente notamos que, entre 2016 e 2020, o número de estudantes nas classes especiais se reduziu de 10,5% para 6,7%. A inclusão na classe comum sem o atendimento educacional especializado (AEE) aumentou de 50,2% para 55,8% e aqueles estudantes matriculados na classe comum com o acesso ao AEE passou de 39,3% para 37,5%. Supomos que essa redução de matrículas do atendimento educacional especializado pode ter sido ocasionada pelo contexto da pandemia e a referida condição social desse período. Lembramos ainda que as informações das matrículas foram antecipadas em 2020, por isso alguns dados podem não ter sido enviados até o momento de elaboração do censo da educação básica.

A redução de estudantes que frequentam as classes especiais mostra que a inclusão na sala de aula regular vem sendo ampliada gradativamente, principalmente se considerarmos os estudantes de 4 a 17 anos. O aumento do acesso dos estudantes à escola comum pode ser celebrado pelo Ministério da Educação como indicador do sucesso das políticas na perspectiva da educação inclusiva (REBELO; KASSAR, 2018).

Por outro lado, é oportuno destacar que, embora tenhamos avançado, desde a década de 1990, na produção de políticas e documentos orientadores específicos para a implementação de uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva na escola comum, ainda há documentos nacionais (CNE, 2001; CNE, 2009) que legalizam o funcionamento das instituições especializadas e impedem que as pessoas com deficiência desfrutem integralmente dos bens culturais produzidos pela humanidade.

Em meio à pandemia, o Decreto nº 10.502/2020, para instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (em suspensão)¹¹ desconsidera a proposta da política anterior (MEC, 2008), pois prioriza a decisão da família sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, além de voltar ao passado e regularizar a escolarização em classes especiais e escolas especializadas, violando o direito à educação da pessoa com deficiência. De acordo com Santos e Moreira (2020), esse documento ignora as pesquisas e a legislação que afirmam o direito das pessoas com deficiência à inclusão escolar.

Na investigação da escolarização desse público, fiquemos atentas para aqueles indicadores de matrículas que demonstram os avanços

[...] sem incluir outros indicadores e diferentes informações que favoreçam a averiguação dos processos de permanência desses alunos na escola, bem como informações sobre as condições materiais e objetivas em que vem ocorrendo a sua escolarização (REBELO; KASSAR, 2018, p. 297).

Concordamos com as autoras ao afirmarem sobre a necessidade de conhecer o contexto histórico, político e as condições materiais e objetivas que interferem na

¹¹ Na Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro (DP-RJ), o defensor Pedro González afirmou que o Decreto 10.502/2020 é inconstitucional, pois retrocede as conquistas dos direitos humanos, ao afirmar que a escola regular deve estar pronta e estruturada para ser acessada por todos

construção dos conhecimentos acadêmicos desses estudantes. O acesso à instituição escolar deve ser parte de um processo que sustente a permanência desses estudantes na sala de aula regular e a sua inserção em processos efetivos de escolarização (MELETTI; RIBEIRO, 2014).

Para além da escolarização do estudante vinculado à modalidade de educação especial na escola comum, o *Glossário da Educação Especial* (INEP, 2020b), que é um documento vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e ao Ministério da Educação, possui sete capítulos, inclusive um sobre o AEE¹². Esse documento assemelha-se aos documentos nacionais, entretanto, ao utilizar o termo “mediação pedagógica”, o texto prevê que o atendimento educacional especializado irá

[...] possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, público da Educação Especial, devendo a sua oferta constar do projeto pedagógico da escola, em todas as etapas e modalidades da educação básica, em outra escola de ensino regular, ou em centros de atendimento educacional especializado (CAEE) (INEP, 2020b, p. 10).

Pressupomos que a intenção foi valorizar a ação educativa dos professores na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial, porém, de acordo com o documento do Inep (2020b) e os demais que orientam a educação especial (BRASIL, 2011), essa ação pedagógica também é permitida no CAEE, local onde predomina o trabalho dos profissionais da área da saúde, da assistência social e dos psicólogos. O trabalho realizado por esses profissionais está baseado em um modelo médico de cunho inatista ou comportamentalista, sugerindo um atendimento educacional com base em atividades clínico-terapêuticas.

No documento do Inep (2020b) o atendimento educacional especializado perpassa as demais discussões do documento, como na declaração dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista¹³ e altas habilidades e superdotação no

¹² No texto desta tese, utilizaremos a sigla AEE somente em citação direta ou indireta a alguma obra acadêmica ou legislação que utilize o referido termo. Nossa opção de escrita, neste texto, é atendimento educacional especializado.

¹³ Esse termo não é muito apropriado para a proposta de educação inclusiva, pois aproxima-se de uma perspectiva clínica.

Censo Escolar. A orientação é a de que a instituição escolar considere pelo menos um dos quatro documentos comprobatórios que, de acordo com o documento, são o plano de AEE¹⁴, a avaliação biopsicossocial da deficiência, o plano educacional individualizado e o laudo médico.

O plano de AEE e o plano educacional individualizado reúnem informações sobre os estudantes vinculados à modalidade de educação especial, conforme orienta a Resolução nº 4 (CNE, 2009). A principal diferença é que, no plano de AEE, o responsável pela elaboração é o professor especializado e, no plano individualizado, a responsabilidade é do professor da sala de aula regular (INEP, 2020b).

O art. 9º (CNE, 2009) dessa resolução destaca que a construção e a execução do plano de atendimento educacional especializado são de competência dos professores que atuam no contraturno, com a articulação dos professores regentes, familiares e interface com os setores da saúde e da assistência social. Esse plano poderia ser uma tentativa de atribuir um caráter mais pedagógico para esse atendimento, mas não foram mencionadas, em sua organização, as especificidades da educação básica, as diferentes realidades sociais, as suas potencialidades, além de outros aspectos importantes para o planejamento de uma ação pedagógica articulada com o trabalho da sala de aula regular e comprometida com a aprendizagem desse público.

Outro documento considerado é a avaliação biopsicossocial da deficiência, realizada por equipe interdisciplinar e multiprofissional. Fundamentada na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), esses profissionais terão um olhar para os impedimentos de longo prazo, de natureza mental, intelectual e física do corpo humano, que poderiam restringir a sua efetiva participação na sociedade (BRASIL, 2015). Enfim, o laudo médico também pode ser utilizado como registro administrativo comprobatório para a declaração da deficiência ou do transtorno do espectro autista ao Censo Escolar (INEP, 2020b).

Observamos que os primeiros documentos possuem uma proposta pedagógica que considera a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Por outro lado, a avaliação biopsicossocial da deficiência e o laudo médico são documentos que

¹⁴ Termo utilizado no documento.

ênfatizam os aspectos biológicos humanos como determinantes para essa avaliação. Cabe salientar que, de acordo com a Nota Técnica nº 04/2014, o laudo médico não é obrigatório para o acesso à educação e aos atendimentos necessários ao estudante, considerando que a prática educativa deve estar fundamentada em princípios pedagógicos, e não biológicos.

Para o registro no censo escolar, são evidenciadas as atividades desse atendimento: desenvolvimento de funções cognitivas; desenvolvimento de vida autônoma; enriquecimento curricular; ensino da informática acessível; ensino da língua brasileira de sinais (Libras); ensino da língua portuguesa como segunda língua; ensino das técnicas de cálculo no soroban; ensino do sistema braille; o ensino de técnicas de orientação e mobilidade; ensino do uso da comunicação alternativa e aumentativa e ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos (INEP, 2020b).

A partir das informações dos dados estatísticos, notamos que as matrículas na escola comum aumentaram e a oferta do atendimento educacional especializado firmou-se nas políticas educacionais como uma proposta da educação especial brasileira, que deve ser ofertada pelos sistemas públicos de ensino.

Nessa pesquisa temos como questão central, como os municípios de Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória, organizam e operacionalizam o atendimento educacional especializado nas salas de aulas regulares e na sala de recursos multifuncionais, de acordo com os coordenadores/gestores de educação especial?

Com base nos estudos levantados, temos como pressuposto de que o atendimento educacional especializado, para que possa contribuir para o processo de aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes vinculados à educação especial, necessita considerar que o conhecimento e desenvolvimento cultural são fatores determinantes para a humanização e a transformação social desses sujeitos, e que a plena participação na escola comum é indispensável.

Para tanto, defendemos a tese, que a escola comum e o atendimento educacional especializado devem ensinar a cultura nas suas formas mais desenvolvidas para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes vinculados à

modalidade de educação especial. Para isso, consideramos imprescindível que os gestores municipais analisem criticamente a organização e o funcionamento previstos ao atendimento educacional especializado nas políticas e nos documentos oficiais, bem como suas correlações de forças históricas e contemporâneas presentes na disputa de projetos políticos ao atendimento desses estudantes, de modo a constituir políticas locais que garantam efetivamente a oferta do atendimento educacional especializado no sistema público de ensino de forma integral, tanto no turno com o trabalho colaborativo, como no contraturno com a dupla matrícula garantida na escola comum.

A consolidação da escolarização dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial na escola comum ainda é um desafio colocado à educação brasileira. A partir do referencial teórico das teorias fundamentadas no materialismo histórico-dialético, entendemos que o atendimento educacional especializado constitui-se como uma prática importante nesse movimento, porque materializa em sua constituição os diferentes determinantes sociais que estão presentes na luta pela educação escolar de estudantes vinculados à educação especial no Brasil.

Isso posto, o objetivo geral dessa pesquisa consiste em analisar a oferta do atendimento educacional especializado pelos sistemas de ensino, considerando a organização e a operacionalização do referido atendimento na sala de aula regular e na sala de recursos multifuncionais, com base na apropriação do conhecimento e na garantia do direito à educação do seu público.

A seguir, apresentamos os objetivos específicos:

1. compreender as condições históricas, sociais, políticas e econômicas determinantes do atendimento educacional especializado ofertado aos estudantes vinculados à modalidade de educação especial;
2. analisar as produções acadêmicas sobre o atendimento educacional especializado no Brasil, a fim de conhecer sua organização e operacionalização, evidenciando o processo de identificação dos estudantes atendidos, as condições do trabalho docente e a formação dos professores;

3. analisar a organização e a operacionalização do atendimento educacional especializado para os estudantes vinculados à modalidade de educação especial matriculados nas instituições de ensino público da Região Metropolitana da Grande Vitória no estado do Espírito Santo.

Para alcançarmos esse último objetivo, desenvolveremos um estudo de caso com coordenadores/gestora de educação especial de Cariacica, Vila Velha, Vitória e Serra. De acordo com Gil (2008), o estudo de caso é um trabalho empírico que possibilita a construção de conhecimento detalhado de um fenômeno a partir da investigação de um contexto social.

Antes de analisar as propostas de atendimento educacional especializado aos estudantes vinculados à modalidade de educação especial no Brasil, em agosto do ano de 2021 submetemos o projeto de pesquisa para a avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes. No mês seguinte, o projeto foi aprovado sob o Parecer Consubstanciado nº 4.981.028, com o Certificado de Apreciação para Apresentação Ética (CAAE) nº 50032121.0.0000.5542 (ANEXO A).

O conjunto de dados da presente tese terá como perspectiva teórico-metodológica, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, por estarem sustentadas no mesmo campo epistemológico do materialismo histórico-dialético, desenvolvido por Marx e Engels; por dialogarem entre si e contribuírem para as discussões no da educação e da educação especial. Essas teorias também são importantes para os estudos educacionais, pois entendem que o homem se constitui a partir da sua relação com a natureza e possuem uma análise crítica ao interpretarem a realidade diante das desigualdades sociais conquistadas mediante as necessidades do modo de produção do sistema capitalista.

[...] A esse método de análise da realidade, pautado em um constante devir cujas raízes são as condições materiais de existência, convencionou-se chamar de materialismo histórico-dialético: a sociedade está estruturada a partir das relações econômicas correspondentes a cada período histórico, cuja evolução se desenvolve dialeticamente. Tal concepção da história implica a necessidade de uma reformulação radical das perspectivas socialistas, ainda carentes de uma fundamentação científica [...] (SANTA; BARONI, 2014, p. 4).

A dialética do materialismo histórico representa o movimento racional com bases materiais para a superação da contradição, em que cada etapa nega e supera a

anterior em um processo histórico contínuo, que possui, como ponto de partida, indivíduos reais que produzem seus meios de vida e desencadeiam a história como obra dos próprios homens (SAVIANI, 2015).

Marx entende a contradição como categoria explicativa de tudo o que existe, inclusive do pensamento, que não é estático, pois o “[...] princípio do movimento, da transformação é exatamente a contradição” (SAVIANI, 2015, p. 27). Nessa relação, surge uma tese, que representa um determinado estado de coisas, ao qual se contrapõe uma antítese, identificada como a negação do estágio inicial, cujo resultado é a síntese, que traz elementos das duas instâncias anteriores, a qual se transmuta em uma nova tese, dando continuidade a esse processo (SANTA; BARONI, 2014).

Ao estudar a dialética do singular-particular-universal e as implicações do método materialista histórico-dialético, Pasqualini e Martins (2015) destacam que o concreto “[...] só pode ser apreendido pelo pensamento como resultado de um processo de análise que supera a dimensão singular do fenômeno” [...], pois parte-se do empírico e o abstrato realiza a mediação para a chegada do concreto, que não consiste no ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento.

Na análise da sociedade burguesa, para Marx, o objeto da pesquisa tem existência objetiva, não depende do pesquisador para existir. O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica, consiste em apreender a essência (estrutura e a dinâmica) do objeto:

[...] o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (PAULO NETTO, 2011, p. 25).

Segundo Hungaro (2014), a Marx não interessa a epistemologia ou as condições sociais para conhecê-la; interessava-lhe as condições para compreender um determinado objeto. Na realização da pesquisa, o conhecimento do objeto não é limitado às aspirações ou aos conhecimentos iniciais do pesquisador, pois depende

de múltiplas determinações que são universais e podem passar por transformações qualitativas no decurso do processo.

A tarefa do pesquisador é desvelar como a universalidade se expressa e se concretiza na singularidade, ou, mais que isso, como a universalidade se expressa e se concretiza na diversidade de expressões singulares do fenômeno [...] (PASQUALINI, MARTINS, 2015, p. 364).

Todo fenômeno singular possui determinações universais. As leis gerais que regem o desenvolvimento dos fenômenos não se apresentam de forma imediatamente acessível à percepção humana. Fundamentado na obra de Marx, Paulo Netto (2011) infere que essa teoria pode ser compreendida como “[...] o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento) [...]” (PAULO NETTO, 2011, p. 22).

A construção desse conhecimento ocorre a partir de um processo dialético entre singular-particular-universal, que se relacionam entre si. Identificar as possíveis mediações entre o específico (singular) e o geral (universal) é fundamental para conhecermos as relações sociais (PASQUALINI, MARTINS, 2015).

A presente tese de doutorado em educação está dividida em sete seções, com a seguinte organização: nesta seção introdutória, apresentamos a contextualização da nossa pesquisa; na segunda seção, expomos o aporte teórico, com os principais conceitos que auxiliam na análise da realidade que nos propusemos investigar; na terceira seção, construímos uma discussão sobre os processos históricos, políticos e sociais que constituíram o atendimento educacional especializado no Brasil; na quarta seção, realizamos um levantamento das pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/Ibict), para entender o que dizem as produções acadêmicas sobre o atendimento educacional especializado no Brasil; na quinta seção, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, com destaque para os caminhos percorridos até a análise das entrevistas semiestruturadas; na sexta seção, a partir das informações das entrevistas semiestruturadas, analisamos os dados referentes à proposta do atendimento educacional especializado nos municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória. Por fim, apresentamos as considerações finais na sétima seção, retomando a proposta inicial e os objetivos desta pesquisa.

2 APROXIMAÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COM AS TEORIAS HISTÓRICO-CULTURAIS E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Nesta seção, discutimos como os aspectos sociais, históricos e culturais possuem um papel fundante no ensino-aprendizagem, no desenvolvimento e na educação escolar na vida de todas as pessoas, a partir dos pressupostos filosóficos, teóricos e metodológicos do materialismo histórico-dialético, encontrados na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica.

Segundo Chauí (2000), a sociedade constitui-se a partir das condições materiais e da divisão social do trabalho, que denominamos materialismo histórico, de acordo com o pensamento de Marx e Engels. Materialismo porque somos aquilo que as condições materiais ou as relações de produção nos determinam a ser e pensar. Em contrapartida, o aspecto histórico existe porque a sociedade e a política não nascem de decretos divinos nem surgem de ordem natural, mas dependem da ação concreta do homem.

Bottomore (2001, p. 62) define o materialismo histórico como “[...] expressão que designa o corpo central de doutrina da concepção materialista da história, núcleo científico e social da teoria marxista [...]”. Essa teoria, representada por Marx e Engels, baseia-se nos princípios da lógica dialética de Hegel, mas avançou em suas análises e evidenciou as condições históricas e materiais para a formulação de uma concepção materialista da história. Então, além de ser histórico, o materialismo também se constitui dialético.

Fundamentada nesse método, outra característica comum da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica revela que, a partir de uma análise crítica da sociedade capitalista, os seus pressupostos não reproduzem os valores do capitalismo (SCALCON, 2002), pois, além de considerar a historicidade e os processos sociais da formação humana, essas teorias foram construídas a partir do ponto de vista das pessoas dominadas, com a articulação entre a psicologia, a educação escolar e a práxis (teoria e prática), para que fosse ultrapassada a visão imediata dos fenômenos (SAVIANI, 1999).

Além disso, os seus fundamentos teóricos entendem a escola comum como espaço de mediação, de compartilhamento do saber sistematizado, de possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento, além de superação dos processos de exclusão.

2.1 DEFECTOLOGIA VIGOTSKIANA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Nos estudos educacionais, precisamos compreender os processos que constituem a aprendizagem e o desenvolvimento humano. No campo da educação especial, essa compreensão é intensificada, pois, ao conhecer esses processos, será possível buscar alternativas, recursos especiais e novos caminhos para diminuir as barreiras sociais que podem afetar a plena participação do estudante sob condição de deficiência à vida em sociedade.

As primeiras investigações como foco na educação e no desenvolvimento da criança com deficiência foi realizada por Vigotski nos estudos da defectologia em 1924. Ao iniciar a sua pesquisa, esse teórico contestou o predomínio da concepção quantitativa e das concepções médico-pedagógicas do desenvolvimento infantil, conhecida naquele período como a velha defectologia, que foi definida como “[...] uma espécie menor de pedagogia, algo assim como se separa, na medicina, a cirurgia menor [...]” (VIGOTSKI, 2019, p. 29)¹⁵.

Na defectologia, começou-se a medir e calcular antes de experimentar, observar, analisar, dividir e generalizar; a descrever e definir qualitativamente (VIGOTSKI, 2019). Esse método quantitativo, baseado na aplicação de testes formais para medir a inteligência, não oportuniza trabalhar qualitativamente com as potencialidades das crianças, visto que o atraso era concebido como coisa e não como processo.

A proposta ideológica da nova abordagem psicológica na perspectiva histórico-cultural emergiu com a intencionalidade de contrapor a velha defectologia, a partir da defesa da tese de que “[...] a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que suas

¹⁵ [...] *El defecto se convierte, por consiguiente, en punto de partida y principal fuerza motriz del desarrollo psíquico de la personalidad. Establece el punto final, la meta hacia la cual tiende el desarrollo de todas las fuerzas psíquicas, y orienta el proceso de crecimiento y formación de la personalidad [...]* (VYGOTSKI, 2012, p. 14).

contemporâneas normais; é uma criança, porém desenvolvida de outro modo” (VIGOTSKI, 2019, p. 31)¹⁶.

O grau da normalidade ou anormalidade da criança com defeito irá depender do resultado dos processos da compensação, que contribui para a formação de sua personalidade. De acordo com o postulado principal dessa defectologia vigotskiana, a criança mentalmente atrasada não é constituída por defeitos ou lacunas, pois, como o desenvolvimento apresenta processos dialéticos, o seu organismo possui a capacidade de se reorganizar e encontrar novos caminhos de reconstrução.

A teoria histórico-cultural não ignora a existência da deficiência e entende que ela pode produzir obstáculos e dificuldades no desenvolvimento infantil, mas o importante não é a sua gravidade, e sim a pessoa atingida pela insuficiência orgânica e os processos culturais, sociais e psicológicos equilibradores e formadores do desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 2019).

Fundamentado na obra do médico e psicólogo Alfred Adler (1870-1937), Vigotski (2019, p. 36) infere que, se algum órgão, devido a uma deficiência, não cumpre as suas tarefas,

[...] o sistema nervoso central e o aparato psíquico do homem assumem a tarefa de compensar o funcionamento deficiente do órgão. Estes criam sobre o órgão ou as funções deficientes uma superestrutura psicológica que tende a assegurar o organismo no ponto fraco ameaçado. Ao entrar em contato com o meio exterior, surge o conflito provocado pela falta de correspondência entre o órgão ou a função deficiente e as tarefas que têm de cumprir, o que conduz a uma alta possibilidade de enfermidade ou de mortalidade. Esse mesmo conflito origina elevadas possibilidades e estímulos para a compensação e a supercompensação¹⁷.

Segundo o mesmo autor, a deficiência define o destino da personalidade, mas a forma como o humano concebe a deficiência pode provocar a criação de novos estímulos para a elaboração de processos compensatórios, que são definidos a

¹⁶ [...] *el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de otro modo* (VYGOTSKI, 2012, p. 10).

¹⁷ [...] *nervioso central y el aparato psíquico del hombre asumen la tarea de compensar el funcionamiento dificultado de ese órgano. Crean sobre el órgano o la función insuficiente una superestructura psicológica que tiende a proteger al organismo en el punto débil, en el punto amenazado. Durante el contacto con el medio exterior surge un conflicto provocado por la falta de correspondencia entre el órgano o función insuficiente y las tareas que se le plantean, lo que aumenta la posibilidad de enfermedad y de muerte. Pero este conflicto crea también altas posibilidades y estímulos para la compensación y supercompensación* (VYGOTSKI, 2012, p. 14).

partir da experiência pessoal e podem alterar o organismo. O olhar para a deficiência poderá convertê-la em ponto de partida ou força motriz do desenvolvimento psíquico da personalidade. A forma como os processos compensatórios são concebidos pelo homem pode eliminar as dificuldades criadas pelo defeito (VIGOTSKI, 2019, p. 41). A compensação caracteriza-se como reação da personalidade diante da condição de deficiência (defeito ou incapacidade), pois ela é capaz de constituir novos processos alternativos de desenvolvimento, em que substitui a superestrutura, origina novas formações e equilibra as funções psíquicas.

É um equívoco grave associar o desenvolvimento cultural somente às características biológicas ou ao tipo de deficiência, pois cada indivíduo é singular em sua história, em suas vivências e nos processos compensatórios oportunizados em sua vida. Quando não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se uma via ilimitada de possibilidades, com novos caminhos para o desenvolvimento humano. Esse processo não se produz por uma via direta, mas a partir da dinâmica complexa, social psicológica e das condições inter-relacionadas da vida, no meio da qual a criança é educada. Ao segregar as pessoas com deficiência ou realizar todas as tarefas por ela, permite-se o fracasso da compensação (VIGOTSKI, 2019).

Ao estudar as crianças com deficiências sensoriais, Vigotski (2019) destaca que a visão no surdo e o tato no cego não estabelecem nenhuma particularidade em comparação com o desenvolvimento normal desses sentidos. Por isso, a compensação não se refere ao fato de o cego ver por meio dos dedos, mas de criar mecanismos psicológicos que permitem, por essa via, compensar a ausência da visão. A cultura constitui-se como um fator primordial para o sucesso desse processo de compensação, pois, em condições propícias, ela impulsiona a construção de um caminho ilimitado para o desenvolvimento humano.

Por outro lado, não podemos afirmar que ocorre da mesma maneira e com a mesma intensidade em todas as pessoas com deficiência. Além dos aspectos culturais que são distintos, o seu sucesso depende da qualidade da mediação e do bom desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, algum desvio nesse processo, quando ocorre, está relacionado ao desenvolvimento cultural que foi incompleto, devido a sua retirada do ambiente cultural, ocasionando um problema social. No entanto, antes de tudo, é preciso deixar para trás a ideia de rótulo, “[...]”

que se mantém viva e é popular na consciência geral, sobre a compensação biológica dos defeitos corporais” (VIGOTSKI, 2019, p. 111)¹⁸.

Em vez de compensação biológica, que consiste somente no desenvolvimento biológico humano, a ideia de compensação social, de acordo com os estudos de Vigotski (2021)¹⁹ possui o sentido de cultural educacional. Quando as pessoas com deficiências, historicamente excluídas são colocadas em condições adequadas de crescimento, ocorrem progressos importantes no decurso de sua vida. Esses avanços são possíveis devido aos processos de apropriação das experiências acumuladas ao longo da história social pelo gênero humano e não por conta da adaptação ao mundo e aos objetos criados pelo homem. Ao apropriar-se dos objetos, dos instrumentos, das concepções, da língua, das ideias e dos conhecimentos de forma ativa, a criança consegue servir-se desses recursos com operações motoras e mentais para o seu funcionamento (LEONTIEV, 1959).

Desde o nascimento, estamos rodeados pelas experiências do mundo objetivo criado pelo homem, ou seja, o desenvolvimento humano inicia-se em um mundo humanizado a partir da evolução biológica dos animais até o ser humano, da evolução histórico-cultural que transformou o homem primitivo em homem cultural e da evolução da ontogênese, que consiste no desenvolvimento individual da personalidade específica (VIGOTSKI, 2019). Por isso, “[...] no homem, não há comunicação pura, associal e direta com o mundo”²⁰. Segundo Pino (2005, p. 47),

[...] a história do ser humano implica um novo nascimento, o cultural, uma vez que só o nascimento biológico não dá conta da emergência dessas funções definidoras do humano. Mas se existe um nascimento cultural deve existir também, como já foi dito anteriormente, um hipotético momento zero cultural. A razão é simples: se as funções culturais têm que se “instalar” no indivíduo é porque elas ainda não estão lá, ao contrário do que ocorre com as funções biológicas que estão lá desde o início da existência, nem que seja de forma embrionária.

A grande diferença existente entre o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento cultural de natureza simbólica é que esse só existe a partir da mediação do outro. O

¹⁸ *Ante todo, hay que desembarazarse de la leyenda—ya hace mucho abandonada por la ciencia, pero aún viva y popular en la conciencia común—de la compensación biológica de las deficiencias corporales* (VYGOTSKI, 2012, p. 89).

¹⁹ Tradução realizada diretamente do russo pelas pesquisadoras Prestes e Tunes (2021), ao estudarem os problemas da defectologia de Vigotski.

²⁰ *En el hombre no existe una comunicación pura, asocial y directa con el mundo* (VYGOTSKI, 2012, p. 89).

patrimônio genético herdado pelo ser humano possui marcas da ação social da cultura. O nascimento cultural da criança começa quando as coisas ao seu redor, entre as quais as pessoas, os objetos e as suas ações naturais, começam a adquirir significação para ela.

Em seus estudos, Pino (2005) afirma que o nascimento cultural só é possível porque antes tiveram significação para o outro. As aquisições históricas, culturais e sociais resultam das gerações que nos antecederam, sendo transmitidas com características particulares. Por isso, nos primeiros dias de vida, o nosso desenvolvimento cultural está incompleto, mas vai se formando após a apropriação das obras da cultura humana no decurso da vida.

O homem vive em um meio material que condiciona e determina as suas manifestações. Essa dependência surge inicialmente em relação à natureza, isto é, tudo aquilo que existe independentemente da ação do homem. O ser humano depende do meio, do espaço físico que é composto pela vegetação, fauna, flora e pelo clima, entre outros fatores, mas não é somente o meio natural que condiciona o homem, também o ambiente cultural determina a sua vida de forma inevitável. Ao nascer, além de uma localização geográfica, o homem se defronta com contornos históricos precisos, marcados pela tradição, com costumes, crenças e uma linguagem estruturada; portanto, o homem é um ser situado (SAVIANI, 2015) na história e na cultura.

Essa nova forma de acumulação da experiência filogenética ou histórico-social emergiu porque a forma específica de atividade humana é a atividade produtiva, ou seja, a atividade vital que constitui o ser humano — o trabalho —, que se caracteriza pelo uso simultâneo do instrumento e da atividade coletiva comum (sociedade), na qual o homem relaciona-se com a natureza e com os homens (LEONTIEV, 1959).

De acordo com os postulados de Marx (2008, p. 94), o homem, através de sua atividade vital — o trabalho —, transforma “[...] a sua realidade, os seus pensamentos e os produtos do seu pensar, pois não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. Ao afirmar que a vida determina a consciência, o autor reitera que as condições históricas, sociais e culturais determinam a nossa consciência e a nossa formação humana.

A educação escolar é um caminho capaz de modificar a relação do homem com o mundo e transformar as suas relações com o outro, pois educar o humano significa incorporá-lo à vida (VIGOTSKI, 2019). Em sua construção teórica, Vigotski critica as escolas especiais, pois acredita que são espaços que não contribuem para o crescimento das potencialidades humanas, portanto espaços não sociais. A seguir, apresentamos as proposições de Vigotski sobre a defectologia e o papel da escola especial (escola auxiliar).

2.1.1 Escola especial e os fundamentos da defectologia vigotskiana

A partir dos fundamentos teóricos e filosóficos de Vigotski (2019), acerca da formação de um novo homem na sociedade soviética, surgem as críticas à escola especial, à pedagogia clínica e à pedagogia auxiliar²¹, pois uma das suas principais preocupações de Vigotski consistiu no estudo da concepção de deficiência e as suas implicações para o processo educacional.

A escola auxiliar referia-se à escola especial para os estudantes com deficiência mental, que eram selecionados através de uma comissão médica especializada, composta por profissionais da saúde (psiquiatra e psicólogos). Essa escola recebeu da clínica as noções elementares sobre a natureza do atraso mental, na tentativa de elaborar a sua própria prática a partir do resultado do estudo clínico (VIGOTSKI, 2019).

Todos entendem que não há nada mais infundado do que uma seleção de acordo com traços negativos. Quando fazemos uma seleção desse tipo, corremos o risco de isolar e reunir no mesmo grupo crianças que, de um ponto de vista positivo, pouco terão em comum (VIGOTSKI, 2019, p.180)²².

Com práticas corretivas, a escola especial tinha como objetivo selecionar as pessoas a partir dos aspectos negativos. Essa concepção desconsidera todas as possibilidades e as dinâmicas sociais e culturais que a vida em sociedade pode proporcionar ao desenvolvimento humano.

²¹ O defectologista Alexei Nikolasvich Graborov (1885-1949) foi um dos organizadores da escola auxiliar.

²² *Todos comprenden que no hay nada más infundado que una selección según rasgos negativos. Cuando realizamos una selección de este tipo corremos el riesgo de aislar y unir en un mismo grupo a niños que, desde el ángulo positivo, tendrán poco en común* (VIGOTSKI, 2012, p. 158).

Inicialmente essa escola foi criada somente como um espaço de transição para as crianças com deficiência a fim de eliminar um possível defeito ou atraso, entretanto o critério utilizado para essa seleção estava fundamentado na concepção da defectologia antiga, que concebia o desenvolvimento como algo estático, sem movimento. A partir dessa concepção, muitas pessoas selecionadas para frequentar a escola especial eram privadas de frequentar a instituição de ensino escolar, além de serem submetidas a uma posição social difícil, caracterizada por inferioridade, limitação e estagnação de suas potencialidades. Na escola especial, o defeito é intensificado, por isso não existe a possibilidade de vencer e superar as dificuldades. Esse espaço constituiu-se como um local antissocial que reduzia os objetivos, diminuía as possibilidades do desenvolvimento humano e simplificava os métodos de ensino das pessoas com deficiência por meio de práticas corretivas centradas na insuficiência cognitiva, física, motora ou comportamental (VIGOTSKI, 2019).

A prática realizada nessas escolas especiais desconsiderava que a deficiência manifesta-se de forma distinta em cada pessoa, colocando-as em uma situação desconfortável de vítima da própria deficiência. As ações realizadas nesses espaços segregados impedem que a pessoa com deficiência viva em sociedade com condições propícias para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

[...] O campo do desenvolvimento tem aqui um curso dialético: primeiro, a tese da instrução comum das crianças anormais e normais; depois, a antítese, isto é, a instrução especial. A tarefa de nosso tempo é criar a síntese, quer dizer, a instrução especial, reunindo em uma unidade superior os elementos válidos da tese e da antítese (VIGOTSKI, 2019, p. 119)²³.

Entendemos que a tese seria o fato de que a criança com deficiência se desenvolve de modo distinto das crianças normais; a antítese seria o ensino da escola especial que transformou o trabalho educativo em uma pedagogia minimalista de cultura sensorial, com foco nas funções elementares e nos limites postos pela deficiência. Com base nos elementos, a tese seria a lei geral do desenvolvimento; a antítese, os caminhos alternativos e os recursos especiais próprios da defectologia; a síntese seria trazer esses dois elementos em uma unidade.

²³ [...] *El ámbito del desarrollo tiene aquí un curso dialéctico: primero, la tesis de la instrucción común de niños anormales y normales; después, la antítesis, es decir, la instrucción especial. La tarea de nuestra época es crear la síntesis, es decir, la instrucción especial, reuniendo en una unidad superior los elementos válidos de la tesis y la antítesis* (VYGOTSKI, 2012, p. 103).

As funções elementares são garantidas pelo aparato biológico e pelas funções psicológicas superiores, aquelas funções humanas que apresentam uma relação complexa e dialética. Ao contrário das funções biológicas ou elementares, as funções psíquicas superiores são especificamente culturais e sociais, que se constituem como fonte de aprendizado e desenvolvimento. Essas funções psicológicas estão interligadas, por meio de relações interfuncionais, que emergem como formas de comportamento coletivo do sujeito, em colaboração com outras pessoas, para, somente depois, elas se transformarem em funções internas individuais (VIGOTSKI, 2019, p. 91).

A escola comum possui um papel fundamental, pois permite que os conhecimentos e as experiências culturais acumuladas historicamente transformem o meio e a pessoa. No decorrer do processo de transformação dessas funções, elas gradativamente recebem um funcionamento diferente, mais complexo, culturalmente formado e inter-relacionado nas relações constituídas no meio social, que promove uma interação dinâmica (influências hereditárias e do meio) e dialética entre o desenvolvimento biológico e o cultural:

[...] nenhuma das funções psicológicas (nem a memória, nem a atenção) se realiza de um modo único, mas todas elas se dão por diferentes modos. Consequentemente, onde há dificuldade, insuficiência, limitação ou simplesmente uma tarefa que ultrapassa as forças das possibilidades naturais de determinada função, ela não é mecanicamente anulada; mas emerge, é trazida à vida [...] (VIGOTSKI, 2019, p. 9).

A deficiência em si não define o destino da personalidade das pessoas, mas as suas consequências sociais e a falta de crença nas possibilidades humanas afetam a sua organização sociopsicológica, além de intensificar, nutrir e consolidar o próprio defeito. Em sua obra, Vigotski destacou que as vivências e a “[...] influência social e, em particular, a pedagógica, constituem uma fonte inesgotável para formação dos processos psíquicos superiores [...]”²⁴ (VIGOTSKI, 2019, p. 459), contrariando as concepções inválidas, filantrópicas e saindo em defesa de um ensino social que valorizasse o ensino das crianças com deficiências.

A relação entre o aspecto biológico e o social permite a discussão dos conceitos de deficiência primária e deficiência secundária. Enquanto o defeito primário refere-se

²⁴ [...] *influencia social y, en particular la pedagógica, constituyen una fuente inagotable de formación de los procesos psíquicos superiores* (VYGOTSKI, 2012, p. 438).

aos aspectos biológicos, como a lesão na pessoa com atraso mental, com uma perda na audição ou na visão, o defeito secundário resulta das consequências sociais do desenvolvimento humano que podem ser produzidas pela falta de educação desde os primeiros dias de vida ou pelo defeito primário (VIGOTSKI, 2019). Esse defeito secundário é o mais prejudicial para o humano, pois é adquirido por meio das consequências sociais e pode contribuir para que a pessoa fique desacreditada de suas possibilidades em toda sociedade, principalmente no espaço escolar, devido à sua condição de deficiência.

Mesmo diante da força dessas consequências, Vigotski (2019) acreditava que a educação social venceria a deficiência. “[...] Então, provavelmente, não nos entenderão se dissermos que a criança cega é uma criança com defeito, e dirão que o cego é cego e que o surdo é surdo e nada mais” (VIGOTSKI, 2019, p. 121). Com essas palavras, compreendemos que a deficiência não limita as possibilidades humanas, mas a forma como ela é concebida na sociedade pode transformá-la em um obstáculo para o desenvolvimento.

Notamos que a escola especial apresentada nas investigações de Vigotski (2019) privava as pessoas com deficiência do meio social. Essa condição não contribui para a emancipação das pessoas com deficiência e sobretudo impede o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

2.2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Um dos conceitos fundamentais que perpassam a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica é o trabalho. Inspirado na obra de Marx, Saviani (2015) entende o trabalho como uma categoria fundante do ser social, que permite a transformação de um indivíduo em um ser genérico, representante do gênero humano. Com uma discussão semelhante, Frigotto (2015, p. 7) afirma que “[...] o trabalho não é sinônimo de emprego, forma que ostenta as relações sociais capitalistas, mas a atividade vital mediante a qual o ser humano produz e reproduz a sua vida”.

Mediante uma relação social e cultural, o homem consegue transformar a natureza, prever mentalmente a finalidade da sua ação (objetivos) e ainda se transformar

nessa relação. O trabalho representa a realidade objetiva (bens materiais) e uma realidade subjetiva, porque a natureza possui a capacidade de transformar os seres humanos. Ao produzirem seus meios de vida, mesmo que indiretamente, os homens produzem a sua vida material (MARX, 2008).

Os animais agem apenas em função das necessidades imediatas e se guiam pelos instintos (que são forças naturais); o ser humano, contudo, é capaz de antecipar na sua cabeça os resultados das suas ações, é capaz de escolher os caminhos que vai seguir para tentar alcançar suas finalidades (KONDER, 2008, p. 24).

Ao transformar a natureza, notamos que a essência humana não existe a partir de uma condição divina ou algo que precede a existência humana. Ela é um feito humano que se complexifica ao longo do tempo, pois é um processo histórico (SAVIANI, 2015). Esse processo constitui-se ante a combinação de múltiplas atividades intencionais desenvolvidas pelos seus antecessores. Nessas condições, o homem aprende a ser homem, cria cultura, cria condições para produzir a sua existência e um mundo humano.

Ao se apropriar do conceito de trabalho, Saviani (2015) afirma que, por meio dele, o homem incorpora a natureza ao campo dos fenômenos sociais, de forma histórica e universal, a partir de um processo coletivo. Na natureza, as necessidades humanas biológicas são transformadas e superadas, surgindo novas necessidades: as sociais. Essas necessidades sociais permitem a transformação do objeto de trabalho, de acordo com a finalidade concebida desde o início do processo.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2008, p. 188).

A partir dessa afirmação, notamos que não existe ser social sem o trabalho, por meio do qual o homem entra em contradição com a natureza, para afirmar a sua humanidade. Dessa maneira, um ser natural — o homem — torna-se obrigado a produzir sua própria vida agindo sobre a natureza e transformando-a para confirmar a sua existência (SAVIANI, 2015, p. 33).

O trabalho e a educação constituem-se como uma atividade social, exclusiva da espécie humana. Isso significa que apenas o ser humano trabalha e educa apropriando-se da cultura. Segundo Saviani (2011), os termos “educação” e “formação humana” são sinônimos, pois ambos são analisados com base na relação entre o processo histórico de objetivação do humano e a vida do indivíduo como um ser social. Além disso, a origem da educação coincide com a origem do homem. No entanto, a educação em cada organização social foi estabelecida de maneira distinta. Enquanto a economia, na sociedade feudal, era guiada pelas necessidades de consumo, ou seja, pela subsistência da população, na sociedade capitalista a população foi dividida em classes sociais (proprietários e não proprietários), o que intensificou as relações de troca e impulsionou o surgimento de nova forma de relação entre trabalho-educação.

Com a ascensão da burguesia e o avanço das forças produtivas, o eixo de produção deslocou-se do campo para a cidade. A partir da Revolução Industrial, a escola passa a ser vista como instrumento por excelência para propiciar “[...] o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, que se impõe como exigência generalizada a todos os membros da sociedade [...]” (SAVIANI, 2015, p. 154).

Segundo Bottomore (2001), uma educação com princípios marxistas consiste na oferta de uma educação gratuita, pública e compulsória para todas as pessoas, capaz de abolir os monopólios culturais do conhecimento, as formas privilegiadas de instrução, além de ser concebida como instrumento de transformação social; eliminação do hiato histórico entre trabalho intelectual e manual, entre concepção e execução, assegurando a todas as pessoas uma compreensão integral do processo produtivo; desenvolvimento de forma integral das potencialidades e da personalidade humana em todas as esferas da vida social.

A interpretação desses princípios educacionais e a sua práxis constituem verdadeiros dilemas sobre o espaço escolar, pois estão relacionados com a função social da escola na sociedade capitalista. A palavra “escola” etimologicamente era entendida como um local de tempo livre e ócio. A partir daí, nasceu uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Essa nova forma de educação, pela sua especificidade, passou a ser identificada

com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre trabalho e educação (SAVIANI, 2011).

A instituição escolar assumiu, no campo pedagógico, papel equivalente ao assumido pelo capital na esfera econômica, além de ser um instrumento para viabilizar o acesso cultural. O método é fundamental no processo pedagógico, pois as atividades desenvolvidas nessas instituições de ensino devem ser organizadas com o objetivo de propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado culturalmente pela humanidade, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber (SAVIANI, 2011). A neutralidade no processo educacional é impossível: ou ela garante os interesses da classe dominante ou os interesses dos trabalhadores.

Toda a História tem sido a história da luta de classes, da luta entre explorados e exploradores, entre as classes dominadas e as dominantes nos vários estágios da evolução social; que essa luta, porém, atingiu um ponto em que a classe oprimida e explorada (o proletariado) não pode mais libertar-se da classe que a explora e oprime (a burguesia) sem que, ao mesmo tempo, liberte para sempre toda sociedade da exploração, da opressão e da luta de classe [...] (MARX; ENGELS, 1998, p.74).

Essa luta de classes está presente na sociedade capitalista com a construção de uma proposta educativa crítica, questionadora da realidade social e capaz de considerar que todos possuem direito a uma educação democrática e de qualidade. Através dessa educação, somos capazes de interpretar o mundo em sua essência, entender e intervir de forma crítica para a constituição de uma educação como prática social. Tal discussão aproxima-se do ato de ensinar, que compõe o trabalho educativo e se constitui como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 6).

O trabalho educativo produz pessoas que atuam coletiva e historicamente na humanidade. A singularidade e a sua finalidade são alcançadas quando cada pessoa se apropria dos elementos culturais necessários para sua formação. Para a apropriação do conhecimento das pessoas envolvidas no espaço escolar, o processo educativo pode ser considerado a partir de cinco passos distintos: o ponto de partida é a prática social, seguido pela problematização, pela instrumentação, pela catarse, sendo o quinto passo considerado o ponto de chegada, que é a prática

social. Cabe destacar que esses passos articulam-se dialeticamente, não apresentando dessa forma uma sequência definitiva.

A prática social, que consiste na cultura popular comum, vivenciada entre os professores e os estudantes, pode ser imediata (práticas individuais) ou práticas sociais. Enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos estudantes manifesta-se na forma sincrética (SAVIANI, 2011) e superficial, marcada pelas impressões imediatas.

Ao detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, o segundo passo consiste na problematização, para identificar como a educação poderá encaminhar as soluções para os principais problemas da realidade social. Em conferência proferida em 2012²⁵, Saviani (2012) afirma que a problematização, seria o primeiro passo do trabalho educativo. A prática social, não seria uma etapa didática, pois está contida na prática social e organiza o processo de ensino.

Entendemos que essa fase consiste no encaminhamento de todo o processo de trabalho. O terceiro passo refere-se à instrumentação, ou seja, à apropriação, por parte dos alunos, de instrumentos práticos e teóricos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. A produção do saber é social e ocorre no interior das relações sociais. Nesse momento, os estudantes devem ter condições de compreender o fenômeno estudado. O quarto momento, denominado catarse, é entendido como o aspecto culminante do processo pedagógico, no qual ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação da sociedade (SAVIANI, 2011).

Na síntese eu tenho a visão do todo com a consciência e a clareza das partes que o constituem. Penso, em suma, que as disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa (SAVIANI, 2011, p. 124).

²⁵ Conferência Infância e Pedagogia Histórico-Crítica proferida pelo professor Demerval Saviani. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lmxul-n2740>. Acesso em: 05 de out. de 2022.

Nesse passo, ocorre a relação entre a assimilação subjetiva do real e a passagem da síncrese para a síntese.

O aluno, ao chegar ao momento catártico do processo do conhecimento, passa a ter uma compreensão mais clara, mais organizada dos problemas e da prática social na qual subsistem os conteúdos do ensino. Esses últimos, por sua vez, são a cultura acumulada e os conhecimentos científicos produzidos historicamente (SCALCON, 2002, p 125).

O ponto de chegada é a própria prática social transformada, diferente da inicial. Ela é entendida agora não mais em termos sincréticos pelos educandos. A mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa.

Pode-se concluir, então, que, pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social do ponto de partida (primeiro passo) em confronto com a prática social do ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto é o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (SAVIANI, 2016, p. 38).

Essa orientação metodológica recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social, articulando seus aspectos práticos e teóricos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação. Como somos sujeitos históricos constituídos objetivamente da prática social, notamos alterações qualitativas nessa prática, visto que a educação pode ser compreendida como atividade mediadora na prática social global e como fenômeno próprio do homem.

A partir dessa concepção de educação, entendemos que a escola deve potencializar o desenvolvimento dos estudantes vinculados à modalidade da educação especial, pois a sua função social consiste na socialização dos elementos culturais e no ensino dos conhecimentos produzidos pelos indivíduos ao longo da história entre as gerações.

A partir dos estudos da defectologia de Vigotski e os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, compreendemos que essa apropriação dos conhecimentos não se

restringe às pessoas sem deficiências. A finalidade da educação dos indivíduos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, psicológicas e sensoriais, consiste em compreender a superação da visão do senso comum, compreensão da realidade de forma intuitiva e opinativa, para ascender à consciência crítica com fundamentos científicos e filosóficos da educação.

3 PROCESSOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL

Nesta seção, analisamos os fatores históricos, sociais, políticos e econômicos que limitaram o acesso dos estudantes vinculados à educação especial à sala de aula regular e incentivaram o atendimento nas classes especiais, nas salas de recursos ou em outro espaço distante da sala de aula regular comum. Esse processo não se constituiu como

[...] um progresso linear e contínuo, uma sequência de causas e efeitos, mas um processo de transformações sociais determinadas pelas contradições entre os meios de produção (a forma da propriedade) e as forças produtivas (o trabalho, seus instrumentos, as técnicas). A luta de classes exprime tais contradições e é o motor da História. Por afirmar que o processo histórico é movido por contradições sociais, o materialismo histórico é dialético (CHAUÍ, 2000, p. 537).

Com as palavras da autora, entendemos que os elementos da sociedade capitalista interferem na vida dos estudantes com deficiência. Na década de 1930, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) influenciou o aparecimento das teorias de aprendizagem psicológica no contexto escolar. Essas teorias estavam fundamentadas em uma concepção de deficiência associada ao rendimento escolar e ao coeficiente intelectual (QI) como fator predominante para a aprendizagem escolar. O psicólogo assumiu lugar de destaque na educação, com a atuação do francês Alfred Binet (1857-1911), pois criou instrumentos para medir a capacidade intelectual dos estudantes (JANNUZZI, 2012).

Em seu contexto de investigação, Leontiev (1959) infere que a utilização de testes psicológicos excluía as crianças de uma educação completa e atribuía uma ideia superficial do nível de desenvolvimento humano, então a sua interpretação nunca seria absoluta, nem constituiria uma base para a escolha dos métodos que deveriam ser utilizados com diferentes grupos, no intuito de superar as dificuldades.

Na educação especial brasileira, a russa Helena Antipoff, implementou as classes especiais e a criação da Sociedade Pestalozzi²⁶ de escolas para excepcionais. De

²⁶ Instituição de caráter privado-filantrópico sem fins lucrativos para o atendimento de pessoas com deficiência.

acordo com Rafante (2011), o termo “excepcional” foi utilizado para identificar as pessoas que se desviam de seu grupo em relação a uma característica ou várias características de ordem física, mental ou social, que pudessem comprometer sua educação, seu desenvolvimento e ajustamento ao ambiente social. A atuação dessa educadora contribuiu com a substituição dos termos “idiotas”, “retardados”, “anormais” e “imbecis” por “excepcionais”, porém, ao deslocar os conhecimentos psicológicos, muitos estudantes com dificuldade de aprendizagem²⁷ foram incluídos no atendimento da educação especial, o que fomentou a criação de classes especiais na escola comum e a exclusão de estudantes com dificuldades de aprendizagem da sala de aula regular.

As classes especiais emergiram com a premissa de que todas as pessoas deveriam desfrutar das mesmas oportunidades em locais mais próximos da normalidade, ou seja, elas surgiram em um contexto no qual a proposta de segregar se tornou inaceitável. No entanto, ao possibilitar que as pessoas com deficiência participassem do contexto escolar, a sala de aula regular comum não se tornou o *locus* de aprendizagem dessas pessoas. Ao contrário, a inserção desse público na instituição de ensino escolar fomentou a formação de classes homogêneas, para que os estudantes com deficiência não prejudicassem o rendimento da turma (JANNUZZI, 2012). Essa proposta equivocada pouco contribuiu para a aprendizagem dos estudantes com deficiência na sala de aula regular comum e infelizmente a exclusão fez-se presente na própria instituição escolar.

A ampliação da escolarização da população contribuiu para que as pessoas menos favorecidas economicamente tivessem acesso à educação, entretanto a intenção principal era produzir mão de obra qualificada (KASSAR, 1998) e fortalecer a economia do país. A psicologia influenciou a educação da população geral, com uma proposta de ensino direcionada para a formação de mão de obra útil para o mercado de trabalho, ou seja, a formação do trabalhador com um conhecimento reduzido ao saber necessário para o crescimento da economia e a manutenção do sistema capitalista. Para atender às demandas dessa sociedade, optou-se por uma

²⁷ Patto (2015) elegeu como objeto de estudo o fracasso escolar vivido pelas crianças das camadas populares. De acordo com os estudos dessa autora, historicamente o baixo rendimento escolar está fundamentado nos conhecimentos médicos e psicológicos. Ao justificar a não aprendizagem a partir dos distúrbios orgânicos, são desconsideradas as condições sociais, culturais e econômicas que constituem a criança.

educação que priorizava a formação de uma pessoa fragmentada, com o conhecimento restrito àquela função que a ser desempenhada no processo produtivo.

A pedagogia dominante, orgânica às formas de divisão social e técnica do trabalho e da sociedade no taylorismo/fordismo, tinha por finalidade atender às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes a partir de uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem demarcadas que determinavam o lugar e as atribuições de cada um (KUENZER, 2005, p. 6).

A partir dessa pedagogia, originaram-se as propostas educacionais centradas nos conteúdos e nas atividades, com uma concepção positivista de ciência, fragmentada e linear. A habilidade cognitiva a ser desenvolvida era a memorização, articulada ao disciplinamento. Notamos que era desconsiderada a relação entre estudantes e conhecimento, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas produtivas e sociais (KUENZER, 2005).

Nessas condições, também foi pensada a educação das pessoas com deficiências, com o surgimento das classes especiais, com práticas, técnicas e atividades repetidas que não contribuem para a apropriação do saber elaborado na cultura pela humanidade. Compreendemos que a educação não deve formar uma pessoa sem pensamento crítico para qualificar para o mercado, com uma lógica que visa ao lucro, ao individualismo e à competição. Essa concepção de educação e sociedade provoca o aumento das desigualdades preexistentes na sociedade capitalista.

O espaço escolar constitui-se como uma instituição importante para a construção da criticidade humana, mas, como afirma Mészáros (2008), os aspectos sociais e culturais devem ser valorizados na continuidade da aprendizagem que não está restrito ao espaço escolar. Por isso, a educação e a aprendizagem devem ser concebidas como a própria vida.

Com a proposta de uma educação direcionada para o desenvolvimento econômico, emergiu o lema “aprender a aprender”, que concebe a escola como um instrumento capaz de solucionar todos os problemas sociais da época com a formação de pessoas criativas. Fiquemos atentas para essa criatividade que não corresponde à busca de superação radical da sociedade capitalista ou de transformações radicais. Essa criatividade condiz com capacidade de encontrar novas formas de ação que

permitam melhor adaptação nessa sociedade (DUARTE, 2011). A partir dessa concepção de educação, não foi possível uma transformação da educação e novamente a elite foi favorecida com a melhoria da qualidade do ensino, enquanto a classe popular, que representava a maioria da população, foi excluída juntamente com as pessoas que apresentavam alguma deficiência.

Segundo Mészáros (2008, p. 25), uma reformulação significativa da educação depende da “[...] transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”. Para uma mudança da sociedade, a educação é um fator primordial, pois contribui para o desenvolvimento das potencialidades humanas, das funções psicológicas superiores e dos demais processos culturais importantes para a formação do ser social.

3.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A institucionalização da educação especial brasileira ocorreu de forma lenta, dentro de um contexto político e econômico de predomínio das instituições especializadas no atendimento da educação especial. Por um longo período, as políticas educacionais não mencionaram o atendimento das pessoas com deficiências no contexto da escola comum. A ausência dessas políticas permitiu que as instituições especializadas recebessem financiamentos do dinheiro público, além do poder de participação da educação e das decisões importantes da educação especial (KASSAR, 2012).

A educação especial era ignorada pela sociedade, pois não interessava ao desenvolvimento da sociedade capitalista educar uma pessoa com deficiência, porque as suas limitações eram o fator primordial para definir o seu atendimento e principalmente o seu futuro. A concepção de deficiência presente nas políticas de educação especial brasileira esteve delineada dentro de um campo de disputas e “[...] e jogos de interesses em que figuravam, por exemplo, as Sociedades Pestalozzi, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes) e os organismos internacionais” (KUHNNEN, 2017, p. 334).

A implementação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi relevante para a educação brasileira, visto que, além de ser a primeira legislação específica da educação, destaca, em seu art. 88, que a matrícula dos excepcionais, quando possível, deverá ser enquadrada “[...] no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). No entanto, segundo Kassir (1998), essa lei é ambígua, pois, ao mesmo tempo que propõe o atendimento “integrado” na rede regular de ensino, incumbe às instituições especializadas a responsabilidade de parte do atendimento mediante a “garantia” de apoio financeiro. Dessa forma, a distribuição de serviços das instituições especializadas de caráter assistencial é normatizada com esse documento.

Além disso, ao condicionar a educação do excepcional ao que for possível no sistema geral da educação, essa normativa não obrigou o Estado na garantia da matrícula e contribuiu para o aumento das instituições especializadas com financiamento do governo, além de possibilitar que essas instituições participassem de decisões importantes da educação especial (MAZZOTTA, 2012; JANNUZZI, 2012).

A lei subsequente, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, de Diretrizes e Bases (LDB) para o ensino de 1º e 2º graus, emergiu no contexto da ditadura civil-militar (1964-1984), com influências liberais. Esse documento institucionalizou a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, para atender à formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho com uma visão produtivista. Com essa visão, a alfabetização foi concebida como conhecimento mínimo para definir a categoria das pessoas deficientes mentais²⁸, sendo que os demais aspectos de constituição do ser humano foram ignorados. Essas pessoas não eram reconhecidas como sujeitos concretos que se constituem na síntese de várias relações sociais (SAVIANI, 2008).

Na educação especial, predominava uma perspectiva preventiva e corretiva. O atendimento dos estudantes com deficiência mental focava no grau de inteligência,

²⁸ Fundamentada na obra de Jannuzzi, Carneiro (2015) infere que o termo “deficiência mental” surgiu em 1939, no Congresso de Genebra, como tentativa de padronizar mundialmente a referência, em substituição ao termo “anormal”, considerado muito genérico. O termo era utilizado para identificar a pessoa com deficiência intelectual. Aparecerá em nosso texto somente como citação direta ou indireta a alguma obra que utilize o referido termo, pois optaremos pelo termo “deficiência intelectual”.

definindo-os em duas categorias distintas: aqueles educáveis que poderiam ser alfabetizadas e na idade adulta visavam à independência parcial ou total; aqueles treináveis, em que o atendimento estava no desenvolvimento das habilidades para os cuidados pessoais (BRASIL, 1971).

Apesar da orientação tecnicista, a LDB de 1971 ampliou a escolarização para oito anos e foi a primeira vez que uma lei nacional anunciou a preocupação com os estudantes com deficiência, os quais deveriam receber tratamento diferenciado em sua escolarização (JANNUZZI, 2012). Por outro lado, a qualidade do ensino público continuava precária, com poucas escolas, com o predomínio do atendimento segregado nas instituições especializadas e a dicotomia entre o normal e o patológico.

Infelizmente essa concepção do desenvolvimento humano permitia que essas pessoas fossem vistas com um grau de inteligência abaixo da média. Tal proposta não primava pela participação desse público na sala de aula regular, pois o olhar estava direcionado aos aspectos orgânicos da deficiência, mesmo para aqueles considerados educáveis.

Na mesma década, o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 848/72 evidenciou a relevância da elaboração de técnicas e de serviços especializados para o atendimento da excepcionalidade do sujeito com deficiência. Esse documento permitiu a expansão dos serviços da educação especial, mas aqueles que não correspondiam às expectativas educacionais da turma eram incluídos no atendimento da educação especial, aumentando o número de classes especiais, salas de recursos e oficinas pedagógicas, mesmo sem o diagnóstico da deficiência.

O ensino do excepcional estava associado às possibilidades de educabilidade dos sujeitos (estudantes com deficiência física, mental, superdotados e aqueles com atraso em seus estudos em relação à idade regular), limitando a visão de desenvolvimento humano, oriunda da sociedade capitalista. O conceito de deficiência desse período ainda concentrava-se no indivíduo que apresentava alguma perda ou alteração orgânica.

A ausência de documentos específicos da educação especial, entre as Leis nº 4.024/61 e nº 5.692/71, contribuiu para a criação do primeiro órgão responsável pela organização da educação especial, o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp). O Cenesp emergiu como um marco na institucionalização da educação especial, além de definir metas governamentais, de assistência técnica e responsável pela gerência da educação especial até 1986.

Segundo Kassar (1998), a referência educacional para o atendimento especializado, é encontrado no documento da Portaria Interministerial nº 186/1978, em conjunto com o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), art. 1º, inciso I, destaca o termo “atendimento especializado” e aborda a “natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social” (BRASIL, 1978).

Com uma perspectiva ainda fundamentada nas condições orgânicas da pessoa, essa portaria entendia o excepcional como um sujeito desajustado ou incapacitado de atuar em nossa sociedade e participar do contexto escolar com os demais estudantes, por isso a sua intenção era reduzir o sujeito excepcional com uma proposta de uma meta mínima de reabilitação a ser alcançada, para atingir uma independência aceitável socialmente, somente para exercer as atividades diárias ou usufruir os recursos da educação especial, com um atendimento substitutivo ao sistema geral de ensino (REBELO; KASSAR, 2018).

Essa proposta apresentava uma referência educacional, mas não prezava pela apropriação dos conhecimentos científicos e nem pela formação histórica do indivíduo, direcionando-se para atender às necessidades econômicas do modo de produção capitalista, com a formação de pessoas para tal fim. Os sujeitos mais comprometidos que demandavam de recursos e um trabalho mais específico de acordo com as suas necessidades eram desconsiderados.

Além disso, a exclusão das pessoas com deficiências continuava presente, pois o atendimento era para as pessoas deficientes mentais educáveis; deficientes mentais treináveis; cegos ou com visão subnormal, surdos ou parcialmente surdos;

deficientes físicos, deficiência múltipla; portadores de problemas de conduta e aqueles superdotados ou talentosos²⁹ (BRASIL, 1978).

As pessoas com deficiências apresentam características diferentes, específicas em relação a outros sujeitos e que, portanto, precisam de metodologias e práticas pedagógicas educacionais adequadas, considerando as suas particularidades. No entanto, não deveriam relacionar a pessoa com deficiência a termos como “prejudicado”, “incapaz”, “desajustado”, “desviante” ou “diminuído” (KUHNNEN, 2017).

Diante do pequeno avanço das políticas educacionais, esses documentos objetivavam limitar a aprendizagem da pessoa com deficiência. O lugar desse indivíduo na escola comum ainda não era reconhecido como um direito social de todas as pessoas. Somente a partir da década de 1980, iniciou-se um processo de redemocratização do Brasil que lutou pelo direito à educação de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais.

3.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

No final da década de 1980, o regime político brasileiro ainda era conduzido pelos princípios da ditadura civil-militar. No campo educacional, as Coordenadorias para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência e a Secretaria de Educação Especial publicaram a Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986, no qual a educação especial começa a ser concebida como

[...] parte integrante da educação e visa proporcionar, através de atendimento educacional especializado, o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando com necessidades especiais, como fator de autorrealização, qualificação para o trabalho e integração social (MEC, 1986, p. 7).

Produzida em um contexto distinto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, essa portaria caracterizou o atendimento educacional especializado como uma proposta educacional que visa a “[...] métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades de atendimento por pessoal devidamente qualificado” (MEC, 1986).

²⁹ Termos utilizados na época para definir o público-alvo da educação especial.

A partir das orientações médicas, assistenciais e psicossociais, o atendimento educacional especializado era realizado na classe comum, com apoio da sala de recursos, apoio especializado, apoio do professor especializado e do professor itinerante; na classe especial; no serviço de atendimento psicopedagógico; na escola empresa e oficina pedagógica. A partir de um pensamento liberal, essa portaria estava fundamentada nos princípios de integração, normalização, interiorização e simplificação (KASSAR, 2011).

Na mesma década, as pedagogias não críticas começaram a ser repensadas (pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista) e emergiu uma nova Constituição Federal de 1988, no qual a educação recebeu ordenamento jurídico, como um direito social e humano de todas as pessoas, o que incentivou a matrícula dos estudantes com deficiências na escola comum e provocou o aumento dos índices de matrículas do ensino obrigatório. A redação do documento constitucional previu igualdade, acesso e permanência de todos na instituição escolar, inclusive das pessoas com alguma deficiência, que começam a ser reconhecidos como sujeitos de direitos.

O atendimento educacional especializado não foi conceituado nesse documento, somente faz menção no art. 208 (BRASIL, 1988). O atendimento aos estudantes poderia ser organizado de acordo com as modalidades classificadas como classes e escolas especiais; professor itinerante; classe hospitalar; classe comum; centro integrado de educação especial; oficina pedagógica; sala de recursos; sala de estimulação essencial. Essas modalidades eram orientadas pelos princípios da normalização, integração, individualização, interdependência e legitimidade.

Segundo Cury (2002), o direito à educação configura-se como parcela da herança cultural, na qual a pessoa apodera-se dos padrões formativos e cognitivos para que no futuro adquira possibilidades de intervir nas decisões da sociedade e de forma crítica contribuir para a sua transformação. Esse direito pode aparecer com uma nova roupagem para a inclusão, pois, mesmo com a obrigatoriedade do acesso à escola comum nas normativas educacionais, esse direito pode ser negado quando a educação ofertada desconsidera as especificidades e a formação integral do ser humano.

As políticas educacionais brasileiras da década de 1990 (BRASIL, 1996; MEC, 1994) estreitaram relações com os órgãos internacionais, sendo os maiores influenciadores o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, que aproveitaram a ausência de um plano de governo efetivo para a educação e passaram a investir com uma proposta de ensino, no intuito de incentivar o crescimento econômico no país.

Nesse período, o Brasil iniciou algumas transformações com a internacionalização da economia, mudanças no mundo do trabalho e reformas educacionais impulsionadas por prescrições neoliberais, principalmente nos governos de Fernando Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e, por fim, Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A partir dos interesses políticos e econômicos da sociedade capitalista, permitiu-se que o país se adequasse à organização do mercado mundial globalizado, com críticas à ação direta do Estado, especialmente nos setores de proteção social (KASSAR, 2011).

No campo educacional, as ações desse governo sustentaram a construção de uma “terceira via”, na qual setores como a saúde e a educação deveriam ter por corresponsável o “terceiro setor”, por meio da ação das instituições públicas não estatais. Essa situação privilegiou o atendimento dos estudantes com deficiência nas instituições especializadas. O atendimento substitutivo predominava e ainda provocava tensão no quadro político brasileiro: de um lado, havia as políticas universais de saúde e educação com ação direta do Estado; de outro lado, era estabelecida a regulação econômica com base no discurso de solidariedade e de necessidade de retração do setor público, com a participação do terceiro setor (KASSAR, 2011).

Na mesma década, emergiu um conjunto de ações para a universalização do ensino, ampliação da educação básica, equidade, solidariedade internacional e igualdade de oportunidades. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990) e, em especial, a Declaração de Salamanca (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994), de acordo com Jannuzzi (2012), foram endossadas por vários governos, sendo um avanço em relação à proposta de integração escolar, ao reestruturar o sistema público de ensino, transferindo para a escola a responsabilidade educativa de receber o desafio de atender à diversidade

dos estudantes. No entanto, a proposta de Salamanca destaca uma “[...] pedagogia centrada na criança”, pois, de acordo com a sua redação, o acesso ao ensino escolar seria facultativo para aquelas pessoas que, devido a fortes razões, não poderiam frequentar a escola, como observamos a seguir:

O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994, p. 5).

No Brasil, esse documento contribuiu para a organização do Plano Decenal de Educação para Todos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1993) e favoreceu a elaboração da Política Nacional da Educação Especial (MEC, 1994), que fundamentada nos princípios da integração, se configurou como um documento importante para essa área, que contou com a participação da Secretaria de Educação Especial e representantes da sociedade civil.

Entre os objetivos dessa política, destacamos aqueles que mais se aproximam do nosso objeto de investigação: desenvolver as potencialidades dos alunos; incentivar a autonomia, a cooperação, o espírito crítico e criativo da pessoa portadora de necessidades especiais; ofertar a educação até o grau máximo de aprendizagem compatível com as aptidões dos alunos; promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (síndromes e transtornos neurológicos, psicológicos e psiquiátricos) ou de altas habilidades; expandir a oferta de educação especial de acordo com as peculiaridades regionais e locais; capacitar e apoiar recursos humanos do ensino regular para o atendimento educacional desse público; apoiar o sistema regular de ensino para a sua integração; incentivar, desenvolver e divulgar estudos e pesquisas na área de educação especial (MEC, 1994).

Tais objetivos estão relacionados aos valores de igualdade, participação ativa, respeito a direitos e deveres; à individualização, que pressupõe a adequação do atendimento educacional a cada pessoa com necessidades educativas especiais; à interdependência, que resulta da parceria entre diferentes setores; à construção do real, com o objetivo de atender às necessidades do alunado; à efetividade dos

modelos de atendimento educacional, envolvendo a infraestrutura, a hierarquia do poder e o consenso político em torno das funções educativas e sociais; ao ajuste econômico com a dimensão humana (GARCIA; MICHELS, 2011).

A concepção de deficiência da política de 1994 foi definida como incapacidade, impossibilidade temporária ou permanente de executar determinadas tarefas, como decorrência de deficiências, interferindo nas atividades funcionais do indivíduo (MEC, 1994). Notamos que, apesar de a educação desse público começar a ser pensada como parte integrante do sistema educacional, os seus fundamentos continuavam baseados nos pressupostos da integração escolar e da concepção biológica da deficiência, que condicionava o acesso às classes comuns para aqueles que possuem “[...] condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (MEC, 1994, p. 19).

Independentemente do espaço de atendimento, ficou claro que esse público continuava sendo de responsabilidade exclusiva da educação especial, pois um número significativo de estudantes se mantinha segregado nas instituições especializadas e classes especiais, o que impedia que as suas potencialidades fossem valorizadas na escola comum, além de impossibilitar o envolvimento dos professores (regentes) no ensino e na apropriação do conhecimento. Então essa política não transformou o atendimento educacional anterior, porque ainda estava restrito àqueles estudantes que apresentavam condições de acompanhar as atividades desenvolvidas na sala de aula regular.

Ao atribuir continuidade à democratização do ensino, a Lei nº 9.394, publicada no Diário Oficial da União em 23 de dezembro de 1996, trouxe ao ensino básico nova perspectiva educacional e abertura de novos caminhos para as legislações educacionais brasileiras³⁰.

³⁰ De acordo com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a obrigatoriedade da educação básica ocorre desde os quatro até os 17 anos de idade. Posteriormente a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, dispôs sobre o ensino fundamental de 9 anos, com matrícula obrigatória desde os 6 anos de idade, sendo a educação infantil gratuita para as crianças de até 5 anos de idade.

Nesse documento, é reservado o Capítulo V para a educação especial com três artigos, para reiterar a qualidade do ensino escolar, oferecido preferencialmente na rede regular de ensino a educandos com alguma necessidade educacional especial (BUENO; MELETTI, 2011). No § 2º do art. 58, a lei prescreveu que o seu atendimento poderá ser realizado em “[...] classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996). Essa lei defende a minimização da ação e da responsabilidade do Estado, conforme aponta o sistema neoliberal.

Com essa orientação legal, novamente permitiu-se a participação na sala de aula regular comum de acordo com as necessidades dos estudantes, além de possibilitar a criação de “[...] instrumentos legais para manter alunos considerados com condições graves de deficiência em instituições especializadas” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 108).

Apesar do avanço na universalização do ensino, o acesso ao ensino regular não se firmou como condição obrigatória para frequentar o atendimento educacional especializado, ou seja, poucos estudantes atendidos pela educação especial frequentavam a sala de aula regular. Um dos fatores que colaborou para as dificuldades de universalizar o ensino novamente foram os interesses econômicos, políticos e sociais, que priorizam a acumulação de renda por uma parcela pequena da população e a não socialização dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Essa situação aumentou a injustiça social, que se faz presente na sociedade capitalista, entretanto não diminuiu o papel fundante da escola, pois, “[...] com as condições adversas do contexto econômico-político-ideológico, essa instituição tem função específica, que, exercida de forma competente, deve possibilitar a apropriação do saber por toda população” (JANNUZZI, 2004, p. 21).

Até aqui, notamos que a educação especial brasileira apresenta uma relação histórica com o setor privado, pois ela foi estruturada com poucas escolas públicas e o atendimento educacional foi realizado por “[...] uma rede paralela de instituições privadas que desenvolveram o trabalho em regime de convênios com secretarias de educação nos estados e municípios” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 109).

Na década de 1990, a relação público/privado foi intensificada e as instituições especializadas assumiram o atendimento da educação especial. Para exercer essa função, tais espaços receberam financiamentos públicos para a estrutura física, o transporte escolar acessível e mesmo para a sustentação do quadro de professores, muitos deles cedidos pelas secretarias municipais e/ou estaduais (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 109).

Essa situação, sustentada pelo consentimento de grupos da sociedade civil, descaracterizou o papel escolar de política pública social no intuito de educar todos, independentemente de suas especificidades, desde os primeiros anos de vida, sob a responsabilidade do Estado. Mais uma vez, os estudantes foram responsabilizados pela não participação no contexto das classes comum do ensino regular, pois as suas condições particulares definiam o seu destino, que, nesse caso, era distante da escola comum.

3.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A partir da década de 2000, as normativas educacionais possibilitaram uma nova organização pedagógica sob os influxos internacionais da Convenção de Guatemala (CONVENÇÃO..., 2001), da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York (CONVENÇÃO..., 2007) — movimentos sociais que proclamaram uma educação especial focada em uma ação pedagógica que contraria qualquer forma de discriminação.

Esses movimentos sociais, acrescidos às iniciativas brasileiras, oportunizaram a atuação do professor de educação especial; a redefinição do público de atendimento da educação especial; a necessidade da formação de professores para atender às necessidades dos estudantes e um atendimento educacional especializado no contraturno da escolarização desses alunos (BRASIL, 2008; CNE, 2009; BRASIL, 2011).

Em contrapartida, como estamos inseridos em uma sociedade capitalista, os desafios ainda existem e provocam interferência na escolarização ofertada à

população nas unidades de ensino público. Essa situação é agravada porque o governo realiza articulações tanto para garantir uma educação pública e gratuita quanto para manter os interesses da classe dominante (MÉSZAROS, 2008).

Essas articulações do Estado interferem nas políticas educacionais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que, segundo Garcia (2017), desenvolveu-se em duas gerações de políticas neoliberais, com grande participação do setor privado na oferta educacional ou como formulador ideológico de uma educação escolar pública brasileira nos governos de Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), e Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT). Essas políticas objetivaram ampliar o acesso à educação “[...] ancorada na gestão da pobreza e na privatização da/na educação” (GARCIA, 2017, p.12).

A mesma autora afirma que a primeira geração dessas políticas, como a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, provocou a inserção gradual dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial na classe comum, na classe especial, na sala de recursos, na escola especial, em classe hospitalar e atendimento domiciliar. A segunda geração articulou-se mediante a inserção compulsória desses estudantes em idade escolar nas instituições de ensino e a implantação de salas de recursos multifuncionais como um modelo padronizado de atendimento educacional especializado. A resolução apresenta dois pontos de discussão que interferem na proposta da educação especial na educação básica: a concepção de deficiência e os professores da classe comum e da educação especial (capacitados e especializados).

Com os movimentos sociais em favor da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o primeiro ponto de tensão desse documento consiste no atendimento substitutivo à escolarização do estudante, sendo que as suas condições de aprendizagem irão definir a sua participação na escola comum, pois aqueles que

Art. 10. [...] requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não

consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social (CNE, 2001, p. 3).

Ao limitar o acesso dos estudantes à escola, com base nos comprometimentos físicos, cognitivos ou sociais, essa normativa ignora o papel social da escola e não atribui a continuidade da garantia do direito à educação na escola comum, como pressupõe a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). Nessa resolução, amplia-se a concepção de deficiência e a definição de público-alvo da educação especial, com o foco para as condições e formas de aprendizagens.

A respeito dos professores de educação especial, conforme o art. 8º, a principal referência é o professor especializado, que atua tanto na sala de aula regular, como na sala de recursos. Na sala de aula regular, há indicação de uma atuação colaborativa do professor especializado em relação ao professor regente, “capacitado”. Já na sala de recursos, o professor especializado deve realizar o trabalho de complementação e suplementação (GARCIA, 2017). O trabalho colaborativo é importante para a participação do estudante vinculado à modalidade de educação especial no espaço escolar, mas requer políticas públicas para garantir o investimento na contratação de professores de educação especial especializados para auxiliar no trabalho educativo da sala de aula regular.

A primeira geração de políticas, marcada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, desconsiderou a heterogeneidade humana e não atribuiu continuidade à luta pelo direito à educação anunciado na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A partir de influências de movimentos sociais, como a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e o seu protocolo facultativo (2007), aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), tendo o Brasil como país signatário, surgiram a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (Secad) e a segunda geração de políticas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010).

Segundo Garcia (2017), essas políticas sociais emergiram como ações compensatórias de “Inclusão Social” que foram intensificadas na tentativa de minimizar desigualdades sociais e opor-se à proposta educacional segregada. Na

defesa de uma educação inclusiva, em 2011, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade foi alterada com o acréscimo do termo “inclusão”, transformando-se em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), à qual a educação especial foi incorporada, em âmbito nacional, na gestão da presidente Dilma Rousseff (2011-2016).

Essa mudança constituiu um avanço para a educação brasileira, visto que a incluiu dentro de um âmbito mais largo da diversidade social, com programas e políticas de inclusão, direcionadas para os estudantes vinculados à modalidade de educação especial. As ações dessa secretaria objetivavam incluir as pessoas com deficiência no sistema educacional, com programas sociais de incentivo ao acesso dos estudantes atendidos pela educação especial ao ensino regular (escola acessível, transporte acessível, educação superior, salas de recursos multifuncionais e livro acessível); a qualificação da formação docente (Prolibras, Centro de Formação de Recursos, Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Formação Continuada de Professores de Educação Especial) e a melhoria dos resultados educacionais (Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas, Beneficiário da Prestação Continuada na Escola, Braile) (BUENO, 2016).

Nesse período, o termo “deficiência” perdeu terreno no discurso político, sendo substituído por expressões como “diversidade”, “diferença” e “multiplicidade” (KUHLEN, 2017). Com o discurso de diminuir as desigualdades do país, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) emergiu com um conjunto de ações que, em seu texto, discute a qualidade do ensino em todos os níveis educacionais. Esse documento, pois, agrega 30 ações para os diferentes níveis e modalidades. Relacionado a esse plano, o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” foi assumido pelo governo em 6 de setembro de 2006 e implementado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, em regime de colaboração, prevendo 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 (BRASIL, 2007).

No entanto, as suas ações, relacionadas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), pouco contribuíram para a qualidade do ensino, pois fortaleceram a participação de grupos empresariais que se fazem presentes na

formulação de políticas públicas com o discurso de ampliarem a qualidade da educação básica. Essa proposta distanciou-se da proposta de educação para todos, pois, na lógica do sistema capitalista, a competição, o lucro e o individualismo são concebidos como prioridades, em detrimento da diminuição das desigualdades sociais. Novamente as pessoas com deficiências ficaram excluídas do seu direito à educação, que deveria ser garantido para todos.

As proposições apresentadas pelo movimento “Todos pela Educação”³¹ atribuíram à escola uma missão semelhante à de empresa, com metas que devem ser cumpridas por todos os envolvidos. A contradição existente nesse compromisso manifestou-se no financiamento na educação e nos instrumentos de avaliação do ensino que sustenta os resultados insatisfatórios e ignora as necessidades da educação especial, como a formação de professores, acessibilidade, recursos/serviços adequados e o direito de apropriar-se do saber escolarizado de acordo com as suas especificidades. É inconcebível reformular a educação sem a transformação do quadro social das práticas educacionais da sociedade (MÉSZÁROS, 2008).

Como um dos exemplos de empresas que encontram na educação pública um local propício para a fertilização de suas ideias, temos o Instituto Natura, que firmou parcerias com o Ministério da Educação e, desde 1995, atua fortemente nesse movimento, com financiamento de projetos educacionais direcionados à educação de jovens e adultos, educação infantil e formação de professores (RODRIGUES, 2019).

Infelizmente as empresas ainda ocupam lugar de destaque na educação escolar; o mais assustador é que os profissionais da educação assumem o papel de prestadores de serviços e a educação se transforma em um produto cuja qualidade é questionável (SAVIANI, 2015).

Quando os sistemas de ensino público oferecem condições favoráveis para essas empresas, a instituição escolar, como um bem público, responsável pela construção de conhecimentos construídos pela humanidade, perde seu objetivo devido a essas interferências financeiras e ideológicas dessas empresas.

³¹ Os principais representantes desse movimento no Brasil são o presidente do Conselho de Governança, o empresário Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, que também foi assessor da presidente Dilma Rousseff.

3.3.1 Documentos orientadores da educação especial sobre o atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva

Após a breve contextualização dos aspectos sociais que permitiram a produção de políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva, apresentamos no quadro a seguir os principais documentos orientadores da educação especial:

Quadro 1 – Documentos orientadores da educação especial no Brasil

Documentos	Atendimento educacional especializado
Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais (MEC, 2007).	Objetivou apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos na educação básica de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008)	O atendimento educacional especializado foi definido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.
Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que operacionaliza o AEE na Educação Básica (CNE, 2009)	Esse documento instituiu as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, e reiterou a função complementar e suplementar desse atendimento, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade.
Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional (MEC, 2010).	Emergiu com o objetivo de apoiar a organização do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular.
Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008, que foi incorporado e revogado pelo Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011)	O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido aos alunos da rede pública de ensino regular pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial.
Nota Técnica nº 04, de 23 de junho de 2014 (MEC, 2014)	Orientou quanto os documentos comprobatórios de estudantes público-alvo da educação especial no Censo Escolar.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).	Propõe a ampliação do atendimento educacional especializado , na rede regular de ensino, para os estudantes de 4 a 17 anos. A meta 4.4 permite o atendimento especializado distante do contexto da escola comum.
Nota Técnica Conjunta nº 02, de 4 de agosto de 2015 (MEC, 2015)	Documento específico sobre o atendimento educacional especializado na educação infantil que não está restrito a sala de recursos multifuncionais.
Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).	Infere a necessidade de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua

autonomia.

Fonte: Elaboração da autora (2021) a partir dos documentos orientadores da educação especial.

A partir dos dados apresentados, o primeiro documento em destaque foi o Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais (2007) no Brasil, que, mesmo com um texto pequeno, apresenta sua importância, pois, além de criar as salas de recursos multifuncionais objetivou apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado. Com o apoio técnico e financeiro, os municípios contemplados organizaram essas salas com materiais pedagógicos, mobiliários adaptados, equipamentos de informática e ajudas técnicas para atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes.

Em 2010, observamos a produção de um documento mais completo, intitulado *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*, com orientações de como essa sala deveria ser implementada na rede pública de ensino, com a intenção de superar uma necessidade histórica da educação brasileira.

A construção de políticas públicas inclusivas, de acesso aos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade nas escolas regulares, elimina a discriminação e a segregação, superando o modelo de escolas e classes especiais. Nessa perspectiva, os sistemas de ensino modificam sua organização, assegurando aos alunos público-alvo da educação especial a matrícula nas classes comuns e a oferta do atendimento educacional especializado, previsto no projeto político pedagógico da escola (MEC, 2010, p. 3).

Nota-se um esforço para matricular os estudantes atendidos pela educação especial no ensino regular e na classe comum e a diminuição de matrículas em instituições especializadas e classes especiais, como destaca a pesquisa de Bueno e Meletti (2014).

Nas tentativas de construção de uma proposta educativa nacional com pressupostos da educação inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEEI) (MEC, 2008), que ainda vigora em nosso país, destaca a importância da matrícula dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na sala de aula regular; define o estudante público-alvo da educação especial e permite que o atendimento seja destinado somente para esse público, excluindo aqueles com

dificuldades de aprendizagem, que eram encaminhados para as extintas classes especiais. O seu objetivo principal consiste na

[...] transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (MEC, 2008, p. 14).

De acordo com essa política e as suas diretrizes, as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula regular, mas devem ser integradas à proposta pedagógica escolar, articulada com as famílias, não sendo substitutivas à escolarização.

Mesmo com todas as contribuições advindas dessa política educacional, principalmente quanto à transversalidade da educação especial, algumas críticas são direcionadas para a sua proposta, principalmente ao privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros, como a disponibilização de serviços e recursos. Além disso, reduz o conceito de AEE ao trabalho realizado nas salas de recursos multifuncionais, de forma divorciada do trabalho realizado na classe comum e pautado em um modelo gerencial de recursos humanos e materiais (GARCIA, MICHELS, 2011).

Essa política ainda é limitada quanto aos processos de escolarização, os quais estão centrados no atendimento educacional especializado. Essa situação dificultou a efetivação dessa política e permitiu que alguns municípios cumprissem à risca tal orientação de deixar esse atendimento restrito às salas de recursos multifuncionais.

Apesar das críticas advindas dessa política, a sua implementação foi fundamental para o fortalecimento da luta pelo direito à educação de todos na instituição de ensino regular comum.

Fundamentada na PNEEEI (MEC, 2008) e na Resolução nº 04/2009 (CNE, 2009), novamente o atendimento educacional especializado foi concebido como uma ação realizada prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria unidade de ensino ou em outra instituição próxima, no turno inverso da escolarização, não

podendo ser substitutivo às classes comuns. Ademais, esse atendimento pode ser realizado também em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos ou em centro de atendimento educacional especializado (CNE, 2009).

Nesse documento, o professor de educação especial é denominado professor do atendimento educacional especializado, como se o trabalho da educação especial fosse exclusivo desse profissional que atua na sala de recursos multifuncionais. Na construção desta tese, acreditamos na relevância do trabalho no contraturno, mas também na prática colaborativa entre os professores (regente e educação especial), para o encontro de caminhos alternativos para a organização de uma aula que contemple todos os estudantes.

A respeito do financiamento, essa resolução destaca que, de acordo com o registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, a matrícula deverá condicionada aos seguintes critérios para serem contabilizados duplamente no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb): matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma ou em outra unidade de ensino público; matrícula em classe comum e em centro de AEE de instituição de educação especial pública, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (CNE, 2009).

Essa situação permitiu a consolidação da educação especial como um campo de disputa do dinheiro público, a partir do duplo financiamento para os estudantes na educação básica. Em especial com o Decreto nº 7.611/2011, que normatizou a contabilização e o pagamento da dupla matrícula. Esse documento objetiva garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com apoio técnico e financeiro pelo poder público às instituições privadas sem fins lucrativos, com a ampliação da oferta do atendimento complementar e suplementar para os estudantes público-alvo da educação especial na instituição escolar da rede pública de ensino e no atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011).

Ao normatizar a dupla matrícula do estudante vinculado à modalidade de educação especial, esse documento permite o apoio técnico e financeiro da União para o funcionamento das instituições especializadas, a fim de cumprir as seguintes ações:

- I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011, p. 3).

Aspectos importantes são mencionados nessas ações, como a formação dos profissionais e a garantia da acessibilidade nas diferentes etapas educacionais e no ensino superior. No entanto, para aprimorar o atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva e diminuir as desigualdades educacionais, não seria necessário fomentar o funcionamento das instituições especializadas, mas incentivar os investimentos públicos para ampliar o quantitativo de salas de recursos multifuncionais e assegurar que os estudantes possam frequentar a sala de aula regular e as salas de recursos multifuncionais.

Historicamente as políticas referentes ao financiamento da educação especial são decorrentes de negociações entre forças expressas de profissionais da educação, familiares, movimentos sociais internacionais e nacionais, instituições privadas de educação especial, representantes políticos e outras pessoas ou grupos, que, para “[...] manutenção, efetivação e ampliação dos seus direitos, podem defender diferentes propostas para a aplicação de recursos públicos” (FRANÇA; PRIETO, 2018, p. 283).

Apesar da relevância desses investimentos no campo da educação especial, a organização da política de educação especial na atualidade caracteriza-se como uma “política de resultados”, que apresenta vantagens na relação custo/benefício tais como maior número de estudantes matriculados na relação com os investimentos (GARCIA, MICHELS, 2011). Com base nessa política de resultados, desconsidera-se o papel transformador da educação, ignoram-se as diferentes realidades educacionais do território brasileiro e ainda não se garante que o percurso educacional dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial ocorra no espaço escolar.

Além do financiamento público, uma discussão relevante na educação especial consiste na identificação e nos documentos comprobatórios de estudantes vinculados à modalidade de educação especial. Essa discussão consta na Nota Técnica nº 04/2014, documento muito utilizado nas redes estaduais e municipais de ensino para definir o atendimento desse público.

Para iniciar o seu trabalho, o professor de educação especial elabora o plano de atendimento educacional especializado, que se configura como um documento comprobatório, para a escola reconhecer a matrícula do estudante público-alvo da educação especial (MEC, 2014). Essa proposta pode ser considerada como um avanço no campo da educação especial, pois destaca a possibilidade de um atendimento pedagógico e não clínico, pois a exigência do laudo médico poderia impor barreiras no acesso ao conhecimento dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial e ferir o direito à educação desse público na escola comum. A apresentação do laudo médico não pode ser considerada imprescindível. Por outro lado,

[...] se for necessário, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (MEC, 2014).

Essa afirmação pode abrir precedentes para a exigência do laudo médico na matrícula do atendimento educacional especializado e permitir que algumas cidades interpretem que esse documento constitui-se como um documento obrigatório para a realização do atendimento educacional especializado. Em sua pesquisa, Pietrobon (2014) observa que

[...] o encaminhamento do aluno para as SRM^[32] se dá, na maioria das vezes, pela entrega do laudo médico na hora da matrícula, documento que se torna fundamental para que se garanta a vaga desse aluno em determinada sala. Muitos alunos, todavia, acabam por não possuírem esse laudo, o que gera a responsabilidade de o professor da SRM realizar a avaliação e sua elegibilidade (PIETROBOM, 2014, p. 39).

³² Respeitamos as siglas utilizadas pelos autores (SRM ou SRMs) para a identificação das salas de recursos multifuncionais.

Em outro contexto, Mani (2015) destaca que os gestores de educação especial também valorizam o laudo clínico até para a oferta do atendimento educacional ao aluno com altas habilidades ou superdotação.

Nas duas pesquisas, o parecer médico define os estudantes que serão encaminhados para as salas de recursos multifuncionais, sendo atribuída a responsabilidade dessa cobrança ao professor ou aos gestores de educação especial. Essa condição contraria a nota técnica vigente, pois enfatiza que, a pessoa deve ser vista a partir das suas possibilidades de aprendizagem.

Para além dos documentos que regulamentam a educação especial no Brasil, em 2014, a Lei nº 13.005 aprovou o novo Plano Nacional de Educação, que é fruto de um contexto de forte incidência de lutas e tensões da sociedade civil. A composição desse plano contempla todos os níveis, modalidades e as etapas da educação básica, distribuídas por 20 metas e 254 estratégias. A educação especial é discutida na Meta 4 com 19 estratégias, com o objetivo de

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de sala de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Mesmo com a proposta de ampliação do atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, a continuidade do termo “preferencial” retira a obrigatoriedade do Estado na oferta desse atendimento na rede regular de ensino e favorece a privatização desse atendimento. Essa informação é confirmada na estratégia 4.17, pois o plano retoma a possibilidade de atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados sem fins lucrativos, caso seja uma opção da família.

Essa estratégia visava ampliar o atendimento educacional dos estudantes público-alvo da educação especial, mas, na verdade, incentivou o movimento de privatização da educação especial, com a continuidade das políticas neoliberais. Segundo Garcia (2017), essas políticas emergiram no governo de Dilma Rousseff, mediante o processo de golpe jurídico/midiático/parlamentar (2015-2016), sendo

fortalecida no governo de Michel Temer (2016 -2018), que, com uma proposta liberal, realizou o enxugamento “[...] 1) dos recursos públicos disponíveis para a área social e 2) das práticas democráticas nas decisões políticas, o que representa um aprofundamento do ataque conservador à educação dos sujeitos vinculados à educação especial” (GARCIA, 2017, p. 37).

A inclusão escolar organizada com essa proposta liberal não atende às necessidades da população. Novamente fica clara a interferência dos interesses da sociedade capitalista nos aspectos educacionais da população, principalmente quando o apoio financeiro público às instituições especializadas impõe uma ação conservadora à escolarização dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial, além de retirar a obrigatoriedade da frequência desse público no contexto da escola comum, ao frequentar o atendimento educacional especializado.

Esta tese não se refere especificamente ao contexto da educação infantil, mas a Nota Técnica Conjunta nº 02 de 2015 infere a importância da “[...] articulação entre as áreas da educação infantil e da educação especial, com a finalidade de promover a adoção das medidas necessárias à consecução da meta de inclusão [...]” (MEC, 2015, p. 52).

Os diferentes espaços/tempos que compõem a educação infantil são propícios para a criança interagir, relacionar, fantasiar, construir, brincar, aprender, observar, experimentar, explorar, realizar trocas sociais, estabelecer sentidos em suas ações e produzir cultura, como um sujeito histórico e cultural no “[...] berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros [...]” (MEC, 2015).

O professor e o meio no qual a criança está inserida possuem um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Com os fundamentos da abordagem histórico-cultural, Padilha (2018) afirma que o professor pode propor uma ação educativa sistemática e intencional, para identificar quais são as relações e as vivências sociais entre a criança e o meio e de que forma elas acontecem e como a criança toma conhecimento delas e as concebe.

Para além dos aspectos educacionais, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência emerge com uma

proposta de inclusão social e garantia dos direitos sociais, como a vida, a moradia, a saúde, a educação, a cultura, o esporte, o lazer e a acessibilidade. No capítulo IV referente ao direito à educação, o documento não aprofunda os documentos anteriores, mas reforça a importância de práticas inclusivas, planejamento de estudo de caso e de formação de profissionais da educação para a oferta do atendimento educacional especializado.

Além desses direitos sociais, essa lei nacional resguarda juridicamente as pessoas com deficiências, pois o ato de induzir, praticar ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência passou a ser considerado crime, com a pena (reclusão) de um a três anos, e multa (BRASIL, 2015). Essa orientação pode contribuir para a eliminação de atitudes discriminatórias, atribuir um novo olhar para essa pessoa e enriquecer as relações sociais que nos constituem como humanos. Com as políticas, a legislação e os programas apresentados até aqui, seguimos na luta pelo direito à educação dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial no contexto da sala de aula regular, desfrutando de processos efetivos de aprendizagens e condições adequadas para o seu desenvolvimento.

Até 2015, as orientações nacionais defendiam a proposta de educação inclusiva e a oferta do atendimento educacional especializado preferencialmente no sistema educacional de ensino. Apesar das críticas, das contradições e dos desafios desses documentos, as políticas educacionais, as pesquisas acadêmicas e os dados estatísticos mostram os avanços quanto à ampliação da matrícula e à permanência dos estudantes vinculados à educação especial na rede pública de ensino. Esse quantitativo ainda não é suficiente, mas revela que houve avanços significativos quanto ao número de matrículas.

Ao assumir a presidência da república brasileira de forma ilegítima em 2016, Michel Temer ignorou os avanços sociais dos dois últimos governos e iniciou uma reforma trabalhista que reduziu os direitos sociais da população (GARCIA, 2017). Como resultado de um dos ataques conservadores ao atendimento da educação especial, em 2018, os representantes do Ministério da Educação, de forma antidemocrática, realizaram reuniões com os seus técnicos e os representantes de instituições especializadas, para alterar a PNEEEI (MEC, 2008).

Essa alteração, segundo Garcia (2020)³³, estava fundamentada nos resultados sem eficácia da política anterior e a necessidade de atualizar, devido ao PNE, à Lei Brasileira de Inclusão (2015) e à Base Curricular Comum Nacional. Na aparência do fenômeno, essas alterações surgiram para atender a uma política de Estado, que precisa ser fiel aos dispositivos políticos propostos.

Não tivemos acesso ao documento preliminar, mas os *slides* apresentados já eram alvo de críticas, pois previa retorno do atendimento substitutivo realizado pelas classes especiais e transferia para a família a responsabilidade da educabilidade dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial, eximindo assim o poder público de sua responsabilidade com eles.

Com a eleição do presidente Jair Messias Bolsonaro (2018) até a atualidade, vivemos um movimento de perdas de direitos sociais e descumprimento das questões legais, principalmente quanto à utilização dos recursos públicos de forma inapropriada pelas instituições filantrópicas que não possuem comprometimento com a escolarização das pessoas com deficiências. Essas instituições não realizam o papel social da escola de construção do conhecimento e não contribuem para a efetivação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

No campo educacional, os critérios de escolha para as pessoas que irão assumir o cargo de Ministro da Educação são frágeis, o que permite uma rotatividade nessa função. No governo atual, surgiram as seguintes propostas: programa escola sem partido, que defende uma proposta educacional separada da política, como se essa fragmentação fosse possível, diante dos aspectos históricos, políticos e sociais da sociedade capitalista; a regulamentação do *homeschooling* ou ensino domiciliar como uma modalidade educativa, que pressupõe o direito das famílias em escolher a educação dos seus filhos, sem a interferência do Estado, ou seja, a retirada da responsabilidade do Estado na oferta educacional e a implementação de escolas cívico-militares³⁴, que se materializam como um mecanismo de controle da educação brasileira e do trabalho docente.

³³ Live apresentada na Anped – Sessão especial – Mesa 9 – Saber da pedagogia, saber da psicologia e formação de professores (as) em tempo da precarização da educação pública (2020).

³⁴ As escolas militares são vinculadas ao Exército brasileiro por meio do subsistema de ensino Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), sendo que o ingresso nessas escolas se dá por meio de

No campo da educação especial, no seu primeiro ano de governo, com um documento intitulado *Mensagem ao Congresso Nacional*, o presidente Jair Messias Bolsonaro deixou claras as suas intenções com as políticas de educação especial.

[...] A ideia, pautada em evidências, amplia o público de estudantes apoiados pela educação especial e corresponde às demandas da sociedade e à efetividade dessa modalidade de educação. O Governo dará prosseguimento a esse processo, zelando pelo aprimoramento da proposta e reconhecendo essa agenda como estruturante para a garantia do direito à educação com qualidade (BRASIL, 2019, p. 68).

O direito à educação não foi garantido com a publicação desse documento, que não consideramos como atualização e sim, como afirma Garcia (2020), um ajuste às políticas brasileiras de educação especial, com princípios da competição e individualização, por meio de um projeto educacional funcional para a lógica do capital.

A publicação do Decreto nº 10.502/2020, para instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, foi criado diante das incertezas advindas da pandemia da Covid-19, no dia 30 de setembro do ano de 2020. Mesmo com a sua suspensão, se configura como uma ameaça a educação especial na perspectiva da educação inclusiva na escola comum.

Garcia (2020) realiza uma análise crítica desse documento. Com um olhar para o título, o termo “equidade”, para a autora, faz parte do contexto político neoliberal, presente desde a década de 1990, para justificar que as necessidades de aprendizagem são diferentes, mas destaca as competências e as habilidades para o mercado de trabalho. Essa concepção também pressupõe fragmentação do currículo com influências tecnicistas e espontâneas, orientadas por diagnósticos que enfatizam os impedimentos humanos, como se esses impedimentos definissem o desenvolvimento da pessoa com deficiências e transtornos. A palavra “inclusiva” amplia a modalidades substitutivas. “Ao longo da vida” é uma expressão que pode ser entendida como aprendizagem contínua, não no sentido de desenvolvimento humano, mas que a pessoa deve estar disponível para o trabalho (GARCIA, 2020).

concurso público com reserva de vagas para filhos de militares. Essas instituições são distintas das escolas militarizadas, que são instituições civis que contam com apoio de recursos humanos e financeiros do aparato militar, a partir de parcerias entre as Secretarias de Educação e Secretarias de Segurança Pública de acesso universal (LIMA, 2020).

Reafirmamos que a elaboração e a publicação desse documento desconsideraram a participação dos movimentos sociais, das pessoas com deficiência, dos seus familiares, dos trabalhadores da educação e, sobretudo, dos pesquisadores da área de educação especial. Os nove capítulos desse decreto com 18 artigos objetivam:

- I - garantir os direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
- II - promover ensino de excelência aos educandos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, em um sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito;
- III - assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar;
- IV - assegurar aos educandos da educação especial acessibilidade a sistemas de apoio adequados, consideradas as suas singularidades e especificidades;
- V - assegurar aos profissionais da educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados;
- VI - valorizar a educação especial como processo que contribui para a autonomia e o desenvolvimento da pessoa e também para a sua participação efetiva no desenvolvimento da sociedade, no âmbito da cultura, das ciências, das artes e das demais áreas da vida; e
- VII - assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação oportunidades de educação e aprendizado ao longo da vida, de modo sustentável e compatível com as diversidades locais e culturais (BRASIL, 2020).

Esses objetivos e todo o documento estão em divergência com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Declaração de Salamanca (1994), a LDB (BRASIL, 1996; BRASIL, 2006), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

Na definição do público-alvo de atendimento especial, as condições biológicas são ressaltadas, com a inclusão do transtorno do espectro do autismo e dos recursos de acessibilidade, com a ausência da mediação pedagógica nesse processo, como se o trabalho docente fosse desnecessário para os estudantes atendidos pela educação especial. Com os ajustes propostos a partir desse decreto, o texto recupera expressões e práticas da educação especial, com a diversificação dos serviços e o fomento da manutenção de espaços não escolares. Essa situação é confirmada, quando o documento destaca que a oferta desse atendimento deverá ocorrer em centros de atendimento especializado, salas de recursos,

[...] classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida (BRASIL, 2020).

A retomada desse atendimento nas instituições especializadas e em outros espaços filantrópicos constitui-se como uma grande problemática, pois acreditam que os estudantes com deficiência “[...] quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos” (BRASIL, 2020). Além disso, o trabalho pedagógico emerge como sistemas de apoios, e não como uma prática educativa que contribui para o desenvolvimento humano.

Essa passagem nos diz que o estudante vinculado à modalidade de educação especial não possui condições de frequentar a escola comum devido a necessidade de apoios diferenciados. Novamente observamos a forte influência das instituições especializadas na definição de políticas nacionais e locais, por meio de convênios e parcerias que descaracterizam a função da escola na sociedade, ao excluir da sala de aula regular as pessoas que apresentam um percurso diferente em seu desenvolvimento. Com essa ação, a sociedade prioriza investimentos de recursos públicos em espaços não educacionais, intensificando os processos de segregação e a retomada ao modelo biomédico da deficiência, que limita a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade. Com essa proposta a escola deixa de promover uma educação de qualidade e responsabiliza a pessoa pela sua não aprendizagem.

Estamos diante de uma situação grave, que contribui para o desmonte da educação pública brasileira, pois os representantes do atual governo não possuem compromisso com a educação brasileira. As suas mudanças na forma de educar mostram um descompromisso com a garantia do direito à educação de sua população. Esse governo preza pelos interesses dos empresários vinculados às instituições especializadas para o recebimento de recursos públicos destinados à oferta do atendimento educacional especializado.

Esse documento tornou-se, de fato, uma proposta antidemocrática, excludente e sem legalidade. Entidades científicas comprometidas com a educação brasileira, como a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) e a

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), fundamentadas em um conjunto de pesquisas científicas, denunciaram esse documento, por meio de manifestos e notas de repúdio³⁵. Essas entidades defendem a permanência dos estudantes vinculados à educação especial na sala de aula regular, com a atuação dos profissionais da educação básica e uma escola de qualidade para todos.

Devido à pressão da sociedade, aos manifestos políticos e às notas de repúdio que contrariam o protagonismo das instituições especializadas na educação especial brasileira, em dezembro de 2020, esse decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal. Pelo fato de permitir a segregação dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial em espaços não escolares, reconhecemos que esse decreto ainda se constitui como uma ameaça à escolarização das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento no turno e contraturno em uma escola comum pública de qualidade socialmente referenciada.

A educação especial deve ser pensada no contexto geral em que a escola comum está situada, ou seja, em uma sociedade neoliberal, competitiva, conservadora, individualista e autoritária, que tenta intimidar e enfraquecer as reivindicações coletivas e a atuação dos movimentos sociais na luta pela garantia dos direitos sociais conquistados ao longo dos anos. Segundo Garcia (2020), esse modelo de sociedade não foi construído nesse governo, mas ao longo dos anos foi estabelecido a partir de políticas privatistas, discriminatórias e classificatórias que buscam a padronização de desempenhos e não reconhecem aos aspectos sociais e culturais do desenvolvimento humano.

³⁵ As seguintes entidades nacionais assinaram a nota de repúdio: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial; Associação Brasileira de Ensino de Biologia; Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação; Associação Nacional de Política e Administração da Educação; Associação Nacional de História; Centro de Estudos Educação e Sociedade; Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras; Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Parfor/Forparfor; Associação Brasileira de Alfabetização; Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências; Associação Brasileira de Currículo; Sociedade Brasileira de Educação Matemática.

4 AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DA ESCOLA COMUM

Após a análise dos documentos nacionais que orientam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, nesta seção objetivamos realizar o levantamento, a caracterização e a análise das produções acadêmicas sobre a temática central da nossa pesquisa, que consiste no atendimento educacional especializado no contexto da escola comum, a fim de compreender sua organização, seu funcionamento, seus desafios e suas possibilidades no Brasil. Para tanto, recorreremos ao conjunto de pesquisas reunidas na BDTD/Ibict.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS BDTD/IBICT.

No intuito de intensificar a produção de conhecimento sobre o nosso objeto de investigação, escolhemos a plataforma da BDTD/Ibict. Esse banco de dados integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino, estimula o registro, a publicação dos estudos acadêmicos em meio eletrônico no Brasil e no exterior, atribuindo maior visibilidade à produção científica nacional. A escolha dessa plataforma ocorreu em virtude de acolher as pesquisas completas e mais recentes produzidas nos programas de Pós-Graduação em Educação e/ou aquelas realizadas nos programas de Pós-Graduação em educação especial³⁶.

Os descritores utilizados foram “atendimento educacional especializado” e “inclusão escolar”. O resultado alcançou 416 produções científicas entre teses e dissertações. Diante desse número alto de estudos, optamos pela escolha de pesquisas mais recentes sobre o atendimento dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial no período de 2015 a 2020. Após limitar a busca, identificamos um conjunto de 194 produções científicas, das quais 151 dissertações e 44 teses produzidas nas diferentes universidades/faculdades brasileiras.

³⁶ A Universidade Federal de São Carlos e a Universidade Federal de Santa Maria são as instituições federais brasileiras que possuem curso específico de licenciatura em educação especial e programa de pós-graduação nessa área.

Para a sistematização dos estudos, analisamos de forma mais detalhada individualmente os títulos e os resumos dos estudos, a fim de identificarmos se essas pesquisas aproximavam-se da nossa proposta de investigação. Nessa ocasião, encontramos 22 pesquisas cujos títulos destacam o atendimento educacional especializado e os demais estudos cujos resumos abordavam essa temática. Com esse exercício, conseguimos reduzir para 103 (APÊNDICE A) o total de pesquisas investigadas, pois algumas estavam repetidas e outras não estavam vinculadas aos programas de Pós-Graduação em educação ou aos programas de Pós-Graduação em educação especial. Na tabela a seguir, apresentamos o levantamento dessas pesquisas no período de 2015 a 2020.

Tabela 2 – Levantamento quantitativo das produções relacionadas ao atendimento educacional especializado encontradas na BDTD/Ibict

Ano	Produções acadêmicas identificadas	Produções acadêmicas que dialogam com o objeto de investigação
2015	25	18
2016	45	29
2017	44	20
2018	39	19
2019	29	13
2020	12	4
Total	194	103

Fonte: Elaboração da autora (2021), com base nos dados da BDTD/Ibict (2019, 2020).

De acordo com os dados identificados na Tabela 2, o ano de 2016 possui uma quantidade mais expressiva de estudos, o que corresponde a 14,9% das produções acadêmicas. Nos anos seguintes, é notória a diminuição nas produções acadêmicas, em especial em 2020, que talvez seja justificada devido à pandemia do novo coronavírus que ocasionou o adiamento de algumas defesas dos cursos de mestrado e doutorado em Educação.

Após a definição das principais pesquisas que discutem o atendimento educacional especializado no Brasil, na Tabela 3 caracterizamos o contexto de produção do objeto de investigação, tendo em vista o vínculo das instituições, o tipo de estudo e a localização regional da instituição de ensino superior.

Tabela 3 - Vínculo e contexto de produção de teses e dissertações – BDTD/Ibict

Instituição	Vínculo	Dissertações	Teses	Região
Universidade Federal do Amazonas	Federal	6	1	Norte
Universidade Federal de São Carlos	Federal	7	7	Sudeste
Universidade de Brasília	Federal	4	1	Centro-Oeste
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Federal	6	3	Sudeste
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)	Estadual	7	2	Sudeste
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)	Federal	7	2	Sul
Universidade Federal de Santa Maria	Federal	5		Nordeste
Universidade de São Paulo	Estadual	2	3	Sudeste
Universidade Federal de Goiás	Federal	5		Centro-Oeste
Universidade Federal do Paraná	Federal	1	3	Sul
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Federal	3		Centro-Oeste
Universidade de Caxias do Sul	Comunitária	2		Sul
Universidade Estadual de Ponta Grossa	Estadual		2	Sul
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Federal	1	1	Nordeste
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Federal	1	1	Centro-Oeste
Universidade do Oeste Paulista	Privada	1		Sudeste
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Privada	1		Sudeste
Universidade Metodista de São Paulo	Privada	1		Sudeste
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Privada	1		Sul
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Comunitária	1		Sul
Universidade do Sul de Santa Catarina	Privada	1		Sul
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Estadual	1		Sudeste
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Federal	1		Sudeste
Universidade Federal do Pampa	Federal	1		Sul
Universidade Federal de Sergipe	Federal	1		Nordeste
Universidade Federal de Alagoas	Federal		1	Nordeste
Universidade Federal de Minas Gerais	Federal	1		Sudeste
Universidade Federal do Maranhão	Federal	1		Nordeste
Universidade Federal de Mato Grosso	Federal	1		Centro-Oeste
Universidade Federal do Ceará	Federal		1	Nordeste
Universidade Federal de Alfenas	Federal	1		Sudeste
Centro Universitário Internacional	Privada	1		Sul

Fonte: Elaboração da autora (2021), a partir do banco de dados da BDTD/Ibict (2020).

Os dados gerais mostram que as teses e as dissertações foram produzidas em 32 instituições de ensino superior, das quais 20 possuem vínculo federal, quatro apresentam vínculo estadual, seis são instituições privadas e duas, comunitárias, ou seja, 92,4% das pesquisas do campo da educação especial que serão analisadas nesta pesquisa foram produzidas em instituições públicas. Esse dado pode ser

justificado pelo maior fomento para a realização de pesquisas dessas instituições, pela facilidade no contato e nas produções de informações; além disso, um maior quantitativo de estudantes público-alvo da educação especial está matriculado no ensino público e na sala de aula regular, o que permite um maior alcance do público-alvo (CAPELLINI; ARAÚJO; AMORIM, 2015).

A quantidade significativa de estudos no nível de mestrado (72 dissertações) em relação ao número de teses (31) pode ser justificada porque o período de realização de pesquisa de doutorado dura quatro anos, sendo possível que algumas produções estejam em andamento.

Na análise do *locus* das instituições de ensino superior, novamente observamos uma representação expressiva das produções na região Sudeste, com destaque para o estado de São Paulo.

A respeito do quantitativo de produções, destacamos a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que produziu a mesma quantidade de dissertações e teses no período investigado, o que representa 13,5% do total de produções. Essa instituição possui um curso específico de licenciatura em educação especial e um programa de Pós-Graduação nessa mesma área de conhecimento, dado que pode ter contribuído para o número expressivo de pesquisas na área.

A Ufes (seis dissertações e três teses) e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) (sete dissertações e duas teses) possuem a mesma quantidade de pesquisas, o que corresponde a 8,7% do total de estudos. A Universidade de São Paulo representa 4,8% do total de estudos (duas dissertações e três teses). As demais instituições de ensino superior da região Sudeste possuem um número mais reduzido de produções acadêmicas, mas também são destacadas em nossa pesquisa. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (duas dissertações) representa 1,9% do total de produções (duas dissertações). Por fim, a Universidade Federal de Alfenas, a Universidade do Oeste Paulista e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo representam 0,97 (uma dissertação cada universidade) das produções selecionadas para esta pesquisa.

A região Sul, possui a mesma quantidade de pesquisas que a região Sudeste. Entre as dez instituições de ensino superior da região Sul, destacamos a Universidade Federal do Rio Grande do Sul com oito dissertações e duas teses, e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), cinco dissertações e duas teses. Assim como a UFSCar, a UFSM possui um curso de graduação e um programa de Pós-Graduação em educação especial, o que contribui para o fomento de estudos nesse campo.

A região Centro-Oeste e a região Nordeste foram representadas por cinco universidades distintas cada uma, entretanto a produção das instituições da região Centro-Oeste foi mais expressiva (14 pesquisas) do que a região Nordeste (cinco estudos). Notamos que a região Norte está representada somente por uma universidade, que corresponde a 6,7% do total de produções selecionadas para este estudo (seis dissertações e uma tese).

Notamos que duas pesquisas não foram produzidas no mesmo contexto de origem da universidade. Embora a tese de Benincasa-Meirelles (2016) esteja vinculada à Universidade Federal do Rio Grande Sul, seu estudo foi produzido no Brasil e na Itália. Da mesma forma, a dissertação de Ferreira (2018), que investigou a realidade da Amazônia, mas está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp.

Inferimos que independentemente da realidade investigada ou do vínculo da instituição de ensino superior, todos os trabalhos são relevantes, pois revelam o empenho de pesquisadores de instituições públicas e privadas para a construção de conhecimentos sobre esse atendimento no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

4.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO BRASIL E AS PRINCIPAIS TEMÁTICAS ESTUDADAS

Após o levantamento e a caracterização das produções acadêmicas, reservamos este momento para analisar as principais temáticas estudadas nas produções acadêmicas sobre o atendimento educacional especializado.

As políticas educacionais e a intensificação do movimento da educação inclusiva a partir da década de 2000 possibilitaram o aumento de matrículas dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação no ensino regular com a oferta do atendimento educacional especializado. O acesso ao espaço escolar foi importante, pois rompeu duas marcas da educação das pessoas com deficiências:

[...] o não acesso a qualquer tipo de escolarização, seja ele regular ou segregado, e a centralidade do sistema segregado de ensino consolidado em instituições especiais privadas de caráter filantrópico. Significa dizer que deve haver a ampliação do atendimento educacional em escolas regulares públicas e a migração desta população dos espaços segregados, especialmente aqueles privados de caráter filantrópico, para os sistemas regulares de ensino (MELETTI, RIBEIRO, 2014, p. 178).

É perceptível que, nesse período, a centralidade nas instituições especializadas, perdeu força com a ampliação do atendimento dos estudantes vinculados à educação especial em escolas de ensino comum. Por outro lado, para a construção e avaliação de políticas públicas educacionais, também devem-se criar condições para sustentar a permanência desses estudantes nessas escolas e a sua inserção em processos de escolarização com os demais estudantes (MELETTI; RIBEIRO, 2014).

A chegada desses estudantes nas instituições de ensino comum possibilitou um conjunto significativo de pesquisas que apresentam discussões sobre o atendimento educacional especializado em diferentes contextos, como é possível observar na tabela a seguir:

Tabela 4 – Etapas educacionais de acordo com as pesquisas

Contexto de investigação	Quantidade de produções acadêmicas
Ensino fundamental de nove anos	22
Educação infantil	11
Ensino médio	6
Institutos Federais	2
Ensino superior	3

Fonte: Elaboração da autora (2021), a partir do banco de dados da BDTD/Ibict (2020).

A partir dos dados apresentados na Tabela 4, notamos que, no conjunto de 103 produções, 40,7% dos pesquisadores realizaram a sua pesquisa em uma etapa da educação básica. Nas demais pesquisas, os autores não investigaram um contexto

específico, pois realizaram estudos comparativos, bibliográficos, históricos e teóricos.

De acordo com os dados da tabela, o número mais expressivo de investigações foi no ensino fundamental de nove anos. Essa informação pode ser justificada pela maior frequência dos estudantes nessa etapa da educação básica e pela escolha por algumas temáticas comuns aos estudantes na faixa etária acima dos seis anos, como alfabetização (MESQUITA, 2015; CUNHA, 2015; BARBOSA, 2015; ALMEIDA, 2016; MOURA, 2016); diferentes áreas do conhecimento, como Educação Física, Matemática, Ciências e Língua Portuguesa (LUCION, 2015; CUNHA, 2015; OLIVEIRA, 2015; COSTA, 2017; OLIVEIRA, 2018); tecnologia assistiva (LOPES, 2019; QUEIROZ, 2015; LIMA, 2016), entre outras.

Notamos que onze pesquisas ocorreram no contexto da educação infantil, com temas que envolvem a escolarização de crianças vinculadas à modalidade de educação especial, a necessidade de investimento nessa etapa da educação básica e a construção de políticas públicas. A criança com deficiência, de acordo com a nota técnica (MEC, 2015) necessita de matrícula prioritária e antecipada, pois a interação com objetos e outras pessoas pode criar possibilidades de transformação da sua realidade desde o nascimento infantil.

Concordamos com Capellini, Araújo, Amorim (2015) ao afirmarem que o atendimento educacional especializado deve ser garantido desde a educação infantil, para que, através de atividade lúdicas, as crianças se apropriem de conhecimentos imprescindíveis para a sua formação:

[...] a inclusão destas [crianças] precisa ser assegurada com qualidade, o que implica ambientes físicos adaptados, recursos pedagógicos adequados, proposta pedagógica com atendimento especializado complementar, capacitação dos profissionais e a necessidade de ser afirmada a implementação de uma política de educação inclusiva [...] (FERREIRA, 2016).

A necessidade de implementação de uma política pública inclusiva está além da educação básica. Em outras etapas educacionais, as pesquisas precisam ser intensificadas, pois ainda são pouco investigadas, como no ensino médio (seis pesquisas), no ensino superior (duas pesquisas) e nos institutos federais (três pesquisas). A carência de produções acadêmicas nessas etapas educacionais pode

ser justificada pela crença de “[...] que a pessoa com deficiência raramente chegará a essa etapa escolar, pelas limitações e barreiras que o próprio sistema impõe” (CAPELLINI; ARAÚJO; AMORIM, 2015, p. 79) quanto à garantia da acessibilidade, da permanência e da apropriação do conhecimento desse público.

Na análise das pesquisas, observamos que os dados se apresentam de forma dialética, pois dialogam entre si. Um mesmo estudo pode abordar mais de uma temática. A dialética representa o movimento racional com bases materiais para a superação da contradição, em que cada etapa nega e supera a anterior em um processo histórico contínuo, que possui, como ponto de partida, indivíduos reais e desencadeiam a história como obra dos próprios homens (SAVIANI, 2015).

Após as leituras dos títulos e dos resumos das pesquisas, escolhemos três temáticas principais de discussão:

- ✓ organização e funcionamento do atendimento educacional especializado;
- ✓ identificação dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial;
- ✓ condições de trabalho e formação continuada dos professores.

4.2.1 O que dizem as produções acadêmicas sobre a organização e o funcionamento do atendimento educacional especializado?

O primeiro destaque que fazemos é sobre a organização e o funcionamento do atendimento educacional especializado. Recordamos que a educação especial, durante décadas, foi inexistente ou marcada pela exclusão da pessoa com deficiência da sala de aula regular e da escola comum (JANNUZZI, 2012). Somente com a propagação de uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que a educação especial e o atendimento educacional especializado tornaram-se uma proposta com destaque na legislação brasileira, nos sistemas de ensino e na produção do conhecimento.

Notamos que do conjunto de 103 pesquisas, destacamos os estudos que mais aproxima-se do nosso objeto de investigação, como é possível constatar na discussão a seguir:

Quadro 2 – Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado

Autores	Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado
Mesquita (2015)	A estudante investigada nessa pesquisa frequentava a sala de recursos multifuncionais durante dois dias da semana com 50 minutos de aula. Na sala de aula comum, a estudante é orientada pela professora do AEE, também durante 50 minutos, ou seja, nos dois turnos de escolarização, ela é acompanhada de forma individual ou coletiva.
Queiroz (2015)	Todas as professoras participantes atendiam alunos com deficiências na Sala de Recursos Multifuncionais. O horário de trabalho era de quatro horas diárias, intercalando os alunos nos dias da semana e horários de atendimento. Segundo a pesquisadora, esse atendimento não contempla todos os estudantes, pois os recursos encontrados atendem somente às especificidades das pessoas cegas, das pessoas surdas e daquelas pessoas com deficiência intelectual. A pesquisadora identificou poucos materiais, recursos ou equipamentos para atender às necessidades dos alunos com deficiência física.
Almeida (2016)	Os alunos com deficiência eram grupados de acordo com o tipo de déficit que apresentavam, pelo menos duas vezes por semana, perfazendo um total de quatro horas de atividades de mediação da aprendizagem, sem, no entanto, constituir-se como aulas de reforço, mas complementares ou suplementares à sala de aula comum.
Faustino (2018)	Nos atendimentos que acontecem em contraturno, os alunos se deslocam para a escola em horário diverso daquele em que estão matriculados na turma regular, ocorrendo uma vez por semana e tendo a duração de uma hora, podendo verificar-se de forma individual ou em grupos de acordo com a organização prévia da professora. A escola, nessa modalidade, atende tanto os estudantes com deficiência matriculados regularmente quanto aqueles alunos de outras instituições que não oferecem o AEE.
Mercado (2016)	Ao estudar a identidade do professor de educação especial, destaca que, mesmo com as conquistas advindas da proposta de atendimento no horário de escolarização e no turno inverso, o AEE precisa ser transformado no contexto da escola comum.

Fonte: Elaboração da autora (2021), com base no levantamento das produções acadêmicas (2020).

Os dados do Quadro 2 mostram que uma prática comum apresentada pelos pesquisadores consiste em organizar esse atendimento no período de 50 minutos de forma individual ou em grupos, durante uma ou duas vezes por semana. Como estamos diante de um atendimento pedagógico dinâmico e flexível, o que irá determinar se essa prática é suficiente para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores são as condições sociais e as particularidades de cada sujeito. Podem existir situações em que o estudante demanda um atendimento mais longo e mais vezes durante a semana, porém podem existir momentos em que o aluno precise de uma atenção individualizada ou um atendimento em grupo.

Assim como o atendimento, esse estudante, que não é único, possui especificidades culturais que devem ser consideradas no trabalho pedagógico. Fundamentado na

abordagem histórico-cultural, Duarte (2000) afirma que a apropriação cultural depende daqueles que se apropriaram da mesma cultura, ou seja, é um processo mediatizado, que pressupõe interação entre duas pessoas. Por isso, o conhecimento do professor nesse processo de identificação de metodologias e formas de ensinar é fundamental, para identificar quais caminhos, metodologias e práticas são mais apropriados a fim de contribuir para o desempenho escolar do estudante.

Entendemos também que a proposta de atendimento apresentada no Quadro 2, nos estudos de Mesquista (2015) e Faustino (2018) concretiza-se dentro do limite que se pode realizar, tendo em conta o número reduzido de salas de recursos multifuncionais e o grande quantitativo de alunos matriculados. Essa situação constitui-se como uma problemática que afeta a efetivação de uma educação de qualidade e agrava as condições do trabalho docente. Por isso, há necessidade de investimentos e políticas públicas estaduais e municipais para a ampliação desse atendimento em todo Brasil, enquanto não se efetiva uma educação que corresponda às demandas desse alunado dentro de uma perspectiva de fato inclusiva.

Com essas mesmas pesquisas, notamos que a deficiência continua sendo um fator determinante para a definição das práticas realizadas com os estudantes vinculados à modalidade de educação especial. Além do mais, como a legislação nacional não orienta quanto à organização e ao funcionamento do atendimento educacional especializado, cada município ou sistema de ensino planeja esse atendimento na sala de aula ou na sala de recursos multifuncionais de acordo com as suas condições (físicas e financeiras) e concepções das pessoas que atuam na gestão municipal.

Identificar as necessidades dos estudantes pode ser um caminho para a construção de uma prática capaz de oportunizar a apropriação dos conhecimentos dos estudantes. Além das necessidades, o papel do professor da sala de aula regular é fundamental, para que, de forma colaborativa com o professor de educação especial, mostre as possibilidades dos estudantes para que os objetivos sejam alcançados e as dificuldades superadas com a intervenção docente. Segundo Leite (2017), alguns desafios foram observados nesse atendimento, pois,

[...] segundo os professores, a escola de maneira alguma atendeu esta perspectiva, uma vez que este trabalho nunca foi desenvolvido com regularidade, havendo uma descontinuidade deste atendimento. Isto se deve em grande parte à dificuldade em conciliar as atividades do atendimento educacional especializado com as disciplinas escolares, de organizar melhor o tempo escolar (LEITE, 2017, p. 182).

A citação destaca ser necessário que a instituição escolar assuma uma melhor organização desse atendimento, tendo em vista as possibilidades dos estudantes e principalmente a função social da escola. O acesso ao saber elaborado pela sociedade é um desafio para toda a educação básica, pois envolve a diversidade cultural, as vivências dos estudantes, as diferentes metodologias, os caminhos alternativos, o currículo, a didática e a práxis.

Mesmo diante das desigualdades da sociedade capitalista, principalmente quanto à desigualdade social, a escola que não deve reproduzir os aspectos que limitam as potencialidades humanas, mas valorizar a construção de um ensino escolar que considere os aspectos sociais e culturais do meio. Por isso, os objetivos educacionais para o atendimento educacional especializado no turno e contraturno devem ser pensados de forma que favoreçam a apreensão do conhecimento dos estudantes, seja na sala de aula regular, seja na sala de recursos multifuncionais.

Para tanto a transformação pode começar pela concepção de planejamento, pois a sua fragilidade poderá causar problemas graves para a garantia do direito à educação. A sua ausência, ou falta de compreensão será capaz de provocar a elaboração de atividades fragmentadas pelo professor de educação especial e que, muitas vezes, não condiz com aquilo que está sendo trabalhado na sala de aula regular.

As pesquisas mostram que esse profissional é concebido como o único responsável pela educação dos estudantes (SILVA, 2015b; BOROWSKY, 2017). Com base nas inúmeras atribuições que são destinadas ao professor de educação especial na Resolução nº 4/2009, esse professor é responsabilizado pela

[...] elaboração e produção de recursos, passando por orientação familiar, por trabalho em parceria com outras áreas, orientações a professores, domínio de tecnologia assistiva, entre outras. Cabe a ele também promover a articulação da sala de recursos multifuncional com o professor da sala de aula comum (BOROWSKY, 2017, p. 137).

Notamos que muitas atribuições são destinadas ao professor de educação especial, como se a inclusão fosse sua função exclusiva e os demais professores, nesse caso, seriam profissionais que estariam simplesmente aguardando as orientações de como ser professor de uma pessoa com deficiência. A responsabilidade da prática educativa, no entanto, compete a todos os professores.

As pesquisas de Montebianco (2015), Silva (2016b) e Araruna (2018) em seus resultados realizam alguns apontamentos sobre a importância do trabalho em conjunto dos professores, principalmente no momento do planejamento escolar.

Quadro 3 – Planejamento nas produções acadêmicas

Autores	Citação
Montebianco (2015)	“Na realidade investigada, a pesquisadora identificou que não há interlocução entre os professores da classe comum e da educação especial no que se refere a planejamento e trocas de informações sobre os estudantes. O que ocorre são conversas na porta da sala de aula, pois no contexto de investigação não existia reunião pedagógica”.
Silva (2016b)	“Durante a pesquisa, ficou evidente a necessidade de que o planejamento articulado e sistematizado aconteça para atender às demandas presentes no contexto escolar. Os professores devem trabalhar juntos no planejamento com a mesma intencionalidade”.
Araruna (2018)	“O planejamento constitui-se como um momento em que os docentes analisam as ações pedagógicas, tendo em vista uma construção coletiva e não como um episódio para resolver problemas emergenciais no contexto inclusivo”.

Fonte: Elaboração da autora (2021), com base no levantamento das produções acadêmicas (2020).

O planejamento é relevante para que o professor conquiste os objetivos propostos para os estudantes; para tanto, de acordo com os dados das pesquisas do Quadro 3, planejar deve ser uma ação pensada e organizada, levando em conta: 1) o fortalecimento da articulação entre o professor regente e da educação especial 2) a valorização do trabalho coletivo, com o propósito de incentivar a apropriação do conhecimento do estudante.

Borges (2014), em sua dissertação, afirma que o ato de planejar é de suma importância no espaço escolar, sendo que o pedagogo pode ser o profissional responsável pela garantia desse momento, para que os estudantes se apropriem tanto dos conhecimentos vivenciados na sala de aula regular, quanto no atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais.

O planejamento constitui-se como um dispositivo de inclusão capaz de fortalecer uma ação educativa intencional entre os professores regentes e especializados e deve constituir-se mais próxima à realidade do estudante e evitar os imprevistos, que podem atrapalhar o processo de ensino.

Essa ação pensada e organizada de forma antecipada por esses professores pode garantir condições apropriadas para a construção do conhecimento dos alunos (DAMASCENO, PEREIRA, 2015; CÂNDIDO, 2015). A ação docente é fundamental nesse momento, para que não fique enviesado ora “[...] pela figura do professor colaborativo, ora pelo cuidador, ora pelo estagiário, ora pelo pedagogo, ora é formalizado por um bilhete, ou até mesmo telefone e e-mail” (VICTOR; COTONHOTO; SOUZA, 2015, p. 312).

Concordamos com a análise das pesquisadoras, ao afirmarem que esse planejamento deve ser organizado com antecedência, pois, antes desse momento, é importante organizar e identificar os conhecimentos prévios dos estudantes. Esses conhecimentos podem ser percebidos a partir de observações, práticas e diálogos com as famílias para caminhos alternativos capazes de proporcionar uma aprendizagem significativa com a consolidação dos conhecimentos característicos da instituição escolar.

Além da organização e do planejamento, os sistemas de ensino devem prever condições de acesso e permanência do estudante vinculado à modalidade de educação especial nos turnos de escolarização e no contraturno. As condições sociais que os sistemas de ensino oferecem para esse estudante permanecer na escola foram abordadas nas pesquisas de Alencar (2016) e Faustino (2018), ao apresentarem duas realidades distintas sobre a oferta do transporte escolar para os estudantes frequentarem o espaço escolar.

Os pais informaram que a desistência do AEE deve-se à dificuldade do transporte para levar os alunos à escola, no contraturno [...] [a mãe de um estudante informou que] não tinha condições de levar o filho para o atendimento naquele momento, vez que o único transporte que havia em casa era uma moto, que precisou ser vendida (ALENCAR, 2016, p. 74).

Um elemento importante a se destacar sobre o oferecimento do AEE na escola é o fato de aos alunos ser disponibilizado, de forma gratuita, o transporte para deslocamento de sua casa para a escola nos horários em que vão frequentar o AEE em contraturno, sem prejuízo da refeição

oferecida na escola, a qual também lhe é ofertada neste momento (FAUSTINO, 2018, p. 60).

As duas pesquisas falam da necessidade de investir no acesso do estudante na escola comum, pois o atendimento educacional especializado no contraturno faz parte da garantia do direito à educação. Enquanto no município investigado do estado de Mato Grosso do Sul (ALENCAR, 2016) um dos maiores empecilhos para a participação das crianças surdas na escola é a ausência de transportes públicos, no município investigado do estado de São Paulo (FAUSTINO, 2018), a frequência foi incentivada com a disponibilidade de veículos, de forma gratuita, para a locomoção do estudante, bem como a oferta de alimentação nesse espaço.

Por meio da consulta da planilha (2011/2012)³⁷, observamos que as duas cidades receberam veículos acessíveis, através do Programa “Transporte Escolar Acessível” para atender ao público vinculado à educação especial, porém somente o município do estado de São Paulo disponibilizou esse serviço.

A inclusão escolar está além da luta pela matrícula dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial (MESQUITA, 2015; BATISTA, 2015; LAURINDO, 2016; SILVA, 2016). Os estudantes precisam ter condições efetivas para permanecer no espaço escolar com professores especializados e todos os apoios que possam ampliar as suas possibilidades de construir um conhecimento em conjunto com os seus pares de acordo com as particularidades de cada etapa educacional.

Diante dos desafios do atendimento educacional especializado realizado no contraturno da escolarização do estudante, quanto ao tipo de atendimento, ao tempo de duração e às dificuldades de articular as práticas da sala de aula regular com o da sala de recursos multifuncionais, esse atendimento constitui-se como um avanço nas políticas públicas educacionais brasileiras, pois possibilitou a inserção desse público na escola comum com uma perspectiva mais próxima possível dos aspectos pedagógicos do desenvolvimento humano.

³⁷ Relação nominal dos municípios que serão contemplados pelo programa “Caminho da escola – transporte escolar acessível – 2011/2012”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18010-transporte-escolar-acessivel>.

4.2.2 O que dizem as produções acadêmicas sobre a identificação do estudante vinculado à modalidade de educação especial?

Antes de analisarmos a identificação do estudante vinculado à modalidade de educação especial e o seu encaminhamento para o atendimento educacional especializado, observamos que todas as pesquisas produzidas a partir do ano de 2015 utilizam termos presentes na PNEEEI (MEC, 2008) para definir o público-alvo da educação especial. A Tabela 5 mostra o público-alvo estudado e a quantidade de pesquisas acadêmicas:

Tabela 5 – Estudantes vinculados à modalidade de educação especial - BDTD/Ibicit

Estudantes vinculados à modalidade de educação especial	Quantidade de produções acadêmicas
Deficiência auditiva/surdez	9
Transtorno global do desenvolvimento	8
Deficiência intelectual	8
Deficiência visual/baixa visão	7
Altas habilidades e/ou superdotação	3
Deficiência física	3

Fonte: Elaboração da autora (2021), a partir do banco de dados da BDTD/Ibicit (2020).

Na análise da tabela, observamos um predomínio das pesquisas com os estudantes com deficiência auditiva ou surdez³⁸, seguida dos estudos com aquelas pessoas com transtornos globais do desenvolvimento (autismo e psicose infantil), deficiência intelectual, deficiência visual ou baixa visão. Com um menor quantitativo de pesquisas, notamos aquelas direcionadas para os estudantes que apresentam deficiência física e altas habilidades e/ou superdotação.

Essas pesquisas também apontam a urgência na efetivação de políticas públicas com foco na educação bilíngue para os estudantes surdos (TEIXEIRA, 2016; OLMO, 2018); para a inclusão dos alunos com deficiência visual (MELO, 2016a) e para qualificar a escolarização das crianças que apresentam transtorno global do desenvolvimento (autismo) (VIEIRA, 2016; LIMA, 2017). Desse conjunto de

³⁸ Respeitamos as terminologias utilizadas pelos autores para identificar o público-alvo da educação especial. Alguns autores utilizam o termo surdez, outros utilizam deficiência auditiva e, por fim, observamos pesquisadores que utilizam tanto o termo “surdez” quanto “deficiência auditiva”.

pesquisas, três foram produzidas no estado do Espírito Santo (TEIXEIRA, 2016; MELO, 2016; OLMO, 2018) e estão vinculadas à mesma universidade (Ufes).

Além disso, no conjunto de pesquisas investigadas nesta tese, observamos três estudos sobre a escolarização de estudantes com alguma síndrome (LELLIS, 2015; ALVES, 2016; ASSAF, 2017). Todos os estudos possuem relevância para nossa pesquisa, mas entendemos que os aspectos biológicos não devem constituir-se como foco de investigação, como no caso dos estudantes que apresentam alguma síndrome.

A partir dos estudos da psicologia histórico-cultural, apresentar ou não uma deficiência não limita as possibilidades de alguém conviver em sociedade e participar do espaço escolar. Os aspectos mais importantes para a emancipação humana são as condições históricas, sociais e culturais em que o ser humano está inserido, pois, de acordo, com essa perspectiva teórica, ninguém está isolado.

A perspectiva histórico-cultural permite uma visão de sujeito emancipado, não assujeitado, que participa na organização de sua própria história. É um sujeito ativo, a despeito de rótulos que um dia tenha recebido. Contudo, tal sujeito — como qualquer outro — não se constitui sozinho, está imerso nas condições sociais e históricas da existência. Nesse sentido, a ampla imersão desse sujeito nos diferentes bens culturais, assim como a utilização de estratégias diferenciadas e apoios específicos na família, na escola, no trabalho e nos diferentes grupos sociais nos quais a pessoa com deficiência intelectual participa, propiciarão respostas condizentes com os diferentes contextos (DIAS, LOPES DE OLIVEIRA, 2013, p. 178).

Ao estudar as pessoas que apresentam deficiência intelectual, as autoras inferem que somente a participação em grupos sociais não é suficiente para a construção dos conhecimentos desse público, pois também são necessários o uso de metodologias diferenciadas e o apoio dos familiares.

De acordo com a Nota Técnica nº 04/2014, mesmo que não haja, no espaço escolar, laudo médico indicando as suas especificidades, esse público tem seu encaminhamento garantido a partir da construção de um estudo de caso, que não está condicionado à existência de laudo médico, pois esse atendimento constitui-se a partir dos aspectos educacionais “[...] , a fim de que as estratégias pedagógicas e de acessibilidade possam ser adotadas pela escola, favorecendo as condições de participação e de aprendizagem” (MEC, 2014, p. 4).

As orientações nacionais nem sempre são respeitadas pelos sistemas de ensino público. A partir das produções acadêmicas apresentadas no Quadro abaixo, notamos que o diagnóstico clínico continua sendo requisito para a presença do estudante vinculado à modalidade de educação especial no atendimento educacional especializado

Quadro 4 – Laudo médico

Autores	Laudo médico/diagnóstico clínico
Mani (2015)	Foi perguntado aos participantes, na opinião deles, sobre a necessidade de um laudo clínico. Os resultados demonstraram que 77,18% dos respondentes consideraram que sim. O aluno com altas habilidades ou superdotação deve ter um laudo clínico para ter o atendimento educacional, enquanto 22,7% responderam que não, o laudo clínico não é preciso para esses casos.
Souza (2017b)	[...] as evidências apontaram que o diagnóstico clínico tem sido requisito para o atendimento na SRM. De acordo com os depoimentos dos professores, o laudo clínico define o acesso e quem é o aluno PAEE. Nesse sentido, pode estar funcionando como ferramenta de mão dupla que justifica o acesso ou a exclusão na SRM. No plano pedagógico, o laudo representa o instrumento que define os recursos utilizados na elaboração do Plano de AEE
Sadim (2018)	A respeito da caracterização da organização e do funcionamento do AEE nas salas de recursos multifuncionais, a pesquisa mostrou que a organização do atendimento educacional especializado vinculada ao laudo médico torna-se nociva à aprendizagem do estudante, pois esse instrumento aponta questões biológicas que comprometem a aprendizagem humana.
Leite (2017)	A maioria dos professores participantes da pesquisa insiste na importância dos laudos médicos, mas isso não significa necessariamente que eles pretendam aprofundar sobre questões acerca do desenvolvimento destas crianças, mas que buscam pela garantia de apoios na sala de aula comum.

Fonte: Elaboração da autora (2021), com base no levantamento das produções acadêmicas (2020).

A partir das informações do Quadro 4, notamos que o laudo médico configura-se como ponto de partida para o trabalho dos professores, seja no trabalho nas salas de recursos multifuncionais, seja na definição do público-alvo da educação especial, seja na garantia de um apoio na sala de aula regular. De acordo com Mercado (2016), muitas vezes, o professor utiliza esse instrumento para justificar o não aprendizado do estudante ou para não precisar utilizar instrumentos ou métodos diferenciados para a educação do público-alvo da educação especial. Segundo Carvalho (2017b), o laudo constitui-se como uma forma de tentar nomear o desconhecido:

[...] buscam as características clínicas de cada caso e a partir delas dão ênfase às dificuldades e limitações apresentadas pelas crianças. Reforçam, dessa maneira, a concepção de que o problema é orgânico, está centrado na criança e que elas pouco podem fazer para que a aprendizagem aconteça (CARVALHO, 2017b, p. 230).

Com base nos fundamentos das teorias que sustentam a nossa pesquisa, compreendemos que o laudo médico não apresenta subsídios para que o docente desenvolva, de forma propositiva a sua prática pedagógica, pois esse documento não traz informações pedagógicas e sim clínicas, que são importantes na realização do trabalho dos profissionais da saúde.

Em seus estudos, Vigotski (2019) ressalta que o mais importante não é a anormalidade, mas a pessoa que apresenta uma determinada enfermidade, pois “[...] não existe diferença nem no enfoque educativo da criança com defeito e da criança normal, nem na organização psicológica de sua personalidade³⁹ [...]” (VIGOTSKI, 2019, p. 96), ou seja, é possível que a educação seja um direito de todas as pessoas, não somente pela sua garantia legal, mas porque promove a aprendizagem de todas as pessoas por meio da apropriação dos elementos culturais da sociedade.

A partir do momento em que o foco principal é o defeito, todas as possibilidades de vida das pessoas com deficiência são abolidas e o direito à educação é negado. Durante a identificação dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial, em vez vincular a prática pedagógica ao laudo clínico, apostamos que conhecer as possibilidades humanas pode ser o ponto inicial para o planejamento de ações educativas que permitam avanços qualitativos na pessoa com deficiência, transtornos e altas habilidades e superdotação.

Em duas pesquisas (LEITE, 2017; CARVALHO, 2017b), notamos que, embora o diagnóstico clínico não seja pré-requisito para a matrícula do estudante no AEE, esse documento facilita os procedimentos a serem adotados pelos professores. Esse dado nos diz que sua apresentação no ato da matrícula em algumas cidades configura-se como uma vantagem para a elaboração do plano de AEE do estudante.

A manutenção do discurso médico e terapêutico também é fortalecida no estado de Goiás, quando, para o professor, o laudo transforma-se em um mecanismo de orientação para o planejamento das ações dos professores ou uma orientação para buscar recursos e metodologias (SOUZA, 2017b). Observamos que a ação, que

³⁹ *En lo esencial no existe diferencia en el enfoque educativo de un niño deficiente y uno normal, ni en la organización psicológica de su personalidad* ((VYGOTSKI, 2012, p. 72).

deveria realizar-se a partir do trabalho pedagógico, nessa ocasião organizou-se através das limitações humanas.

É perceptível uma defesa das ideias neoliberais que desconsidera a desigualdade econômica das classes sociais e o cenário sócio-histórico e cultural de cada pessoas (SOUZA, 2017b). Na mesma pesquisa, a cobrança do diagnóstico clínico representou a economia de recursos e um barateamento dos serviços, que deveriam ser destinados à educação especial, pois condicionar o acesso à sala de recursos multifuncionais com o laudo médico favoreceu a política de cortes de investimentos nessa modalidade.

Ainda hoje laudos diagnósticos com uma visão psicométrica da deficiência são utilizados, em diferentes contextos educacionais, como indicadores de prognósticos pouco animadores. O foco permanece no desempenho do sujeito, consolidando o atraso cognitivo como característica individual e contribuindo para uma baixa expectativa dos professores em relação a este aluno (CARNEIRO, 2015, p. 3).

A partir do momento em que o laudo é concebido como um documento imprescindível para a organização do trabalho escolar, esse documento começa a ser utilizado com outras finalidades, como a definição de práticas avaliativas. Para a superação da influência médica na educação, que se manifesta, nesse caso, por meio da valorização do laudo médico, é necessário considerar os aspectos culturais do ser humano e valorizar a função social da escola. Não é necessário negar a deficiência, mas, como afirma Vigotski (2019), é possível encontrar caminhos para compensá-la.

A atuação da equipe responsável pela educação especial, nesse momento de especificação, é fundamental para orientar sobre os aspectos que devem ser considerados na identificação do público elegível para o atendimento educacional especializado.

4.2.3 O que dizem as produções acadêmicas sobre as condições de trabalho docente e a formação continuada dos professores?

Nas produções acadêmicas sobre os professores, encontramos discussões sobre o seu papel, as suas condições de trabalho e a proposta de formação continuada para esse público. Na análise das pesquisas que discutem sobre as condições de trabalho dos professores de educação especial, encontramos 18 estudos que analisam as condições de trabalho docente e as implicações para a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

A partir dos estudos de Saviani (2011), com base na pedagogia histórico-crítica, reafirmamos que a educação coincide com os processos de formação humana. Um educador/professor digno desse nome deverá ser um profundo conhecedor desse ser humano, pois essa educação depende daquilo que é ensinado, das condições sociais daquele que ensina e daquele que aprende.

As condições sociais objetivas do trabalho docente são fundamentais para sistematizar um trabalho educativo a partir dos aspectos sociais e culturais que visem ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e à emancipação dos estudantes. Os estudos abaixo mostram a necessidade de algumas melhorias no espaço físico e no trabalho docente:

As condições são precárias desde falta de disponibilidade de cursos de formação continuada à falta de espaço para a SRM. Nesse conjunto, associamos o excesso de contingente de aluno por professor na SRM, fator elementar na precarização do AEE. Quanto aos problemas político-sociais temos, ainda, a falta de implementação do regime de colaboração entre o estado e a maioria dos municípios da microrregião sudeste; o salário insuficiente que escraviza o professor e a escassez de material didático-pedagógico (SOUZA, 2017b, p. 127).

[...] a sobrecarga de trabalho a que são submetidas os docentes, as condições estruturais e a superlotação nos ambientes em que trabalham, são alguns dos aspectos que desfavorecem sobremaneira a articulação e a efetivação de práticas colaborativas (ARARUNA, 2018, p. 9).

[...] é necessário que todos os envolvidos no processo educativo se impliquem em ações proativas, com vistas à superação de dificuldades que urgem em ser superadas. Obviamente isso requer reivindicações por melhores condições de trabalho; requer também o envolvimento de toda comunidade escolar com vistas a reivindicar um atendimento educacional de qualidade, que dê conta de responder às demandas educacionais de todos os estudantes (CÂNDIDO, 2015, p. 102).

Entendemos que, para a oferta de uma educação de qualidade e garantia do direito à educação, o professor especializado e o professor regente devem ter condições propícias para trabalhar em conjunto os conhecimentos necessários para a transformação social, a humanização e a formação integral desse público.

Mesmo diante de realidades distintas, as autoras possuem discussões em comum sobre a necessidade do fortalecimento de políticas públicas (estatual e municipal) para os investimentos no campo educacional. Esses recursos públicos podem ser utilizados na compra de materiais didáticos; na construção e ampliação das salas de recursos multifuncionais para que o número de alunos seja compatível ao espaço da sala e o quantitativo de professores; na construção de práticas colaborativas entre o professor regente e o professor de educação especial, que podem ser fomentadas com movimentos de formação continuadas e compartilhamento de práticas exitosas; na valorização dos salários dos professores, pois a carga horária excessiva de trabalho obriga esse profissional a atuar em duas ou três cargas horárias diárias.

Pensar a transformação social a partir do compromisso com o fazer docente envolve o rompimento de paradigmas que, até os dias atuais, se sustentam e engessam as determinações legais que são prementes no que tange ao cumprimento do que determina a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 6 de junho de 2015, sobre a garantia dos direitos sociais desse público (SILVA, 2016b). Além das condições de trabalho docente, a formação de professores possui um papel primordial no trabalho educativo, desde que essa formação esteja fundamentada em uma práxis que entenda o ser humano a partir das suas especificidades, reconheça a história da humanidade, a realidade social, política e cultural.

No conjunto de produções acadêmicas analisadas, encontramos duas pesquisas sobre a formação inicial de professores (EVANGELISTA, 2019; MERCADO, 2016) e sete estudos que anunciam a formação continuada como temática principal (BATISTA, 2015; CÂNDIDO, 2015; FONSECA, 2015; RABELO, 2016; SILVA, 2015b; MILANESI, 2017; TINTI, 2016; FÜRKOTTER, 2019).

A pesquisa de Evangelista (2019) infere que “[...] desde a graduação, nos cursos de licenciatura, há lacunas na formação docente, as quais são acentuadas por não participarem de processos formativos continuados” (EVANGELISTA, 2019, p. 93). Para além da baixa procura dos professores para participar desses momentos de formação continuada, entendemos que esse fator não é suficiente para a sua participação, pois os docentes precisam de incentivos para dedicação aos estudos,

com condições de trabalho favoráveis para que não seja necessário estender a sua carga horária de trabalho para participar dessas formações.

Três pesquisas defendem a ampliação da proposta de formação continuada para os professores, não qualquer tipo de formação, mas aquela capaz de relacionar os fundamentos teóricos e práticos do desenvolvimento humano e da atuação docente. Essa necessidade emerge a partir da fragilidade teórica e da ausência de discussão dos principais conhecimentos necessários para trabalhar com os estudantes público-alvo da educação especial na sala de aula regular e na sala de recursos multifuncionais (EVANGELISTA, 2019; ARAÚJO, 2017; ARARUNA, 2018). No entanto, mesmo reconhecendo a importância da formação continuada, Camizão (2021) destaca que ela não deve assumir a responsabilidade de sanar todas as lacunas deixadas pela formação inicial, pois

[...] não é uma tarefa de fácil resolução, pois deve considerar a intencionalidade da proposta, compromisso político com a formação dos docentes e a valorização do conhecimento teórico em articulação com a prática docente, em propostas de formação, muitas vezes, com carga horária reduzida (CAMIZÃO, 2021, p. 94).

A organização da proposta da formação continuada, quando ofertada pelos sistemas de ensino, é uma tarefa que deve considerar todos esses fatores, acrescida da realidade vivida pelos professores e das condições para participar dessa formação. Um ponto comum nos resultados das pesquisas refere-se à necessidade de investimentos nessas formações, como notamos no quadro a seguir:

Quadro 5 :- Formação continuada

Autores	Citação
Cândido (2015)	“O estudo apontou para a necessidade de maior compromisso do sistema público de ensino com a melhoria da qualidade do ensino, em particular, a intensificação de ações de formação de professores das salas de recursos para o atendimento de estudantes. Consideramos também necessárias e urgentes ações efetivas para capacitação de professores das classes comuns para o conhecimento e uso de sistemas de comunicação alternativa e ampliada”.
Milanesi (2017).	“Investimentos em estudos que se voltem a ações didáticas pedagógicas dos profissionais que atuam no AEE para que sejam possíveis diretrizes mais efetivas para melhorar a qualidade da educação”.
Modesto (2018)	“O estudo também demonstrou a premência de ações colaborativas na escola e investimentos na

	formação do professor”.
Jesus (2016)	“Apesar dos avanços no que se refere à legislação sobre a inclusão, há obstáculos a serem enfrentados para efetivá-la, implicando maiores investimentos em formação para os professores”.
Silva (2016b)	“Os resultados apontam para a necessidade de uma capacitação docente mais abrangente, capaz de dar subsídios teóricos e práticos aos docentes para o atendimento dos alunos com deficiência”.

Fonte: Elaboração da autora (2021), com base no banco de dados das produções acadêmicas (2020).

A partir dos apontamentos dessas pesquisas, observamos que as formações ofertadas pelos sistemas de ensino ainda não contemplam as necessidades apresentadas pelo atendimento educacional especializado no espaço escolar. A formação continuada dos professores pode ser uma alternativa para a escola cumprir seu papel social, por isso é necessário haver investimentos públicos para a melhoria da qualidade do ensino e fomento de práticas pedagógicas inclusivas para atendimento das necessidades e possibilidades dos estudantes.

O estudo de Silva (2016b) infere que a formação do professor de educação especial é necessária, desde que esteja fundamentada em conhecimentos teóricos e práticos. De acordo com os estudos da pedagogia histórico-crítica, a formação dos professores precisa superar a concepção de estudos da prática pela prática, pois não permite pensar criticamente sobre os principais problemas sociais presentes no campo educacional. Essa formação precisa ter uma relação com o movimento real da teoria e com a reflexão dialética, ou seja, a práxis educativa como ponto inicial e como finalidade de todo o processo educativo. Nessa discussão, a prática constitui-se como fundamento, critério de verdade e finalidade da teoria (SAVIANI, 2011).

Nas diferentes realidades brasileiras, mesmo com a identificação de alguns obstáculos na realização do trabalho docente e da formação continuada, compreendemos que as possibilidades encontradas e que podem contribuir para a efetivação de uma prática educativa inclusiva estão na construção de políticas públicas, nas melhorias das estruturas das escolas, na organização de estudos acadêmicos sobre a temática e nos investimentos em melhorias de propostas de formação continuada.

Até aqui, discutimos as principais temáticas que envolvem o atendimento educacional especializado de acordo com o banco de dados investigado. Na próxima seção, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, com ênfase nos caminhos percorridos durante o trabalho, no contexto dos municípios investigados, na organização das entrevistas semiestruturadas, na caracterização dos/da coordenadores/gestora de educação especial participantes da pesquisa.

No conjunto de produções acadêmicas sobre o atendimento educacional especializado no contexto da escola comum, percebemos que essa temática possui um quantitativo significativo de estudos em diferentes instituições brasileiras. Os 103 estudos de Mestrado e Doutorado encontrados destacam discussões referentes as possibilidades e desafios da organização e do funcionamento desse atendimento no contraturno da escola comum; a importância dos conhecimentos teóricos, metodológicos e políticos do professor para o reconhecimento dos aspectos culturais e sociais do humano no processo de identificação dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial e a necessidade de melhorias nas condições de trabalho docente, para que os professores tenham condições objetivas de desenvolver uma prática educativa que vise a emancipação dos estudantes.

5 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, optamos por apresentar o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento deste estudo. Após a apresentação da pesquisadora, com destaque para a sua inserção na pesquisa acadêmica e no campo da educação especial, realizamos uma primeira aproximação com o tema de investigação. Para justificar a escolha da temática, pesquisamos os principais dados estatísticos e históricos dessa modalidade educacional em nível nacional, que contribuíram a cerca do atendimento educacional especializado ofertado na atualidade. Na introdução, também apresentamos a problemática da pesquisa, defendemos a nossa tese e os objetivos que conduzem a nossa investigação.

Para entendermos como o desenvolvimento cultural e o conhecimento são fatores determinantes para a humanização e a transformação social dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial, na segunda seção, analisamos os conceitos relacionados ao papel social da instituição escolar com os pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural e com a pedagogia histórico-crítica. Essas teorias estão fundamentadas no materialismo histórico-dialético e nos auxiliam na compreensão de que todas as pessoas podem aprender e se desenvolver a partir da relação do homem com a natureza.

Nessa discussão, recorreremos aos estudos defectológicos de Vigotski (2019) com base na defesa de que as limitações biológicas não impedem o aprendizado e/ou desenvolvimento humano. As análises educacionais de Saviani (2011; 2015) e de outros autores da área, com um olhar propositivo para a educação, também se constituem como foco desta parte do texto e de toda a discussão da presente tese.

Na seção seguinte, com os autores do campo da educação especial (JANNUZZI, 2012; GARCIA, 2017, 2011; MAZZOTTA, 2012; KASSAR, 2011; KASSAR, 2012) objetivamos compreender os fatores econômicos, políticos e sociais que historicamente definiram que o lugar do estudante com deficiência seria nas instituições especializadas, nas classes especiais, nas salas de recursos ou em outro espaço distante da sala de aula regular.

Nessa discussão, apresentamos os principais aspectos que contribuíram para a institucionalização da educação especial no Brasil e a implementação do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, como parte do processo de garantia do direito à educação.

Reservamos a quarta seção para realizar o levantamento, a caracterização e a análise das produções acadêmicas que discorrem sobre o atendimento educacional especializado no contexto da escola comum. Nessa reflexão, recorreremos ao conjunto de teses e dissertações encontradas no banco de dados da BDTD/Ibict para entendermos o conhecimento que a academia tem produzido, em nível nacional, sobre a organização desse atendimento, como tem ocorrido a identificação dos estudantes atendidos, quais as condições do trabalho docente e como tem sido ofertada a formação continuada dos professores.

Na presente seção, discorreremos sobre os caminhos percorridos para o desenvolvimento desta pesquisa, através dos movimentos realizados até chegarmos ao estudo de caso com coordenadores/gestora de educação especial.

No sexta seção, com base em um estudo de caso, analisamos as propostas de atendimento educacional especializado para os estudantes vinculados à modalidade de educação especial matriculado na Região Metropolitana da Grande Vitória/ES.

O objetivo principal desta seção consiste em, através da análise dos documentos orientadores da educação especial e das entrevistas semiestruturadas com coordenadores/gestora de educação especial, entender como as cidades de Vila Velha, Serra, Cariacica e Vitória estão organizando e operacionalizando a proposta de atendimento educacional especializado em seus contextos, a partir de três eixos de análises, que emergem com base em nossos objetivos, e uma categoria que surge em função das discussões dos dados.

A seguir, destacamos os dados referentes ao contexto educacional dos referidos municípios; a organização das entrevistas semiestruturadas com coordenadores/gestora da educação especial e, por fim, caracterizamos as pessoas participantes da entrevista semiestruturada.

5.1 CONTEXTO DAS CIDADES INVESTIGADAS

Neste momento, buscamos conhecer um pouco os dados populacionais do Espírito Santo e as cidades investigadas⁴⁰. Segundo estimativa de dados mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020, 2021), o estado apresenta uma área de 46.074,447km² e uma população de 4.108.508 habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE], acesso em 12 fev. 2022). A sua organização administrativa possui quatro macrorregiões, a saber, metropolitana, serrana, norte e sul.

Escolhemos para a nossa pesquisa, a Região Metropolitana da Grande Vitória, pois os seus municípios⁴¹ possuem número populacional mais expressivo. Como essa região possui sete municípios, o próximo passo foi selecionar aqueles que possuíam uma população mais expressiva e que apresentavam aspectos educacionais referentes a educação especial mais pertinentes para essa pesquisa.

O município de Serra possui uma população de 536.765 habitantes; Vila Velha, 508.655; Cariacica, 386.495; Vitória, capital do estado, tem 369.534 habitantes. Esses dados correspondem apenas a uma população estimada, pois o último censo foi realizado em 2010. Além disso, mesmo com realidades sociais distintas, as mudanças de governo até o ano de 2021 impactaram no desenvolvimento econômico. Essas cidades apresentam um quantitativo superior a 90% de matrículas de estudantes na escola comum (IBGE, 2010) e têm buscado organizar suas diretrizes e/ou documentos orientadores da educação especial em consonância com as normativas nacionais, na luta pela inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

A partir das informações do *site* do governo do estado do Espírito Santo (2021), observamos aspectos pertinentes sobre os quatro municípios investigados. A cidade de Serra é a maior da Região Metropolitana da Grande Vitória, com destaque para seu grande polo industrial e o turismo, que se evidencia entre as suas atividades

⁴⁰ As informações obtidas para a organização deste subtópico estão disponíveis nos documentos orientadores da educação especial dos municípios, nos *sites* dessas cidades e no *site* do IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em 01 de novembro de 2021.

⁴¹ Os municípios que não foram contemplados nesta pesquisa são Fundão, Guarapari e Viana.

econômicas. As praias da cidade, a Igreja dos Reis Magos e a Casa do Mestre de Congo Antônio Rosa estão entre os lugares mais procurados pelos turistas, pois guardam grande parte da história do município (IBGE). Atualmente, em 2022, o governo municipal é de responsabilidade de Antônio Sergio Alves Vidigal, filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT).

A história do Espírito Santo começou em 1535 na cidade de Vila Velha. A atividade portuária movimentou a economia do município, que se destaca pela beleza dos seus 32 km de praias e pelos pontos turísticos com destaque para o Convento de Nossa Senhora da Penha, o farol de Santa Luzia e a fábrica de chocolates Garoto (IBGE). Na atualidade, o cargo de prefeito municipal é de responsabilidade de Arnaldo Borgo Filho, filiado ao partido Podemos.

A capital do Espírito Santo, Vitória, localiza-se às margens do oceano Atlântico, constituindo uma das três ilhas/capitais do Brasil. A economia também está concentrada nas atividades portuárias, no comércio e na prestação de serviços. Suas vias de acesso possuem rodovias, dois grandes portos (de Vitória e o de Tubarão), uma ferrovia e um aeroporto. O representante do governo municipal na atualidade é Lorenzo Pazzolini, do Partido Republicano Progressista (PRP).

A cidade de Cariacica representa a miscigenação brasileira, pois, com a sua população de origem indígena, apresenta influências da cultura negra e europeia. Devido à globalização da economia e às mudanças políticas em nível estadual e federal, o seu crescimento é notório, no setor moveleiro, de confecção, de metal mecânico, com destaque para o comércio, os serviços e a Central de Abastecimento do Espírito Santo (Ceasa) que potencializa a agricultura do estado com a comercialização dos produtos agrícolas. O governo municipal é de responsabilidade de Euclério Sampaio, filiado ao Partido Democrata (DEM).

De acordo com Garcia (2017), as fontes documentais representam a apropriação de um conjunto de pensamentos, políticas, ações vividas pelas populações num espaço e tempo históricos, de consenso, de disputa e de ideias travadas por diferentes forças sociais". Esses documentos "[...] possibilitam a compreensão da realidade naquilo que está sendo divulgado como um conjunto de conceitos, concepções,

princípios que passam a ser considerados como ‘propostas’, ‘diretrizes’ e ‘parâmetros [...]’ (GARCIA, 2017, p. 1).

A partir das palavras da autora, entendemos que a história da educação especial mostra um conjunto de avanços e desafios para a efetivação de uma educação inclusiva para todos os estudantes. Os dados desses municípios foram encontrados nas produções acadêmicas, nos sites dos municípios e nos documentos orientadores da educação especial, com base em um estudo de caso e uma pesquisa bibliográfica documental.

A educação especial, com um setor específico, foi iniciada pela Secretaria de Educação da Serra (Sedu/Serra) na década de 1990, a partir de parcerias com a Secretaria da Educação e a Ufes, contudo manteve o funcionamento de três classes especiais até o ano de 2001. No ano seguinte, a rede de ensino municipal propôs a inclusão dos estudantes que frequentavam essas classes especiais na sala de aula regular, com a criação de salas de recursos (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO [SERRA], 2016).

Entre 2007 e 2016, algumas ações contribuíram para a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva: adesão ao Programa de Implantação da Sala de Recursos Multifuncionais, do MEC, quando a Sedu/Serra, em 2010, implementou salas de recursos multifuncionais para os estudantes vinculados à modalidade de educação especial; participação no projeto nacional do Oneesp, o qual ofereceu cursos de formação a professores de educação especial; elaboração da primeira normativa para o atendimento da educação especial no sistema municipal de ensino da Serra.

Em 2022, em substituição à Resolução CMES nº 195/2016 que regulamentou as Diretrizes para a educação especial da rede municipal de ensino da Serra/ES, observamos a publicação em Diário Oficial da Resolução CMES nº 203/2022, que reformula as Diretrizes Municipais de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva de crianças/estudantes da rede pública municipal de ensino da Serra/ES.

No ano de 2021, a gerência da educação especial funcionava em um espaço provisório, devido ao período de reformas em sua estrutura física, para que se

transformasse em um local acessível, capaz de atender às necessidades das pessoas com deficiência. A equipe de profissionais que atuam nessa gerência corresponde ao gestor da educação especial e a uma equipe composta por 11 assessores pedagógicos⁴².

Em Vila Velha, a pesquisa de Borges (2007) destaca que a implementação da educação especial nesse município inicia-se a partir do ano 2000, com elaboração de políticas públicas, a criação do cargo e a realização de concurso público para o cargo de professor de educação especial. Quando em 2001 o atendimento pedagógico foi iniciado nas escolas, a proposta assistencialista e clínica do Centro de Referência ao Aluno Portador de Necessidades Educacionais Especiais (Crapnee) com profissionais da psiquiatria, psicologia, fonoaudiologia e da fisioterapia ainda estavam presente nessa cidade. Somente em 2005 a equipe pedagógica passa a compor o Núcleo de Educação Especial do município com assessores e uma equipe de professores itinerantes da área da deficiência mental.

Por mais que essas ações apresentem vestígios de uma ação pedagógica, notamos que as primeiras iniciativas da educação especial nesse município surgem a partir de duas vertentes: clínica e pedagógica. Até a escrita da presente tese (2022), esse núcleo está localizado em um imóvel próprio, distante da sede da Secretaria Municipal de Educação. Os profissionais que atuam nesse setor são servidores efetivos, que compõem uma equipe pedagógica e uma equipe para a realização do atendimento multidisciplinar que é ofertado no contraturno aos estudantes vinculados à modalidade de educação especial e as suas famílias.

O documento que orientou as ações inclusivas até o início do ano de 2022 foi a Resolução nº 20/2013, que institui Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino. No final do mês de fevereiro de 2022, foram disponibilizadas para as escolas as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Educação Especial; no mês de agosto, foram publicadas, no Diário Oficial do município, as Diretrizes para a Educação Especial no sistema municipal de ensino.

A estruturação da educação especial da cidade de Vitória também teve início na década de 1990, a partir de uma formação ofertada pelo MEC, no Rio de Janeiro. No

⁴² Os dados foram encontrados no *site* do município (<http://www.serra.es.gov.br/>).

retorno dessa formação, “[...] os profissionais envolvidos elaboraram um projeto com a proposta de atendimento em turmas de berçário, prevenção e identificação de ‘excepcionalidade’ e prevenção precoce [...]” (MELO, 2016a).

Na mesma década, também foi organizado um setor específico para planejar as ações da educação especial — a Divisão de Educação Especial —, em seguida denominada Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial e atualmente conhecida como Coordenação de Educação Especial (VITÓRIA, 2018). No ano de 1991, foi realizado concurso público para profissionais da área da saúde e da assistência social, que,

[...] junto às professoras de Educação Física e aos pedagogos, constituíram uma equipe multiprofissional responsável por realizar avaliações diagnósticas dos alunos, seguidas das orientações necessárias em cada área de formação, envolvendo pais, comunidade e profissionais. Essa equipe também tinha a tarefa de avaliar, em conjunto com as demais equipes pedagógicas da Secretaria de Educação, as ações interdisciplinares para o processo de escolarização dos alunos nas unidades de ensino (VITÓRIA, 2018).

Ao relacionar as áreas da saúde e da assistência social, supomos que, nesse período, os profissionais responsáveis pela educação especial entendiam que o trabalho realizado nos serviços de apoio das instituições especializadas era importante para o desenvolvimento da prática docente. Essa informação refere-se a um contexto no qual ainda era baixo o quantitativo de pessoas com deficiência que frequentavam a escola comum, pois, em sua maioria, ainda eram acolhidos pelas instituições especializadas.

O atendimento educacional especializado na rede municipal de Vitória começou com a implementação de sete escolas-polo para as pessoas com deficiências. Em 2000, nesses espaços, foram construídos os laboratórios pedagógicos, com o objetivo de realizar uma intervenção especializada no contraturno de matrícula junto aos estudantes. Até o ano de 2008, momento em que a política de atendimento educacional especializado foi redimensionada, esse laboratório objetivou mediar e articular parcerias com as instituições públicas e “[...] privadas, necessárias para o atendimento clínico, terapêutico e educacional em colaboração com a equipe da Seme” (VITÓRIA, 2018).

Em 2008, o município de Vitória participou do programa nacional “Educação Inclusiva: direito à diversidade”⁴³, que possibilitou implantação de um projeto de educação bilíngue nas escolas municipais; implantação das Diretrizes Operacionais para Altas Habilidades/Superdotação; criação de salas de recursos multifuncionais; participação em formação continuada (atendimento educacional especializado); organização de grupo de trabalho para a construção da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2005; 2018) e a produção de dois documentos orientadores da educação especial, direcionados para as pessoas com deficiência física, surdo-cegueira, transtorno do espectro autista, deficiências múltiplas (VITÓRIA, 2020a) e um segundo documento para aqueles sujeitos com deficiência visual, surdez, altas habilidades e superdotação (VITÓRIA, 2020b).

A década de 2000 marcou a política municipal de Cariacica, com ações direcionadas à normatização da educação básica e à educação especial. A Lei n.º 4.373, de 10 de janeiro de 2006, instituiu o Sistema Municipal de Ensino de Cariacica e determinou, no art. 8.º, o respeito às condições particulares e inerentes ao educando, em relação à oferta do “[...] ensino especializado ao portador de necessidades educacionais especiais” (CARIACICA, 2006).

Em 2008, emergiu um movimento da equipe de educação inclusiva, que fortaleceu o setor de educação especial dessa cidade e foi criada a denominação dos professores colaboradores das ações inclusivas, que antes eram chamados de professores de apoio. Essa nova nomenclatura aproxima a proposta de trabalho do professor de educação especial ao documento nacional da PNEEEI (MEC, 2008), que defende ser a escola comum o lugar do estudante vinculado à modalidade de educação especial.

Em nossa pesquisa, identificamos que somente a cidade de Cariacica segue a orientação da Resolução nº 007/2011, que não é específica da educação especial, mas ainda vigora e está direcionada para toda a educação básica. Embora esse documento reserve um capítulo para discutir a educação especial e outro para regulamentar o atendimento educacional especializado, compreendemos que a educação especial, como uma modalidade da educação básica, necessita de um

⁴³ Além do município de Vitória, as cidades de Cariacica, Serra e Vila Velha também participaram desse programa.

documento específico para constituir políticas públicas efetivas e intensificar ações em torno de uma educação de qualidade para todos.

Outro documento identificado refere-se à orientação sobre a educação especial do município que foi encaminhada para as escolas (CARIACICA, 2019). As orientações são semelhantes à proposta do documento nº 007/2011, mas um ponto importante desse documento é a distinção das atribuições dos professores colaboradores das ações inclusivas e aqueles que atuam na sala de recursos multifuncionais.

Ocorreram algumas mudanças no decorrer da pesquisa, nos municípios de Serra e Vila Velha publicaram novos documentos orientadores da educação especial. O quadro a seguir mostra os principais documentos analisados em nosso estudo, mas, como as entrevistas foram realizadas no ano de 2021, priorizamos a análise dos documentos do período investigado.

Quadro 6 – Documentos municipais orientadores da educação especial

Município	Documento orientador da educação especial
Serra	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução CMES nº 195/2016, que regulamentou as Diretrizes para a Educação Especial da Rede Municipal De Ensino Da Serra/ES. • Resolução CMES nº 203/2022, que reformula as Diretrizes Municipais de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva de crianças/estudantes da Rede Pública Municipal de Ensino da Serra - Espírito Santo.
Vila Velha	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução nº 20/2013, que institui Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino. • Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Educação Especial. • Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino.
Cariacica	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução 007/2011, fixa normas para a educação básica no sistema municipal de ensino do município de Cariacica.
Vitória	<ul style="list-style-type: none"> • Política Municipal de Educação Especial – 2018. • Documento Orientador da Educação Especial Volume 1 (deficiência física, surdocegueira, transtorno do espectro autista, deficiências múltiplas, 2020); • Documento Orientador da Educação Especial Volume 2 (deficiência visual, surdez, altas habilidades e superdotação, 2020).

Fonte: Elaboração da autora (2020).

No Quadro 6, notamos que os documentos orientadores da educação especial são importantes para a organização do atendimento educacional especializado. Além desses documentos, há um conjunto de leis, decretos e normativas nacionais que inferem sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Cada município possui uma realidade distinta que deve ser considerada, desde o número de escolas, o quantitativo de salas de recursos multifuncionais, os profissionais envolvidos, as suas condições de trabalho e principalmente as condições ofertadas (políticas públicas) para que o estudante vinculado à modalidade de educação especial frequente a escola comum com uma educação de qualidade e que permita a continuidade dos seus estudos em níveis mais elevados.

Além do mais, a questão de não ter uma política ou qualquer documento voltado para a educação especial, como no município de Cariacica, pode fazer com que alguns pontos fiquem em aberto e sem definição, visto que os documentos legais nacionais não abarcam questões específicas e deixam em aberto para a própria organização dos municípios.

Sobre essa problemática, damos como exemplo a tipologia de quantidade de alunos a serem atendidos por professor de educação especial⁴⁴. Sem uma definição municipal da quantidade de alunos a serem atendidos pelo professor, pode ser que, pela alta demanda, os alunos tenham um acompanhamento reduzido ou que nem tenham. Isso pode ficar a critério da gestão pedagógica, da Secretaria de Educação ou do próprio professor. Uma orientação a esse respeito cabe ao município, que conhece a sua realidade.

Para uma melhor compreensão da realidade educacional dessas cidades, apresentamos na Tabela 6 o quantitativo de escolas, de estudantes vinculados à modalidade de educação especial e das salas de recursos multifuncionais.

Tabela 6 – Quantitativo de escolas e estudantes vinculados à modalidade de educação especial por município

Município	Escolas	Estudantes vinculados à modalidade de educação especial	Quantitativo de sala de recursos multifuncionais
Serra	141	2188	49
Vila Velha	102	2533	53
Cariacica	107	1863	39
Vitória	101	1917	90

Fonte: Elaboração da autora (2021), com base nos dados disponibilizados pelo Núcleo de Educação Especial (2021).

⁴⁴ A cidade de Vila Velha avançou nessa questão, pois suas diretrizes indicam o quantitativo de alunos que cada professor deverá atender de acordo com a educação básica.

No ano de 2021, a rede municipal da Serra atendia seus alunos em 72 centros municipais de educação infantil e 67 escolas com ensino fundamental. O município de Educação de Vila Velha⁴⁵ possuía 39 escolas para o atendimento das crianças da educação infantil e 63 instituições de ensino escolar para os estudantes do ensino fundamental. Na cidade de Cariacica, observamos um quantitativo de 60 unidades de ensino, sendo o município com o número mais reduzido de salas de recursos multifuncionais. Por fim, a rede municipal de educação do município de Vitória no período da produção de dados apresentava 49 centros municipais de educação infantil e 52 escolas municipais de ensino fundamental.

A respeito das matrículas dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial, destacamos as matrículas mais expressivas no município de Vila Velha, seguido das cidades de Serra, Vitória e Cariacica. Quanto ao número de salas de recursos multifuncionais, a cidade de Vitória possui noventa salas, mas, segundo a coordenadora de educação especial, todas foram implantadas com recursos do Ministério da Educação. Observamos que, com o fomento do acesso e a implementação da PNEEEI (MEC, 2008), “[...] não há mais qualquer referência à possibilidade de escolarização, a não ser o da inclusão no ensino regular” (BUENO, 2011, p. 200).

O número de salas de recursos é analisado de acordo com a matrícula dos estudantes, mas um ponto a considerar é a presença desses espaços na educação infantil e no ensino fundamental. O município de Vitória possui uma quantidade mais expressiva de salas. Segundo a coordenadora, “[...] 60 salas foram oriundas desse material do MEC, mas para as últimas salas não veio o material, mas temos um recurso para que a escola adquira os mobiliários e materiais [...]” (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/VITÓRIA).

Em Cariacica, as salas implementadas atendem à educação infantil e ao ensino fundamental. A coordenadora destaca que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos não é atendida. Entendemos que esse público não possui atendimento no contraturno na escola comum, o que abre caminhos de atuação para as instituições especializadas.

⁴⁵ No ano de 2022, cinco escolas da rede estadual foram municipalizadas e uma escola foi implantada em uma antiga escola privada.

No município de Vila Velha, os estudantes podem realizar esse atendimento em outra etapa da educação básica; por exemplo, a criança da educação infantil pode realizar o contraturno no ensino fundamental. A legislação nacional permite essa possibilidade de atendimento, principalmente devido ao número reduzido de salas de recursos multifuncionais, em especial na educação infantil. No entanto, a sala de recursos deve ser organizada de acordo com as especificidades dos estudantes para atender às suas necessidades para que o trabalho realizado nesse espaço possa qualificar e fazer avançar as suas possibilidades.

Na cidade da Serra, a gestora de educação especial reconhece a necessidade de ampliação dessas salas, principalmente na educação infantil. Com a reformulação das diretrizes para a educação especial, um dos objetivos é qualificar o atendimento da educação especial com a ampliação do “[...] atendimento no contraturno, com abertura de novas SRMs, se possível, uma em cada Unidade de Ensino” (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO [SERRA], 2022, p. 60).

A sua implementação e o funcionamento desses espaços configuram-se como um avanço na educação especial brasileira, visto que a universalização da educação básica no contexto da escola comum é recente, entretanto as pesquisas acadêmicas (QUEIROZ, 2015; FAUSTINO, 2018) destacam a necessidade de investimentos na criação dessas salas, pois constitui-se causa de poucos estudantes frequentarem esse espaço, além de ser uma forma de precarização do trabalho docente, devido a sua superlotação.

Percebemos que todas as cidades investigadas seguem a Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001 (CNE, 2001), que, em parágrafo único, destaca que os sistemas de ensino devem providenciar o funcionamento de um setor/núcleo responsável pela educação especial, com recursos materiais, humanos e financeiros que viabilizem, sustentem e gerenciem a construção da educação inclusiva. O estudo de Melo (2016a) destaca que esse documento emerge como uma necessidade da educação geral, pois, com a municipalização, os sistemas municipais precisam de uma estrutura com profissionais responsáveis pelas políticas públicas dessa área.

O setor de educação especial está localizado no mesmo prédio da Secretaria Municipal de Educação somente em Cariacica e Vitória, sendo constituído por profissionais da educação e psicólogos com vínculo estatutário. Como estamos diante de um atendimento educacional, a equipe que compõe esse setor deveria ser composta somente por profissionais da educação que podem auxiliar na operacionalização do trabalho da educação especial. Nas cidades de Vila Velha, também notamos a presença de profissionais da área da saúde nas equipes auxiliando, nas ações em torno do atendimento educacional especializado.

A partir desses dados, notamos aspectos sobre algumas características educacionais dos municípios investigados: 1) as primeiras iniciativas das cidades de Serra e Vitória emergem na década de 1990 e nos municípios de Vila Velha e Cariacica ocorreram na década seguinte; 2) o número de salas de recursos multifuncionais ainda é reduzido, mas percebemos avanços no atendimento da educação especial; 3) os demais municípios investigados possuem documentos recentes e específicos (política, diretrizes e documentos orientadores) para a organização do atendimento educacional especializado na escola comum, com exceção da cidade de Cariacica; 4) todos os municípios possuem um setor próprio para orientar o trabalho da educação especial; 5) na cidade de Vila Velha existe uma equipe multidisciplinar no mesmo espaço que funciona o núcleo de educação especial;

Após conhecer o contexto de investigação e os documentos municipais que orientam a educação especial, apresentamos o próximo movimento da pesquisa, que corresponde à realização das entrevistas semiestruturadas com coordenadores/gestora de educação especial da Região Metropolitana da Grande Vitória/ES.

5.2 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Para alcançar os objetivos delineados para esta investigação e conhecer a proposta de atendimento educacional especializado das cidades de Vila Velha, Serra, Cariacica e Vitória, situadas na Região Metropolitana da Grande Vitória/ES, produzimos dados por meio de entrevistas semiestruturadas com coordenadores/gestora de educação especial desses municípios.

De acordo com Gil (2008), a entrevista constitui-se como uma possibilidade de interação social, além de ser uma técnica flexível durante a sua realização, pois o pesquisador pode explicar o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente aos imprevistos que podem ocorrer. Com perguntas previamente estabelecidas, essa entrevista permite explorar, de forma mais detalhada, a proposta municipal de atendimento educacional especializado, realizar adequações de acordo com as características do entrevistado, observar suas reações e, caso exista algum desvio, o pesquisador esforça-se para a retomada do tema principal da entrevista.

Após a análise das produções acadêmicas e dos principais documentos da educação especial, solicitamos a autorização das Secretarias Municipais de Educação (APÊNDICE B) em julho de 2021 para a realização das entrevistas com coordenadores/gestora de educação especial. Nessa solicitação, apresentamos um resumo do projeto com a justificativa, os principais objetivos e a relevância do estudo para o campo da educação especial.

Com a pandemia do novo coronavírus, tivemos a suspensão de algumas atividades presenciais educacionais em todos os níveis, etapas e modalidades no território brasileiro, por meio do Parecer CNE/CP nº 5 de 28 de abril, que reorganizou o Calendário Escolar e permitiu o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual.

A partir dessas orientações, os encontros presenciais na Ufes foram suspensos e tivemos que prosseguir com o estudo, com segurança para a pesquisadora e para os sujeitos participantes da pesquisa. Seguimos as orientações da Secretaria Estadual de Saúde do Espírito Santo, que orientou a realização de pesquisas no formato *on-line*, para garantir a segurança dos pesquisadores e dos participantes da pesquisa.

Após a autorização da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, enviamos via *e-mail* o termo de consentimento livre e esclarecido para os participantes deste estudo, com todas as informações do projeto de pesquisa e a relevância de sua participação. Nessa oportunidade, apresentamos a possibilidade de as entrevistas serem realizadas no formato não presencial, através da plataforma do *Google Meet*. Optamos por essa plataforma *on-line* devido à disponibilidade de acesso dos

participantes, à possibilidade de gravação do áudio, ao armazenamento no *drive* e à transcrição dos dados. Após o consentimento dos participantes, conforme mostra a tabela a seguir, marcamos o dia, o horário e as especificações das entrevistas.

Tabela 7 – Caracterização das entrevistas semiestruturadas

Município	Dia da entrevista	Horário	Tempo de duração
Serra	14 de outubro de 2021	09h da manhã	1 hora e 15 min
Cariacica	19 de outubro de 2021	11h da manhã	1 hora e 14 min
Vitória	22 de outubro de 2021	15h30 da tarde	1 hora e 1 min
Vila Velha	25 de outubro de 2021	16h da tarde	50 min 19s

Fonte: Elaboração da autora (2021), com base nos dados das entrevistas semiestruturadas (2021).

Com base nos dados, observamos que todas as entrevistas semiestruturadas foram realizadas no mês de outubro, no turno matutino e vespertino, de acordo com a disponibilidade da pessoa entrevistada. Na véspera da entrevista, realizamos um contato via telefone, para confirmação do procedimento e envio do *link* da plataforma utilizada para o estudo. No dia e horário marcado, antes de iniciarmos as entrevistas com coordenadores/gestora, reafirmamos que o estudo segue as recomendações do Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que orienta quanto aos procedimentos em pesquisas realizadas em ambiente virtual.

Com um roteiro específico (APÊNDICE C), as entrevistas foram realizadas com perguntas abertas e fechadas, divididas em três principais eixos disparadores, na seguinte ordem: no primeiro momento, focamos nos dados gerais referentes à formação e à vida profissional dos entrevistados; no segundo bloco de perguntas, destacamos aspectos municipais referentes à educação especial na perspectiva da educação inclusiva e, por fim, investigamos a concepção e a proposta municipal em torno do atendimento educacional especializado.

Mesmo com a realização da entrevista em uma plataforma virtual, foi possível observar o comportamento dos entrevistados e os espaços sociais em que foram realizadas as entrevistas. Todos os participantes respeitaram o horário pré-estabelecido para iniciar a pesquisa e responderam a todas as perguntas, sendo que alguns de forma mais detalhada e outros de forma mais sucinta. Quanto ao espaço de realização das entrevistas, com exceção da coordenadora da cidade de Vitória, que optou pela realização da entrevista em sua residência, as demais entrevistas

foram realizadas no ambiente de trabalho. Como estamos diante de um processo dinâmico, tivemos pequenas interrupções devido às demandas da função desses profissionais, mas que não comprometeram a realização das entrevistas.

5.3 CARACTERIZAÇÃO DE GESTORES/COORDENADORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DAS CIDADES DE VILA VELHA, SERRA, CARIACICA E VITÓRIA

Na realização das entrevistas semiestruturadas, observamos que os entrevistados possuem nomenclaturas distintas em sua função. Nas cidades de Vila Velha, Serra e Cariacica, há três coordenadores de educação especial e, em Serra, uma gestora de educação especial. Independentemente da nomenclatura, a função desses profissionais é orientar o trabalho escolar direcionado aos estudantes vinculados à modalidade de educação especial.

De acordo com Rocha (2016), esses profissionais são importantes na mediação do trabalho educativo nas escolas, além de apresentar um “[...] papel central no processo de efetivação das políticas educacionais inclusivas” (ROCHA, 2016). Para conhecer melhor esses sujeitos, na tabela a seguir destacamos os municípios, a formação, o tempo de atuação na área e o tempo no cargo de coordenador/gestora da educação especial.

Tabela 8 – Coordenadores/gestora da educação especial participantes da pesquisa

Município	Formação	Tempo na educação e na educação especial	Tempo na coordenação/gestão da educação especial
Vila Velha	Pedagogia (Faceli ⁴⁶)/Mestrando em Gestão Escolar (Fucape ⁴⁷)	11 anos na educação/ primeiro ano na educação especial	Primeiro ano na coordenação da educação especial
Serra	Pedagogia/Doutorado em Educação	16 anos na educação/ oito anos na educação especial.	Primeiro ano na gestão da educação especial
Cariacica	Pedagogia (Univila ⁴⁸)/Mestranda de gestão escolar (Fucape)	24 anos na educação/16 anos na educação especial	Primeiro ano na coordenação do setor de educação especial
Vitória	Pedagogia/Mestranda em Educação (Ufes)	24 anos na educação/14 anos na educação especial	Oito anos na coordenação do setor de educação especial

Fonte: Elaboração da autora (2021), com base nas entrevistas com os participantes da pesquisa (2020).

⁴⁶ Faculdade de Ensino Superior de Linhares.

⁴⁷ Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças.

⁴⁸ Faculdade de Vila Velha.

Os dados mostram que os entrevistados cursaram pedagogia na formação inicial. Os estudos realizados nessa graduação geralmente contemplam os estudantes da educação infantil e do ensino fundamental, que é o público atendido pelos municípios. Embora a área seja especificamente educação especial, não podemos perder de vista que a base do trabalho é pedagógica e os aspectos educacionais e metodológicos da educação geral devem ser considerados no trabalho educativo com esses estudantes.

Quanto à instituição formadora desses profissionais, nas cidades de Serra e Vitória, as entrevistadas possuem formação acadêmica inicial e continuada na Ufes, enquanto os demais em instituições privadas. Na continuidade da formação, dois coordenadores estudam Mestrado em Gestão Educacional (Cariacica e Vila Velha), uma estuda Mestrado Profissional em Educação (Vitória) e a gestora da cidade de Serra é doutora em Educação.

Percebemos que somente as representantes dos municípios de Serra e Vitória realizam um curso de Pós-Graduação em que as discussões estão mais próximas das questões da educação especial. O mestrado na área de Gestão Educacional possivelmente não apresenta uma discussão profunda sobre a história, as políticas e os fundamentos dessa modalidade educacional, então essa formação pode ser insuficiente para o cargo de coordenação.

Observamos que todos os entrevistados⁴⁹ possuem experiência no campo educacional. Ao investigarmos o trabalho na área da educação especial, somente o coordenador do município de Vila Velha iniciou suas atividades nessa área no ano de 2021.

Quanto ao tempo de atuação no cargo, a coordenadora de educação especial do município de Vitória possui mais tempo no cargo. Nas cidades de Cariacica, Vila Velha e Serra, os representantes da educação especial assumiram o cargo no início do ano de 2021, com a mudança de governo municipal. A continuidade das ações educacionais desenvolvidas é importante para o fortalecimento da inclusão escolar

⁴⁹ Em Vitória e Vila Velha, em 2022, outras pessoas assumiram o cargo de coordenação da educação especial.

implementada nos municípios, já que a descontinuidade prejudica a escolarização dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial.

Após a apresentação metodológica desta pesquisa, apresentamos a organização e análise dos dados, obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas, visando atender ao objetivo geral desta investigação, que consiste em problematizar a oferta do atendimento educacional especializado pelos sistemas de ensino, considerando a organização e operacionalização desse serviço na sala de aula regular e na sala de recursos multifuncionais no sistema comum de ensino, tendo em vista a apropriação do conhecimento e a garantia do direito à educação de estudantes vinculados à modalidade de educação especial.

6 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE VITÓRIA NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Nesta seção, temos a intenção analisar os dados produzidos a partir de dois movimentos: o primeiro proveniente dos documentos municipais e estaduais que orientam a educação especial nas cidades de Vila Velha, Serra, Cariacica e Vitória, que compõem a Região Metropolitana da Grande Vitória no estado do Espírito Santo; e; o segundo, após a leitura e análise desses documentos orientadores da educação especial, de produção dos dados com as entrevistas semiestruturadas aplicadas aos (a) coordenadores/gestora de educação especial desses municípios.

A organização e a análise desses dados só foram possíveis por meio da aparência, pois a apreensão da realidade não ocorre de forma imediata. Segundo Duarte (2000), a essência do fenômeno, em sua forma mais desenvolvida, apresenta-se ao pesquisador de forma mediatizada, pela análise do fenômeno. O mesmo autor afirma que essa mediação ocorre pelo “[...] processo de análise, o qual trabalha com abstrações. Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato” (DUARTE, 2000, p. 84).

Os quatro eixos temáticos foram escolhidos a partir dos objetivos e das análises que dispusemos a realizar. Os eixos são os seguintes: organização e operacionalização do atendimento educacional especializado (escola comum e instituição especializada), identificação dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial, os profissionais envolvidos nesse atendimento e a formação continuada e o planejamento, identificado principalmente através das entrevistas semiestruturadas com os participantes.

O primeiro eixo temático, identificado como “organização e operacionalização do atendimento educacional especializado”, contribui no sentido de demonstrar, a partir dos conhecimentos e das vivências dos/da coordenadores/gestora de educação especial, a organização e o funcionamento desse atendimento nas cidades investigadas. Na produção dos dados, sentimos a necessidade de dividir a discussão em dois momentos: inicialmente investigamos esse atendimento na escola

comum e, em seguida, pesquisamos as relações que os municípios possuem com as instituições especializadas.

Com o eixo temático “identificação dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial”, temos a oportunidade de conhecer quais os critérios e os documentos comprobatórios que os municípios utilizam para a oferta do atendimento educacional especializado e como estão oportunizando a garantia do direito à educação.

O “perfil dos profissionais e formação continuada” para o atendimento educacional especializado foi analisado no mesmo eixo temático, para entendermos a relação com os diferentes profissionais que atuam no trabalho desenvolvido na modalidade de educação especial e em quais condições ocorrem os movimentos de formação continuada para os professores.

Enfim, compreendemos que o “planejamento” perpassa e problematiza com mais profundidade os eixos temáticos e demanda mais aprofundamento. Com isso, temos condições de analisar uma proposta educativa que prioriza pela participação coletiva de todas as pessoas envolvidas no processo educacional e pela apropriação do conhecimento cultural e científico do estudante vinculado à modalidade de educação especial.

Nessa discussão dos dados, teremos o suporte teórico das teorias histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica, que, durante todo o percurso da escrita da tese, fundamentou nossas discussões com um olhar prospectivo para o desenvolvimento humano e para a importância da função social da escola na sociedade. Utilizamos também as orientações nacionais e estaduais que inferem sobre a educação especial e as principais produções acadêmicas que dialogam sobre o atendimento educacional especializado no Brasil.

6.1 ORGANIZAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS CIDADES DE CARIACICA, VILA VELHA, VITÓRIA E SERRA

De acordo com os estudos da teoria histórico-crítica, o objeto da educação considera dois aspectos principais em relação ao processo de desenvolvimento humano. Saviani (2011) explica que, por um lado, é necessária a “[...] identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos [...]”; por outro lado e de forma concomitante, ele afirma a necessidade da “[...] descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. Portanto, o desenvolvimento considera necessariamente a apropriação dos elementos culturais para a transformação e a adequação dessa sociedade a fim de satisfazer as necessidades humanas.

A análise da produção do conhecimento acerca desse atendimento já mostrou como as legislações nacionais têm influenciado na construção das políticas municipais e dos documentos orientadores da educação especial (FONSECA, 2015; MÜLLER, 2019), principalmente na organização e operacionalização desse atendimento na escola comum, nas parcerias com as instituições especializadas e na definição dos seus objetivos, conforme consta na PNEEEI (MEC, 2008).

Para além dos objetivos desse atendimento em nível nacional, discutimos a organização e operacionalização do atendimento educacional especializado em dois momentos distintos. Ao entendermos que esse atendimento constitui-se totalmente como uma prática educacional, destacamos, no primeiro momento, sua organização e seu funcionamento na escola comum.

No entanto, as orientações nacionais (BRASIL, 1996; CNE, 2001) e estadual (ESPÍRITO SANTO, 2011; ESPÍRITO SANTO, 2020) ainda permitem que esse atendimento ocorra em instituições especializadas, por isso, no segundo momento, analisamos os dados documentais do nosso estado que regulamentam esse atendimento e os dados municipais provenientes da legislação local e das entrevistas semiestruturadas.

6.1.1 atendimento educacional especializado na escola comum

A organização e funcionamento desse atendimento associam-se à concepção de sociedade, de homem e de educação escolar adotada pelos municípios. Optamos por analisar inicialmente o atendimento educacional especializado na escola comum,

pois esses dados podem auxiliar na discussão dos demais eixos e auxiliar na compreensão do atendimento educacional especializado com vistas à garantia do direito à educação, à apropriação do conhecimento e à formação crítica do estudante na escola comum.

Os caminhos históricos e políticos da educação especial revelam que, até o final da década de 1990, era significativo o número de pessoas com deficiências que ainda frequentavam somente as instituições especializadas, as escolas da rede estadual de ensino ou não frequentavam nenhuma unidade de ensino escolar. Na década de 2000, a municipalização intensificou a matrícula de toda população na rede pública municipal, principalmente na educação infantil. De acordo com Mendes (2006), as matrículas do período de 1996 a 2003 iniciaram uma tendência “[...] à municipalização, indicada pelo incremento percentual de 389% na rede municipal, contra 185% na rede particular e 44% na rede estadual [...]” (MENDES, 2006, p. 398).

Com a municipalização, o número de estudantes vinculados à educação especial aumentou significativamente na escola comum, porém com o número de salas de recursos multifuncionais para o atendimento no contraturno. Essa limitação física ocorreu devido à ausência de políticas públicas para fortalecer esse atendimento no espaço escolar.

De acordo com o *Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* (MEC, 2012), é papel dos gestores dos sistemas de ensino definir, quanto à sua implantação, a indicação das unidades de ensino da rede pública contempladas com esses espaços, o financiamento para a sua instalação, a contratação de professores especializados e o planejamento da oferta do AEE de acordo com as suas demandas.

Antes de apresentarmos os dados municipais, destacamos que, de acordo com as *Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo: Educação Especial: Inclusão e respeito à diferença* (2011), o atendimento educacional especializado pode ser ofertado por meio da ação de professor especialista na área específica de atendimento (deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento), desde que seja no turno

inverso à escolarização, em salas de recursos. Essa definição aproxima-se das concepções encontradas nas cidades investigadas, mas também percebemos algumas divergências, principalmente quando analisamos os aspectos pedagógicos desse atendimento.

Nas diretrizes atuais (2021), o trabalho colaborativo na educação especial surge como uma possibilidade de parceria direta entre os professores da educação especial e da sala de aula regular para atingir objetivos comuns, novas habilidades e flexibilidade na organização do atendimento, no intuito de favorecer a inclusão escolar.

Para atuar numa perspectiva colaborativa com professores será necessário estreitar o relacionamento entre professores compreendendo que esse processo não é hierárquico e tem sentido de cooperação e deve ser precedido de diálogos nos planejamentos, conselho de classe sobre os estudantes atendidos com a mediação da coordenação pedagógica [...] (ESPÍRITO SANTO, 2021, p. 28).

Esse documento relaciona o trabalho colaborativo às possibilidades que o planejamento escolar pode proporcionar à prática escolar, desde que seja baseada em uma prática coletiva mediada com a equipe pedagógica da escola. Para essa mediação, os conhecimentos dos profissionais envolvidos são fundamentais, para que essa ação esteja mais próxima possível de uma prática inclusiva.

Na cidade de Vila Velha, a Resolução nº 20/2013 e a primeira versão das *Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Educação Especial* (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO [VILA VELHA], 2022), a oferta do AEE ocorre na sala de aula regular e na sala de recursos multifuncionais com o desenvolvimento de atividades da vida diária (AVD). A promoção dessas atividades consta nas atribuições do professor de educação especial, como se o trabalho do professor fosse reduzido a tarefas de autocuidado, desconsiderando os aspectos pedagógicos dessa prática.

Ao estudar a escolarização da criança com deficiência intelectual, Padilha (2018) destaca que é comum o aparecimento da tendência de reduzir os objetivos do ensino e simplificar as atividades propostas. Essa situação acontece quando o sistema de ensino resume o caráter pedagógico do atendimento educacional especializado ao desenvolvimento de tarefas de AVD. Ao conceber que o “[...] desenvolvimento orgânico/biológico tem e/ou impõe limites, o desenvolvimento

cultural, que supõe a escola e a instrução por caminhos alternativos, não tem limites” (PADILHA, 2018, p. 70).

No documento final das *Diretrizes para a Educação Especial (2022)*, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Vila Velha, essa informação foi retirada e destacou três vertentes de atuação do atendimento educacional especializado, como observamos a seguir:

[...] I – na sala de aula do ensino comum, por professor de educação especial em colaboração com o professor regente. Essa atuação refere-se a intervenção pedagógica, na construção de caminhos alternativos ao currículo para o atendimento aos alunos público-alvo da educação especial;
II – em sala de recurso multifuncional, no contraturno de escolarização, por professor de educação especial. Essa atuação refere-se ao atendimento complementar/suplementar ao currículo escolar;
III – em sala bilíngue por professor de língua brasileira de sinais (LIBRAS), professor bilíngue e/ou professor tradutor intérprete onde a LIBRAS é utilizada como língua de instrução (primeira língua), e o português escrito como segunda língua (VILA VELHA, 2022, p. 9).

Essas vertentes de atuação do atendimento educacional especializado podem ser consideradas um avanço, se comparadas ao documento anterior, pois foram retirados os aspectos clínicos, que não condizem com o trabalho do professor, e orientam esses profissionais para a organização dos documentos e a elaboração do plano de trabalho pedagógico.

Durante a entrevista, o coordenador dessa cidade foi sucinto ao responder que, no atendimento educacional especializado, o professor é orientado a buscar “[...] o currículo do aluno para fazer a complementação [...]”, sem trazer maiores detalhes. Ao restringir-se aos conceitos de complementação e suplementação, ele desconsidera outros aspectos importantes que consistem no próprio atendimento presentes na PNEEEI (MEC, 2008), como a identificação, a elaboração e a organização de práticas educativas; a seleção de recursos pedagógicos e de acessibilidade, a fim de eliminar as barreiras que comprometem a escolarização dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial. Tais atribuições não correspondem somente à complementação e à suplementação, cabendo, portanto, à coordenação do município um aprofundamento em relação ao que consiste esse atendimento.

Além da preocupação com o currículo, destacamos a necessidade de pensarmos em uma educação institucionalizada, preocupada com a apropriação dos conhecimentos científicos e a formação humana e a sua promoção na sociedade. Segundo Saviani (2011), o currículo corresponde à organização do conjunto das atividades nucleares, distribuídas no espaço e tempo da escola. Um currículo é, pois, uma instituição escolar desempenhando a função que lhe é própria. Essas atividades nucleares devem contemplar todos os estudantes, por isso não cabe ao professor de educação especial buscar somente o currículo para realizar a complementação, pois, além do saber sistematizado, a instituição escolar deve viabilizar condições de assimilação e transmissão desse conhecimento, que é social e cultural.

Ao conversarmos sobre a organização do trabalho educativo proposto nesse atendimento, o entrevistado de Vila Velha afirma que a escola possui autonomia para que esse atendimento possa ser realizado de forma individual ou em grupo, sendo que a quantidade de estudantes por atendimento depende da necessidade do docente “[...] e se for necessário designamos mais um professor de educação especial para auxiliar no atendimento” (COORDENADOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/ VILA VELHA). Esse município possui um número expressivo de professores de educação especial com vínculos de contratos temporários e efetivos, mas, além da necessidade do docente, o trabalho da educação especial deve ter como objetivo principal avançar nas possibilidades de aprendizagem do estudante e criar condições propícias para o desenvolvimento humano.

Em Cariacica, as informações referentes ao AEE estão semelhantes às orientações nacionais. Esse dado pode ser justificado pelo fato de que a equipe segue um documento antigo que não corresponde especificamente à educação especial. Ao falar da concepção do atendimento educacional especializado, a coordenadora da educação especial enfoca as atividades pedagógicas.

[...] (o AEE) está unificando cada vez mais com pedagógico da escola, nós sabemos que o aluno tem o atendimento individualizado na sala do AEE, mas em alguns momentos percebemos que existe uma separação dentro da escola dos professores que trabalham no colaborativo que trabalham no AEE, queremos que essa não seja a proposta verdadeira desse atendimento. [...] Nós orientamos sobre esse atendimento, mas a escola tem autonomia, pois cada aluno tem o seu tempo e sua necessidade (COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/CARIACICA).

A entrevistada ainda destacou que as atividades que compõem o atendimento educacional especializado na sala de aula regular pelo professor que atua no trabalho colaborativo e aqueles que atuam na sala de recursos multifuncionais não devem acontecer de forma isolada, mas articulada com o trabalho desenvolvido pelo professor regente, independentemente de suas atribuições.

A respeito da concepção de atendimento educacional especializado, no município de Serra, a Gestora de Educação Especial afirma que, para o atual governo,

[...] o atendimento educacional especializado é um processo que vai além da sala de recursos multifuncionais. O atendimento foca nas questões pedagógicas, na acessibilidade de acesso ao conhecimento e aos recursos tecnológicos. Precisamos garantir a acessibilidade desse estudante, então o atendimento educacional especializado acontece no turno e no contraturno da criança (GESTORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/SERRA).

Nota-se que a equipe de educação especial desse município pretende valorizar o trabalho colaborativo na sala de aula regular, ao contrário do documento municipal (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO [SERRA], 2016) que orientava o atendimento educacional especializado no contraturno e por isso

[...] não era muito dada à visibilidade do professor de educação especial no trabalho colaborativo no turno de matrícula do estudante. Então neste ano (2021), assumimos a tipologia de encaminhamento desses profissionais, considerando a matrícula não só do contraturno, mas do turno de escolarização do aluno (GESTORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/SERRA).

No mês de maio de 2022, as diretrizes municipais que orientam a educação especial dessa cidade foram atualizadas e a definição desse atendimento, nesse novo documento, aproxima-se da afirmação da entrevista, ao destacar, no art. 3º, que esse atendimento se constitui “[...] exclusivamente de caráter pedagógico, seja suplementar ou complementar, realizado no turno de matrícula (colaborativo) ou no contraturno (Sala de Recursos Multifuncionais - SRM) [...]” (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO [SERRA], 2022, p. 1).

Durante a entrevista, a mesma gestora de educação especial infere que é importante garantir pelo menos duas horas semanais de atendimento nas salas de recursos multifuncionais de forma individual ou coletiva, de acordo com as necessidades dos estudantes, mas o “[...] apoio individualizado não poderá excluir as/os crianças/estudantes do contexto da sala de aula comum” (CONSELHO MUNICIPAL

DE EDUCAÇÃO [SERRA], 2022, p. 1). Essa é uma análise que também foi realizada nas pesquisas de Duboc e Ribeiro (2015); Galvão e Miranda (2015), pois entendem que esse tempo é suficiente para o trabalho de complementação da formação do estudante.

As orientações nacionais não trazem uma definição quanto à organização desse atendimento, o que possibilita que os representantes municipais realizem interpretações para a sua organização. Compreendemos que, para além do atendimento no contraturno, o estudante com deficiência precisa interagir em outros espaços sociais que contribuem para a sua humanização, que ocorre através da apropriação cultural. Além disso, as necessidades são importantes nesse trabalho, mas as possibilidades que o meio pode proporcionar no decurso da vida desse estudante devem ser consideradas como ponto de partida do trabalho educativo que pressupõe crescimento e emancipação.

Se a proposta de trabalho na sala de recursos multifuncionais for organizada com ações que visam à aprendizagem e ao desenvolvimento, essa forma de atendimento poderá ser suficiente. “[...] Esse é o papel da educação escolar: ensinar - em quantidade e qualidade, em conteúdo e forma, os conhecimentos do acervo cultural para todas as crianças e jovens, sem e com deficiência (PADILHA, 2018, p. 64)”.

A Política de Educação Especial de Vitória (2018) orienta que esse atendimento seja realizado no contraturno, em horários individualizados ou em pequenos grupos, agendados previamente com a equipe pedagógica e o responsável pelo estudante, que deverá ser informado sobre a obrigatoriedade da oferta do atendimento educacional especializado. No momento da entrevista, a coordenadora afirma que a instituição escolar possui autonomia e flexibilidade

[...] para avaliar as condições específicas do estudante e de sua família para garantir a sua frequência no AEE. A família às vezes não pode trazer duas vezes, mas pode trazer uma vez, como não tem legislação que fale a forma que tem que ser duas três vezes por semana, ou o tempo de 1 hora 2 horas não tem isso determinado na escola. [...] (por isso) pode acontecer o atendimento individualizado ou em grupos. [...] cada escola pode definir o seu melhor funcionamento, de acordo com as especificidades da educação básica e particularidade dos estudantes (COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/VITÓRIA).

A autonomia da escola é importante para definir ações que contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, entretanto reiteramos que, como não existe uma orientação nacional quanto a organização do AEE, os municípios organizam as suas ações de acordo com as concepções dos profissionais que atuam na equipe municipal de educação especial.

Aqui no município entendemos que o AEE não é somente aquele no contraturno que a política federal coloca. Esse atendimento tem que ser feito de uma forma muito singular, muitas vezes pensando na visibilidade daquele estudante que tem tantas necessidades e potencialidades tanto no turno quanto no contraturno. Então hoje a concepção de AEE é que ele seja ofertado ao estudante no seu turno, por exemplo, a professora especializada articula o atendimento educacional especializado no turno numa ação colaborativa à sala de aula comum [...]. Na rede municipal de Vitória muitas escolas possuem as salas de recursos multifuncionais, mas na ausência desses espaços o atendimento pode acontecer na biblioteca, na sala de informática da escola (COORDENADORA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/VITÓRIA).

A partir dessas informações, observamos que as pessoas com deficiências não ficam restritas ao atendimento realizado pelos professores no turno contrário à escolarização, nas salas de recursos multifuncionais. O documento municipal orientador da educação especial (VITÓRIA, 2020a, 2020b) estabelece que o trabalho colaborativo deve proporcionar parcerias com professores/as e pedagogos/as no planejamento e no desenvolvimento das adequações e proposições curriculares; nos diálogos entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; na perspectiva inclusiva no contexto da unidade de ensino e no projeto político-pedagógico; na viabilização de acesso do estudante nas atividades coletivas e interativas.

Compreendemos que o trabalho colaborativo na sala de aula regular é importante, para que o estudante vinculado à modalidade de educação especial, em conjunto com os seus pares, se aproprie dos conhecimentos e consiga desenvolver as suas funções psicológicas superiores. A maioria das habilidades e dos conhecimentos de que dispomos não resulta “[...] de sua experiência própria, individual, natural, mas são adquiridos pela assimilação da experiência histórico-cultural de sua geração [...]” (PADILHA, 2018, p. 65).

Mas a sala de recursos multifuncionais também deve ser valorizada como um espaço de aprendizado no contraturno da escola comum, pois constitui-se como um

avanço na educação especial brasileira, ao atribuir um caráter mais pedagógico nesse atendimento e contribuir para a participação do estudante vinculado à modalidade na escola comum.

Na análise dos documentos municipais (VITÓRIA, 2018; VITÓRIA, 2020a, 2020b) e na entrevista com a coordenadora de educação especial, fica claro que o município de Vitória, assim como Serra, valoriza o trabalho colaborativo no turno de escolarização do estudante. Essa ação em conjunto com o professor regente possibilita avanços significativos na vida do estudante, principalmente na apropriação do conhecimento científico. Por outro lado, quando o município de Vitória não prioriza a oferta desse atendimento nas salas de recursos multifuncionais das escolas de ensino regular, abre precedente para as escolas especiais receberem o financiamento público e continuarem ocupando um lugar de destaque na educação especial.

A partir das orientações da legislação nacional (MEC, 2008; CNE, 2009; BRASIL, 2011), essa proposta é possível porque não existe uma orientação nacional específica quanto à organização desse atendimento, por isso permite a interpretação dos municípios. Ademais, reiteramos que, de acordo com o Decreto nº 7.611/2011, o atendimento educacional especializado poderá realizar-se na escola comum ou em uma instituição especializada, ou seja, prevê o financiamento desse atendimento em espaços educacionais e não educacionais.

O mesmo documento orientador da cidade de Vitória destaca a necessidade de conhecer a individualidade do estudante, tendo em vista o seu tempo de aprendizagem, os seus interesses, seus modos de interação e seus conhecimentos prévios. Isso tudo para que eles sejam protagonistas da apropriação do conhecimento. Para isso, as mediações pedagógicas devem ser prospectivas, provocando postura ativa, com o objetivo de evidenciar suas potencialidades (VITÓRIA, 2020a).

Essa discussão está fundamentada na Base Nacional Curricular Comum, mas preferimos discutir a apropriação do conhecimento do estudante a partir das condições sociais em que o estudante está inserido, nas suas vivências, nas

experiências e vida e nas possibilidades de aprendizagem que o meio proporciona para o seu desenvolvimento.

Na investigação do atendimento educacional especializado na escola comum, observamos que os principais aspectos discutidos, de acordo com os dados analisados nesta pesquisa, envolvem a organização e o funcionamento desse atendimento (tempo, espaço).

Em nível nacional, nas políticas educacionais e nos documentos orientadores da educação especial do Brasil, o delineamento desse atendimento não é bem explicitado, cabendo, portanto, aos estados e municípios a adequação do atendimento conforme a realidade em que se vive, porque, caso contrário, essa condição pode causar equívocos na proposta do atendimento.

Os documentos orientadores da educação especial das cidades de Vila Velha e Cariacica apontam a sala de recursos multifuncionais como o *locus* exclusivo para oferta do AEE. Com uma organização e operacionalização distinta, as cidades de Serra e Vitória destacam que esse atendimento pode ocorrer tanto no turno quanto no contraturno de escolarização do estudante, de acordo com sua especificidade emocional, cognitiva ou linguística. No momento da entrevista, todos os entrevistados entendem que esse atendimento pode ocorrer em todo o espaço escolar, com o trabalho articulado entre o professor de educação especial e o professor regente.

Os municípios ressaltam a importância de o estudante participar das atividades desenvolvidas no espaço escolar, mas quem determina sua organização e seu funcionamento é o professor de educação especial. Essa responsabilidade não deveria ser exclusiva do professor de educação especial, pois todos os profissionais da educação são responsáveis pela inclusão escolar.

Para que esse atendimento não apresente uma proposta única para toda a educação básica, precisamos problematizar as especificidades da educação básica, tendo em vista a diversidade cultural e as vivências (estudantes e profissionais envolvidos), conforme apresentado no Quadro 7:

Quadro 7 – Especificidades do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica

Entrevistado (a)	Citação
Coordenadora de Educação Especial/Vitória	“[...] Os documentos municipais orientadores da educação especial ressaltam as especificidades da educação básica e da modalidade jovens e adultos. Entendo que precisamos considerar infância, e a organização do Centro Municipal de Educação Infantil já possui um currículo muito acessível para interações e brincadeiras. Nossa dificuldade maior está no ensino fundamental, que é mais engessado, tem nota, tem prova, então assim, os professores fazem as adequações curriculares”.
Gestora de Educação Especial/Serra	“Na educação infantil, ela já tem orientações específicas que seguimos, como as vivências e experiências das crianças. Então não é caderno e lápis, é uma proposta de trabalho diferenciada que o professor de educação especial precisa estar ali garantindo isso. [...] Sabemos das dificuldades, como o número reduzido de salas de recursos multifuncionais na educação infantil, que impede que o trabalho com as crianças seja realizado de acordo com as especificidades inerentes à infância”.
Coordenadora de Educação Especial/Vila Velha	“Esse atendimento tem especificidades, de acordo com a etapa da educação básica, pois o objetivo é a complementação do currículo. Como o currículo é diferente ao longo das etapas, o trabalho da sala de recursos multifuncionais é adequado às especificidades dos alunos”.
Coordenadora de Educação Especial/Cariacica	“Temos que considerar as particularidades das etapas da educação básica. No CMEI, o atendimento da criança nas salas de recursos multifuncionais, solicitamos que o encaminhamento seja realizado para o próprio CMEI, porque já tem todo mobiliário para considerar a acessibilidade e a parte lúdica que a educação infantil precisa. Mas como temos poucas salas de recursos, alguns deles acabam atendendo alunos do primeiro ano do ensino fundamental, devido à proximidade com a casa da família da criança ou o CMEI mais próximo não comporta a matrícula no contraturno”.

Fonte: Elaboração da autora (2021), com base nas entrevistas realizadas (2021).

De acordo com as informações do Quadro 7, ao falarem da educação básica, os entrevistados destacam mais aspectos da educação infantil, o que pode ser entendido como um ponto positivo, pois essa etapa da educação básica possui desafios quanto ao acesso com a ampliação de matrículas, à garantia do acompanhamento do professor de educação especial e aos investimentos para ampliação das unidades de ensino e das salas de recursos multifuncionais nesse mesmo espaço, como bem destaca a Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 (MEC, 2015).

A aprendizagem inicia-se antes que a criança frequente o espaço escolar, pois, segundo Scalcon (2002), ao entrar nesse espaço ela nunca parte do zero, pois traz histórias, noções e experiências que resulta das suas vivências e interações. Por outro lado, o ensino fundamental, que também se configura como responsabilidade desses municípios, não pode ser esquecido. A educação escolar, nas diferentes etapas, deve oportunizar a apropriação dos conhecimentos (cultural e científico) produzidos pelos homens em diferentes gerações “[...] e, ao fazê-lo, corroborar o enriquecimento do universo de significações instituintes da consciência dos indivíduos” (MARTINS, 2015, p. 55).

A partir do relato dos entrevistados de Vila Velha, Serra, Cariacica e Vitória, observamos semelhanças em sua organização, pois as equipes pedagógicas das unidades de ensino possuem autonomia na organização do atendimento educacional especializado quanto ao horário, à quantidade de atendimentos por semana, à forma de trabalho individual ou coletiva e à quantidade de alunos que deve ser atendida. Essa autonomia é importante para conhecer as especificidades, necessidades, as possibilidades dos estudantes; para definir o melhor caminho metodológico e para criar as melhores condições para que ocorra a apropriação do conhecimento cultural.

No entanto, é preciso ter cautela para que os profissionais da educação tenham conhecimentos históricos e teóricos do desenvolvimento humano e o atendimento educacional especializado não seja organizado com aspectos de um atendimento clínico, que considera somente as limitações humanas, não valoriza o mundo cultural criado pelo homem e desconhece o poder transformador das relações sociais no meio.

6.1.2 atendimento educacional especializado nas instituições especializadas

Em seu contexto de investigação, Vigotski (2019) questiona o trabalho das escolas especiais, pois isola a criança do seu meio, das relações sociais com seus pares e a afasta da sociedade. Em nossa realidade social, o conjunto de atividades desenvolvidas pelas instituições especializadas não contribui para a educação, pois

não valoriza a cultura, não colabora para a construção do conhecimento científico e da formação da pessoa crítica na sociedade.

Mesmo com a ampliação das vagas para as pessoas com deficiência na escola comum, notamos uma contradição nas políticas públicas nacionais, pois incentivam a matrícula nessas instituições de ensino, mas com uma postura conservadora. O governo não faz um enfrentamento com as instituições privado-assistenciais. Pelo contrário, o governo amplia as parcerias, que são consideradas como parte da política de inclusão, propõe financiamentos e as mantém como prestadoras de serviço na educação especial (BOROWSKY, 2017, p. 164).

Antes de adentrarmos nos dados municipais, apresentamos uma breve análise de cinco documentos principais que garantem a oferta do atendimento educacional especializados em espaços não educacionais e distancia o trabalho pedagógico da educação especial da escola comum.

Ao iniciarmos a leitura desses documentos, observamos que, em 2011, as *Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo – Educação Especial: Inclusão e respeito à diferença* permitiu o funcionamento do CAEE, mas deixou claro que esse atendimento não substitui a escolarização dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial. Para reforçar esse atendimento, o governo do estado do Espírito Santo, publicou dois editais de credenciamento, o primeiro — nº 0001/2020 — objetivou credenciar instituições confessionais, comunitárias ou filantrópicas sem fins lucrativos para atendimento educacional especializado e o segundo — nº 001/2021 — pretendeu credenciar profissionais especializados (ESPÍRITO SANTO, 2020, 2021b). No mesmo ano (2021), o governo do estado publicou as *Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino do Espírito Santo e as Diretrizes Operacionais para a Educação Especial*.

Notamos que mesmo com um conjunto de políticas e estudos que defendem a escolarização na escola comum, o governo do estadual criou mecanismos para fortalecer a parceria público/privado, com o envio de recursos públicos referentes à segunda matrícula do Fundeb, que deveriam ser investidos na educação pública e não destinados para a filantropia.

De acordo com Oliveira (2021), no período de 2016 a 2019, o Espírito Santo fomentou o funcionamento desses espaços ao contratar 62 instituições privadas filantrópicas (Associação dos Amigos dos Autistas do ES [Amaes], Apae e Pestalozzi) para o atendimento nas redes municipais e estadual de ensino. Ao discutir sobre a privatização do AEE, esse autor destaca que tal fato, *a priori*, não objetiva melhorias das condições educacionais nas instituições de ensino estadual, mas é considerado um forte “[...] mecanismo de estímulo à filantropia, o qual condiciona o direcionamento dos recursos públicos com base no interesse dos alunos/pais/responsáveis pelo AEE ofertado pelas instituições especializadas privadas” (OLIVEIRA, 2021, p. 144).

Com esse incentivo, o governo estadual não pretende melhorar as condições de escolarização ou a qualidade do ensino público. As intencionalidades por trás dessa privatização do atendimento educacional especializado pretende estreitar relações com essas instituições, sem a preocupação com a garantia do direito à educação. Os familiares podem colaborar nas decisões escolares, mas os profissionais são fundamentais e precisam ser consultados nas decisões que envolvem a escolarização.

De acordo com o Edital nº 0001/2020, os estudantes com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento, matriculados na rede estadual, poderiam frequentar o CAEE, desde que não frequentassem o atendimento hospitalar e nem a escola de tempo integral, pois, nesses casos, a escola deveria prover a sua escolarização. Esse atendimento deveria ocorrer 2 a 3 vezes, totalizando no mínimo quatro horas semanais. O vínculo com as escolas ocorreria por meio de relatório semestral e mensagens eletrônicas (*e-mail*) para o preenchimento do plano de atendimento educacional especializado (ESPÍRITO SANTO, 2020). Notamos que o preenchimento desse plano dependeria de conhecimentos que não são atribuições do profissional da educação, visto que destaca o desenvolvimento da autonomia, do autocuidado e das interações sociais e pouco fala da aprendizagem e do desenvolvimento desse público.

Os estudantes que estudavam em tempo integral na rede estadual foram resguardados pela Resolução CEE-ES nº 5.077/2018 (ESPÍRITO SANTO, 2018), ao estabelecer que todos os estudantes deveriam permanecer na escola em torno de

9h e 30 minutos, para cumprir com a organização curricular. Nas novas Diretrizes Operacionais para a Educação Especial (ESPÍRITO SANTO, 2021a), o atendimento educacional especializado continuou sendo permitido nas salas de recursos multifuncionais da própria escola e nos CAEE localizados em instituições filantrópicas de caráter privado. Quanto ao atendimento nas escolas de tempo integral,

[...] o atendimento das demandas específicas de cada estudante, deverá ser desenvolvido por meio do trabalho colaborativo, podendo ainda ser realizados atendimentos específicos nos horários destinados ao Estudo Orientado (E.O), componente curricular que integra a parte diversificada do currículo (ESPÍRITO SANTO, 2021b, p. 7).

No entanto, recentemente a Lei Complementar Estadual nº 1.015, de 17 de maio de 2022, contrariou esse documento, ao permitir o atendimento substitutivo dos estudantes público da educação especial que necessitam permanecer o tempo integral nas escolas estaduais. O documento apresenta a seguinte redação no §3º do art. 2º:

Será oferecido Atendimento Educacional Especializado, de acordo com a legislação vigente, ao público da educação especial, matriculado nas escolas estaduais com oferta de Educação em Tempo Integral, por meio do atendimento educacional especializado na sala de recursos da própria escola ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado - CAEE, localizados em instituições filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com o Poder Público, fortalecendo o trabalho colaborativo (ESPÍRITO SANTO, 2022, p 1).

Essa proposta constitui-se como uma afronta aos direitos sociais dos estudantes, fere as políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva do estado e estimula a filantropia como a melhor alternativa para esse público. Além disso, ignora os aspectos pedagógicos desse atendimento e sobretudo retira do espaço escolar um público que historicamente sofre com a exclusão social. Provavelmente essa situação emergiu para o aumento dos investimentos nas instituições especializadas e para a garantia dos interesses políticos da sociedade capitalista, que não pretende melhorar as condições de acesso e aprendizagem dos estudantes atendidos pela educação especial.

Devido à proposta segregacionista desse documento e à ausência de debate com a comunidade científica, um grupo de pesquisadores, representados pelo Centro de

Educação da Ufes, emitiu uma nota acerca das alterações promovidas por essa lei e infere que

[...] essas alterações trazem impactos na política orçamentária estadual, aprofundando a precarização do trabalho nas escolas de ensino comum e legitimando a destinação de recursos públicos para as instituições privadas filantrópicas especializadas em educação especial, o que por sua vez fragiliza a educação especial pública gratuita (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2022, p. 2).

Com o aumento de recursos para esses espaços não educacionais, a organização do atendimento educacional especializado adotado pelo Espírito Santo desvia os recursos públicos que poderiam ser investidos em melhorias das escolas, como na acessibilidade (física e arquitetônica), na criação de salas de recursos multifuncionais, na contratação de professores efetivos de educação especial, na formação de professores, além de outros investimentos que poderiam enriquecer os aspectos pedagógicos da educação escolar.

De acordo com o estudo de Oliveira (2021), o poder público insiste em investir nessa alternativa de atendimento fora do espaço escolar, mesmo com a ausência de evidências ou dados acadêmicos que mostrem avanços na escolarização dos alunos com deficiência em modelos que se afastam do espaço escolar. Concordamos com as palavras do autor, pois os indicadores educacionais apresentados por Bueno e Meletti (2011) e as produções acadêmicas de Mesquita (2015), Guareschi (2016), Milanesi (2017) e Pansini (2018) mostram que a inserção dos estudantes público-alvo da educação especial no espaço escolar permite possibilidades de aprendizagem importantes para a formação humana.

No bojo dessa discussão encontramos dados sobre as relações que as redes municipais de ensino possuem com as instituições especializadas para a oferta do atendimento educacional especializado. Na cidade de Cariacica, a coordenadora de educação especial entrevistada destaca que a aproximação com esses espaços é necessária, pois

[...] o município e o estado têm alunos que passam pelo CAEE no contraturno. No início do ano, tivemos uma reunião com a superintendente do estado e firmamos um convênio para que, através de relatório e visitas, seja possível conhecer o trabalho e o ensino que está sendo realizado no CAEE. Fornecemos relatórios dos alunos atendidos pela educação especial para essas instituições e eles também nos fornecem informações pedagógicas desses alunos. Como temos os mesmos alunos que essas

instituições, não estaríamos trabalhando dentro do que pede a lei se não soubéssemos o que está acontecendo com os estudantes nessas instituições [...]. (Como o) MEC aprovou e institucionalizou esse CAEE, devemos considerá-lo (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/CARIACICA).

De acordo com a coordenadora de educação especial, esse município deve manter o vínculo com as instituições especializadas, pois os estudantes que estão matriculados na rede realizam o atendimento nesses espaços no contraturno. Esse é um aspecto que precisa ser revisto porque, além de não pensar na ampliação de atendimento para a rede municipal com investimento de espaços em suas escolas, ainda assegura esse atendimento em espaços não educacionais e principalmente não inclusivos.

Esse dado também nos remete à força do termo “preferencialmente”, que consta na Resolução nº 4/2009 e na Resolução Municipal 007/2011 e permite que o atendimento desses estudantes que deveria ser educacional, seja realizado em espaços que não promovem a emancipação das pessoas com deficiências. O mesmo documento municipal utiliza a nomenclatura “necessidades educacionais especiais” (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO [CARIACICA], 2011), que, de acordo com a legislação brasileira, não se configura como o termo apropriado para identificar o estudante vinculado à modalidade de educação especial. A presença desses termos não está apenas possibilitando os convênios com as instituições especializadas, mas fortalece a operacionalização do serviço de AEE nessa cidade.

Ao reafirmar o vínculo com as instituições especializadas pela possibilidade presente no documento nacional, é perceptível a falta de estranhamento da coordenadora diante dessa possibilidade, no caso do município de Cariacica. A orientação nacional é adotada de forma integral, sem inclusão de aspectos regionais e próprios da educação especial do município. A valorização desses espaços para o funcionamento do atendimento educacional especializado desconsidera a importância da educação escolar como um momento privilegiado na transmissão dos conhecimentos e no enriquecimento do universo de significações, capaz de enfrentar socialmente as desigualdades da sociedade capitalista (MARTINS, 2015).

No seu contexto de investigação, Vigotski (2019) destacou que as escolas especiais ou instituições especializadas desenvolvem geralmente, na pessoa com deficiência,

hábitos que causam isolamento e intensificam sua separação do meio social. Ao destacar a educação da pessoa com deficiência, o autor infere que esse olhar não é possível de forma plena se as crianças não estiverem no contexto da escola comum, pois as instituições especializadas restringem sua participação e conseqüentemente seu desenvolvimento.

No município de Vila Velha, o entrevistado destaca que a família possui autonomia na decisão da matrícula do AEE no contraturno, na escola comum ou na escola especializada:

[...] temos uma parceria com a APAE, que é mantida com os recursos da saúde, mas quando há necessidade de algum caso específico somente com questões clínicas, CAEE não possuímos nenhuma relação pedagógica (COORDENADOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/VILA VELHA).

Nesse caso, a autonomia da família pode ser vista como um obstáculo para a garantia do atendimento educacional especializado no contraturno escolar. A escola deve defender esse atendimento em um espaço pedagógico, pois os elementos do trabalho da escola são imprescindíveis na vida humana. Essa também é uma das críticas ao Decreto nº 10.502, que atribui o poder de escolha desse atendimento às famílias.

Diante das orientações nacionais, o AEE pode ser realizado em espaços não educacionais, mas entendemos que é um risco para a garantia do direito à educação das pessoas com deficiências, transtornos e altas habilidades e superdotação se os sistemas de ensino permitem que essa decisão seja tomada somente pelas famílias.

A opção entre a escola comum e a instituição especializada “[...] parece ser o aspecto mais sedutor: de que a família escolhe. Mas escolher entre a garantia da participação social e segregação, isso não é escolha”, aponta Carla. Se a escola não está sendo suficiente para oferecer tudo aquilo a que as crianças têm direito, deve-se ter mais investimento público, estruturação e reestruturação (DECRETO..., 2020).

Mesmo com a manutenção de parcerias com as instituições especializadas, as entrevistadas de Vitória e Serra defendem a escolarização da pessoa com deficiência na escola comum.

Tenho respeito pelas instituições especializadas e elas tiveram um papel importante na sociedade, a nossa equipe não desmerece isso. Mas, enquanto política pública, pensando no recurso municipal, defendemos que o município precisa investir em nossas escolas e não investir no

funcionamento dessas instituições. Hoje o município de Vitória possui uma parceria via estado, através do termo de cooperação técnica, por isso, temos alguns estudantes na Apae de Vitória, Serra e Cariacica e alguns outros estudantes também que frequentam a AMAES [...]. Nossa relação com essas instituições é somente atestar que os alunos estão matriculados, pois como o AEE é complementar, esse estudante precisa estar vinculado a uma rede de ensino (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/VITÓRIA).

Os desafios em nosso município são constantes, pois, mesmo com as orientações, ainda chegam até a gerência algumas questões que mostram ainda uma ação segregacionista de negação de direitos. Sobre as possibilidades, esses alunos estão chegando às escolas e os desafios são de permanência e acesso ao conhecimento. O Decreto 10.502 é um retrocesso total. O município da Serra não compactua com isso e precisamos revogar por definitivo, pois acreditamos que o lugar do estudante é na escola comum e não nas instituições especializadas (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/SERRA).

As duas entrevistadas acreditam que a escolarização dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação deve ser realizada totalmente na escola comum. A gestora da cidade de Serra afirma que o Decreto nº 10.502 constitui-se como um retrocesso para o campo da educação especial; ela corrobora com a afirmação de Garcia (2020), de que ele configura-se como um ajuste do projeto educacional em um modelo de sociedade neoliberal.

Em Vila Velha, o atendimento clínico firmou-se como uma vertente da educação especial, desde a criação do Crapnee. Atualmente existe uma equipe multidisciplinar no mesmo prédio de trabalho da equipe de educação especial. O coordenador afirma que, em 2021, o atendimento realizado nesse espaço recebeu uma nova organização.

Pesquisadora: Qual a nova proposta para esse atendimento?

Coordenador de Educação Especial - Vila Velha: Antes o atendimento era clínico, individual. Ao buscarmos o respaldo dos conselhos desses profissionais da saúde, constatamos que eles não podem fazer esse tipo de atendimento em ambiente educacional. Então estamos com a perspectiva de **estimulação pedagógica com o psicólogo e o fonoaudiólogo** realizando trabalhos em grupo. Estamos conseguindo abarcar mais pessoas agora. A EJA é pouco procurada, da educação infantil ao 9º ano todos são atendidos, os grupos são feitos com base na idade, na comorbidade dos alunos, agrupamos de acordo com as suas semelhanças para organizar essa estimulação aqui (COORDENADOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/VILA VELHA).

Os profissionais da saúde e da psicologia possuem uma relação muito próxima com a história do atendimento das pessoas com deficiência. Com os avanços no campo

da educação especial, os professores assumiram o lugar de destaque na educação desse público e os demais profissionais, com os seus devidos conhecimentos, realizam seu trabalho em espaços não escolares. O funcionamento dessa equipe em setor educacional poderia ser repensado, para que a equipe seja composta exclusivamente por profissionais da educação.

Outra característica de que esse atendimento se aproxima do trabalho realizado pelos profissionais da saúde é a relação que o entrevistado de Vila Velha faz com o conceito de estimulação, que entendemos como a estimulação precoce:

[...] para a promoção da saúde física, o olhar é claramente biológico sobre o desenvolvimento da criança, inclusive as pesquisas também mostram que esse tipo de serviço inicia-se na área da saúde. Quando ele migra para a escola, passa a caracterizar-se como apoio, ou seja, o professor trabalha sob as orientações da equipe de saúde, mesmo que indiretamente, afinal, o foco de atuação é a deficiência e não a criança (CAMIZÃO, VICTOR, CONDE, 2017, p. 6).

Em nenhuma etapa da educação básica, a deficiência deve ser concebida como aspecto determinante do trabalho educativo. Segundo Pino (2005), as funções culturais próprias do humano é “[...] tarefa difícil e complexa que não decorre da mera constituição biológica, mas das condições específicas do meio em que se está inserido” (PINO, 2005, p. 57).

Na investigação da organização e operacionalizado do atendimento educacional especializado na Região Metropolitana da Grande Vitória, observamos que os principais aspectos discutidos na escola comum e nas instituições especializadas são os seguintes: em todas as cidades investigadas, as escolas possuem autonomia na proposta educativa do atendimento educacional especializado; esse atendimento não está restrito ao trabalho realizado no contraturno na sala de recursos multifuncionais; o trabalho de complementação deve ser melhor compreendido nas cidades de Vitória e de Vila Velha, pois refere-se aos aspectos educacionais que envolvem toda a aprendizagem e formação humana; em Cariacica ainda existe o vínculo com as instituições especializadas; esse atendimento nas escolas deve ser ofertado as famílias a partir da sua importância e possibilidades que se abrem para o estudante.

6.2 IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDANTES VINCULADOS À MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

No estudo do desenvolvimento humano, Vigotski (2019) aponta a necessidade de superar a psicologia dominante, caracterizada pelo predomínio das explicações biológicas. Em seus estudos, esse autor destaca que as características biológicas são asseguradas pela evolução da espécie, mas, no decorrer da vida, são acrescidas funções produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da internalização dos signos, que consiste no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (MARTINS, 2015).

Fundamentado na mesma teoria histórico-cultural, Pino (2005) afirma que, embora o desenvolvimento seja cultural, isso não significa ignorar a realidade biológica, pois as realidades biológicas e as realidades culturais, mesmo pertencendo a ordens diferentes, são interdependentes e constituem dimensões da mesma história humana. Com esses autores, entendemos também que apenas os aspectos biológicos não devem constituir-se como ponto de partida da ação docente para definir o ensino e todo o caminho metodológico que será percorrido no espaço escolar.

Em Vila Velha, de acordo com o documento que predominava no período em que as entrevistas foram realizadas, para a identificação desse estudante eram necessárias a observação e a avaliação. Essa função, de acordo com o documento, cabe aos docentes, pedagogos, coordenadores, familiares, serviços de assistência social e saúde e, quando necessário, ao setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO [VILA VELHA], 2013).

Fundamentado na Nota Técnica nº 04/2014, durante a entrevista, o coordenador de educação especial de Vila Velha afirma que “[...] a matrícula pode ser organizada sem o laudo, a partir da avaliação pedagógica individualizada na sala de aula e na sala de recursos” (COORDENADOR EDUCAÇÃO ESPECIAL/VILA VELHA). Esse dado está de acordo com as novas Diretrizes para a Educação Especial (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO [VILA VELHA], 2022), que reafirma ser o

laudo médico no espaço escolar um documento complementar e não obrigatório para a matrícula e a apropriação do conhecimento do estudante público-alvo da educação especial.

Nas novas Diretrizes para a Educação Especial nos Sistemas Públicos de Ensino (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO [VILA VELHA], 2022), a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário cabe à instituição de ensino escolar, que deve realizar avaliação do estudante, contando, para tal,

- I- avaliação pedagógica inicial individualizada: documento padrão instituído pela SEMED/NEE e elaborado pela unidade escolar;
- II- o plano de trabalho pedagógico: documento que reúne informações sobre os estudantes público-alvo da educação especial, elaborado pelo professor de educação especial com a participação do professor da classe comum, do pedagogo e da família;
- III- laudo médico: documento complementar ao Plano de Trabalho Pedagógico e solicitado a família quando a escola julgar necessário [...] (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO [VILA VELHA], 2022, p. 13).

No conjunto dessas ações, notamos que a responsabilidade dessa avaliação é destinada ao profissional da educação. Com a reformulação do documento, foi acrescido o plano de trabalho individualizado organizado para a identificação e o atendimento desse estudante.

Em Serra, o documento orientador da educação especial do ano de 2016 destaca que, para o atendimento na sala de recursos multifuncionais, é necessário: a) ser público-alvo da educação especial; b) ser encaminhado pelo professor da sala regular, direção e equipe pedagógica da unidade de ensino, em parceria com o Setor de Educação Especial/Sedu/Serra. Com base na orientação nacional, a gestora afirma que o município possui

[...] uma avaliação pedagógica que segue o critério da Nota Técnica nº 04 de 2014. Então a escola geralmente entra em contato com a gerência de educação especial, quando tem uma criança sem laudo [...]. Orientamos que a escola faça avaliação com o olhar de todos os profissionais e por último eles encaminham para a Sedu/Serra e nós realizamos o acompanhamento. Então a equipe vai até escola, observa o trabalho que é desenvolvido, conhece a criança e faz a última análise. Quando essa criança é identificada como público-alvo da educação especial, solicitamos a sua inclusão no fluxo da matrícula da educação especial (GESTORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/SERRA).

Observamos que, mesmo com a ausência de um laudo, existem critérios para a identificação do estudante, ou seja, somente após uma avaliação criteriosa dos

professores e dos profissionais que atuam na secretaria municipal de educação, o estudante será identificado como público-alvo da educação especial.

Na mesma entrevista, notamos que, no município investigado, é priorizado o atendimento dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial, porém, no documento municipal, encontramos a informação de que os estudantes com transtornos funcionais específicos⁵⁰ poderiam ser atendidos pelos professores de educação especial, por meio do trabalho colaborativo.

Mesmo que seja somente no trabalho colaborativo, as antigas diretrizes municipais (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO [SERRA], 2016) ampliavam o público de atendimento da educação especial, ao permitirem o atendimento dos estudantes com transtornos funcionais específicos, que se caracteriza como um risco para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Esse risco existe, em virtude da possibilidade de transformar esse atendimento nas salas de recursos multifuncionais em um reforço das atividades que não foram realizadas com sucesso na sala de aula regular (VICTOR; COTONHOTO; SOUZA, 2015; CARDOSO; TARTUCI; BORGES, 2015).

Essa prática não se configura como uma ação educacional que irá contribuir para a construção do conhecimento do estudante vinculado à modalidade de educação especial. Esse desafio é intensificado devido à resistência de alguns profissionais da educação, que não acreditam o quanto a permanência desses estudantes na unidade escolar e na sala de aula comum (ANACHE *et al.*, 2015) pode promover sua interação, sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Como era o documento vigente no período da entrevista, questionamos a gestora de Educação Especial da cidade de Serra sobre o atendimento desses estudantes.

Pesquisadora: Sobre o atendimento dos estudantes na sala de recursos multifuncionais, a Resolução CMES nº 195/2016 destaca que a prioridade de matrícula será dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial, porém os estudantes com transtornos específicos também podem ser atendidos por meio do trabalho colaborativo e através da articulação entre o professor regente e o especializado. Essa proposta ainda vigora no município?

⁵⁰ Com a reformulação dessas diretrizes, essa informação foi suprimida.

Gestora da educação especial – Serra – O documento está sendo revisado e essa é uma questão que está sendo revisada. Inclusive um vereador que criou uma lei falando que os alunos com esses transtornos funcionais têm que ficar sentado na cadeira da frente e tem que ter uma organização diferenciada. Essa demanda veio para gerência de educação especial para analisar, eu nem respondi despachei simplesmente e falei: olha, esses transtornos funcionais não fazem parte do público-alvo da educação especial [...] percebo que precisamos fortalecer esse trabalho dentro da própria secretaria, porque todo mundo acha que a criança que tem laudo é da educação especial, isso fica muito claro na política de 2008, que esse grupo não faz parte do especial (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/SERRA).

A postura dessa gestora ao defender o atendimento dos estudantes com base na PNEEEI (BRASIL, 2008) foi fortalecida no novo documento municipal, ao ressaltar, no art. 25: “As SRMs são espaços reservados exclusivamente para o AEE no contraturno” (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO [SERRA], 2022, p. 59). Essa mudança pode permitir a garantia do atendimento educacional especializado com exclusividade aos estudantes vinculados à educação especial, sem exclusão da sala de aula regular, assim como preveem as orientações nacionais.

Esse atendimento precisa ser transformado em uma proposta educacional que garanta o acesso, a permanência e a aprendizagem do maior número possível de estudantes, com metodologias diversificadas, mediação de qualidade entre o professor regente e o professor de educação especial e que principalmente não tolere a exclusão.

O trabalho do professor de educação especial na sala de aula comum é resultado de uma conquista no cenário educacional brasileiro. Permitir o atendimento de um público que não corresponde ao estudante vinculado à modalidade de educação especial descaracteriza o trabalho desse profissional, além de criar a deficiência dentro do espaço escolar, pois o lugar social que esse estudante ocupa nos diz que ela apresenta alguma limitação. Os estudos da abordagem histórico-cultural nos dizem que as condições ofertadas no ambiente para as relações sociais são responsáveis pelo desenvolvimento humano, por isso ficamos atentas para que a escola comum não seja um espaço de produção social da deficiência, sobretudo da deficiência intelectual (CARNEIRO, 2015).

Fonseca (2015) reconhece que esse atendimento possui relevância na inclusão escolar, porém é necessário que haja uma reestruturação do serviço por parte dos

governos (federal e local) com políticas públicas direcionadas para atender efetivamente às especificidades e às demandas educacionais específicas desses estudantes de forma complementar, assim como orienta a legislação nacional.

Como Cariacica apresenta um documento para toda a educação básica, não observamos uma orientação para a identificação dos estudantes atendidos pela educação especial. No entanto, na organização do AEE, é necessário um plano contendo identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas. A elaboração e a execução desse plano são de competência dos professores de educação especial que atuam na sala de recursos multifuncionais, em articulação com os demais professores e com a participação das famílias (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO [CARIACICA], 2011, p. 16).

Nesse documento, consta também que a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores de educação especial que atuam na sala de recursos multifuncionais em articulação com os professores do ensino regular. No estudo de Faustino (2018), o atendimento educacional especializado é ofertado ao estudante público-alvo da educação especial,

[...] a partir do contato pela Professora do AEE com o familiar, o qual é convidado para se apresentar à escola, momento em que é explicado pela Professora o que constitui o AEE e a dinâmica que lhe é empregada. Quando da adesão do mesmo pelo familiar, procedesse a entrevista oficial, na qual a professora busca captar o máximo de informações possíveis sobre o aluno. Na sequência realiza-se a avaliação inicial do aluno, com o intuito de identificar qual o ponto de partida dos trabalhos e também alimentar o plano de AEE, documento obrigatório de acordo com a Resolução número 4 de 2009 do MEC (BRASIL, 2009) estampada no caput de seu Artigo 9º (FAUSTINO, 2018, p. 60).

A identificação desses estudantes configura-se como uma ação importante, principalmente na ausência do laudo médico, pois nessas condições o conhecimento pedagógico e o trabalho articulado entre os professores são fundamentais para a organização de um plano que contemple um atendimento que vise independência, a autonomia e a apropriação do conhecimento dos estudantes.

Na entrevista a coordenadora, confirma que a matrícula no AEE no município pode ser realizada com um parecer pedagógico, mas “[...] a equipe de educação especial pede o laudo de acordo com a necessidade do professor do AEE”

(COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/CARIACICA). Ao solicitar o laudo, de acordo com a necessidade do professor, o município, de forma sutil, transforma esse documento em uma condição obrigatória para a realização do AEE. Reafirmamos que essa situação é justificada pela Nota Técnica nº 04/2014, que destaca ao final que, caso tenha necessidade, o professor poderá exigir o laudo médico para a elaboração do plano de atendimento educacional especializado. Mas qual a necessidade do professor em ter esse diagnóstico, descrito através de um laudo? De acordo com os estudos de Camizão (2016), o laudo clínico não consiste em um documento educacional, pois abarca somente questões patológicas, que são conhecimentos válidos para a área médica, mas que, em hipótese alguma, substituem o saber educacional.

Assim como as produções acadêmicas investigadas para compor esta pesquisa (MANI, 2015; SADIM, 2017; LEITE, 2017; SOUZA, 2017a), o documento orientador da educação da rede municipal de Vitória infere que

[...] o laudo clínico é para a equipe pedagógica um ponto de partida e nunca um ponto de chegada, de tal modo que na escola o diagnóstico possa favorecer à justiça e a equidade no acesso, permanência e aprendizagem, admitindo as diferenças, reconhecendo as singularidades dos sujeitos, utilizando recursos e metodologias tão desiguais quanto se fizerem necessárias para atender à realidade concreta apresentada pela criança/estudante, em conformidade com os princípios que regem a educação deste município, em um trabalho colaborativo no turno, com os profissionais da modalidade educação especial (VITÓRIA, 2020a, p. 47).

Com uma proposta semelhante, a coordenadora de educação especial desse município afirma que, em sua cidade, exige-se o retorno clínico, com a seguinte justificativa:

[...] aqui em Vitória temos uma rede socioassistencial, então se a escola percebe que essa criança demonstra um comportamento atípico dos seus pares, é encaminhada para a unidade básica de saúde [...] só será atendido pela educação especial se tiver algum retorno clínico que ela seja pelo menos sugestiva a uma deficiência, caso contrário somente olhar pedagógico da escola ela não entra mais especial, senão correremos o risco de cair naquilo que nós tínhamos no passado com as condutas típicas e qualquer criança que fugia do padrão ali idealizado pelo professor é considerado aluno da educação especial. Precisamos ter um olhar clínico para essa criança que tem o laudo fechado ou que tem algum retorno que seja sugestiva a alguma deficiência ou transtorno (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/VITÓRIA).

O documento municipal e a transcrição da fala da coordenadora deixam claro que a indicação do estudante vinculado à modalidade de educação especial ao atendimento educacional especializado (ponto de partida) com o professor de educação especial, em todas as etapas atendidas pelo município está condicionada aos pressupostos médicos, pois, no ato da matrícula, esse documento é cobrado aos familiares, juntamente com o Plano de Trabalho Pedagógico, quando existir.

Essa orientação é assegurada na Nota Técnica nº 04/2014, pois, ao mesmo tempo em que esse documento indica o não condicionamento do laudo para o atendimento educacional especializado, exige que ele seja articulador entre o trabalho do professor de educação especial junto à área médica, ou seja, notamos uma contradição, pois, ao mesmo tempo em que tenta descaracterizar o atendimento educacional especializado como um serviço clínico, abre precedentes para que as orientações municipais possam também solicitá-lo para iniciar os trabalhos nas salas de recursos multifuncionais (CAMIZÃO, 2016; SADIM, 2018).

Esse é o caso da Secretaria Municipal de Educação de Vitória, que, mesmo com uma proposta de atendimento educacional especializado em todos os espaços da escola, com metodologias diferenciadas e um olhar diferenciado para a particularidade do estudante (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/VITÓRIA), exige laudo para viabilizar a garantia do direito à educação do estudante, com os atendimentos necessários à sua formação.

A influência histórica da medicina e da psicologia no campo educacional contribuiu para que as salas de recursos multifuncionais sejam identificadas como espaços denominados “miniclínicas” dentro da instituição escolar (ARAÚJO; MARTINS; SILVA, 2015), pois, mesmo com as orientações dessa nota técnica sobre a cobrança do laudo médico como uma atitude discriminatória e que pode impor barreiras ao acesso escolar, os sistemas de ensino continuam cobrando esse documento para o AEE.

As produções acadêmicas mostram uma contradição na produção do laudo médico, posto na própria legislação, uma vez que, apesar da possibilidade da avaliação pedagógica para a garantia do AEE, o laudo médico ainda é solicitado para comprovar a necessidade desse atendimento na educação básica (SADIM, 2018;

SOUZA, 2017a; TEIXEIRA, 2016). Essa condição pode estar funcionando como ferramenta de mão dupla que justifica o acesso ou a exclusão na sala de recursos multifuncionais, pois, embora permita a organização de um plano pedagógico para esse atendimento, “[...] o laudo representa o instrumento que define os recursos utilizados no planejamento do Plano de AEE [...]” (SOUZA, 2017a, p. 10).

Notamos que os laudos com uma visão psicométrica da deficiência ainda são utilizados, em diferentes contextos educacionais, como indicadores de prognósticos pouco animadores para os estudantes vinculados à modalidade de educação especial. De acordo com a história da educação especial, mesmo com conquistas advinda nessa modalidade, a responsabilidade da aprendizagem e do desenvolvimento permanece no desempenho da pessoa, consolidando o seu atraso cognitivo como característica individual e principalmente contribuindo para uma baixa expectativa dos professores em relação a esse estudante (CARNEIRO, 2015).

O laudo pode ser concebido como um veículo para a garantia de benefícios, financiamentos e até atendimento educacional na escola comum. Por outro lado, vale ressaltar que esse mesmo documento não possui conhecimentos relevantes para o trabalho educacional, pode limitar o desenvolvimento e a aprendizagem, criar estigmas e barreiras sociais capazes de impedir a emancipação desses estudantes, por fim, produzir a própria deficiência na sociedade.

Segundo Vigotski (2019) “[...] as limitações criadas pelo defeito estão contidas não na deficiência em si mesma, mas nas consequências e complicações secundárias provocadas por esse defeito [...]”. Então, a forma como o laudo é concebido no contexto escolar poderá desconsiderar todos os processos culturais que envolvem o ser humano, além de agravar as consequências secundárias da deficiência.

Com um enfoque histórico e social, analisamos os dados concernentes aos aspectos que são considerados para a identificação dos estudantes vinculados à educação especial no atendimento educacional especializado. Notamos que três dos quatro coordenadores entrevistados destacam que o laudo não se configura como condição obrigatória para a frequência desses alunos, pois existe a possibilidade de elaboração do relatório pedagógico. Para a organização desse relatório, todos devem apresentar um conjunto de conhecimentos teóricos, pedagógicos, políticos e

metodológicos que compõem a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Além disso, os profissionais deverão assumir o compromisso de participar da sua construção, para definir caminhos possíveis para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial. A Nota técnica nº 04/2014 não foi suficiente para o município de Vitória condicionasse o atendimento educacional especializado ao laudo clínico. Essa orientação municipal, presente nos documentos orientadores da educação especial (VITÓRIA, 2018, VITÓRIA, 2020a, VITÓRIA, 2020b), ainda permite a organização de práticas educativas a partir dos diagnósticos clínicos.

6.3 PROFISSIONAIS QUE ATUAM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E FORMAÇÃO CONTINUADA

Reservamos este tópico para a discussão dos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado e para a formação continuada dos professores. Em relação aos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado, iniciamos a discussão com os documentos legais e teóricos que orientam o trabalho do professor de educação especial.

Nosso maior enfoque será no trabalho do professor de educação especial, pois esse profissional deve possuir conhecimentos históricos, políticos e específicos da educação geral e dessa modalidade educacional, que contribuem para a efetivação do trabalho docente na sala de aula regular e nas salas de recursos multifuncionais. De acordo com essa Resolução nº 4/2009, para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica no campo da educação especial (CNE, 2009). As suas principais atribuições são:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes 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;
- [...]
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia e participação;

[...] (CNE, 2009, p. 3).

Essas atribuições pouco mostram a função pedagógica do professor, pois a palavra “ensino” foi mencionada somente uma vez, fazendo menção à utilização das tecnologias assistivas. Na análise dessa resolução, Vaz (2017) identificou o nascimento do professor multifuncional, articulado ao atendimento educacional especializado.

Os verbos que definem as demais atribuições mostram um modelo de atendimento centrado na utilização de recursos, técnicas e materiais adaptados para as necessidades dos estudantes, como se somente isso fosse necessário para a construção do conhecimento científico numa perspectiva de inclusão escolar. Nessa ocasião, “[...] há um alargamento das funções que constituem o professor e ao mesmo tempo um encolhimento da tarefa de ensino e de seus elementos pedagógicos” (VAZ, 2017, p. 78).

A diminuição dos elementos pedagógicos no ensino contribuirá para a formação de trabalhadores sem criticidade para atender às exigências do mercado de trabalho. Entendemos que o professor deveria transformar a vida do estudante de forma propositiva com a organização de conteúdos, espaços, tempos e procedimentos para a aprendizagem dos estudantes.

Por mais que a educação especial tenha sido contemplada na legislação em vigor, entre as tensões que envolvem a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, existem discussões sobre a formação inicial dos professores de educação especial, pois essa formação ainda permanece em aberto.

Com efeito, o lugar onde esse tipo de formação poderia ser contemplado em sua especificidade seria o curso de Pedagogia. Entretanto, a resolução CNE/CP 1, de 2006, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, toca na questão da Educação Especial de passagem e apenas duas vezes (SAVIANI, 2009, p. 151).

Ao abordar a educação especial de forma geral, com questões da diversidade e/ou de forma complementar e ainda opcional, o curso de Pedagogia com essa organização colocou os saberes da educação especial em uma posição secundária e sem importância para a formação dos professores. Na atualidade, a formação dos

professores de educação especial continua sendo ainda responsabilidade do curso de Pedagogia, mas também pode acontecer em outros cursos de licenciatura.

Essa informação é comprovada em nossa pesquisa, pois observamos que o pré-requisito adotado pelos municípios que compõem a Região Metropolitana da Grande Vitória para a contratação dos professores efetivos e com o vínculo temporário é o curso de licenciatura plena em Pedagogia (Vila Velha e Serra) ou licenciatura plena em alguma área educacional (Cariacica e Vitória), acrescido de um curso avulso de 120 horas ou uma especialização na área de educação especial.

Esse critério de contratação, que pode ser visto como uma complementação da formação inicial, permite que os professores de educação especial tenham conhecimentos distintos, o que aumenta a importância da continuidade dos estudos para a construção de conhecimentos teóricos e pedagógicos do desenvolvimento humano, para que se cumpra a finalidade da educação.

A respeito do quantitativo de professores, de acordo com os dados disponíveis no portal Transparência, o município de Vila Velha conta com 741 professores de educação especial, sendo 392 efetivos nas diferentes áreas da educação especial e 349 que assumem o cargo provisório em designação temporária. O quantitativo de professores foi ampliado recentemente devido à realização do novo concurso público e à nomeação de professores efetivos realizada nos anos de 2021 e 2022.

Mesmo com o quantitativo de professores efetivos de todas as áreas (deficiência intelectual, deficiência múltipla, deficiência visual, surdez, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação), percebemos na entrevista que aqueles professores efetivos da área de altas habilidades e superdotação estão em desvio de função, pois segundo o coordenador de educação especial do município, “[...] não existe uma política de altas habilidades, mas temos alguns alunos, que, na ausência deste professor, recebe o auxílio de um profissional para auxiliar o trabalho do professor regente” (COORDENADOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/VILA VELHA).

Essa questão configura-se como uma problemática para a educação especial do município, pois o não atendimento desse público permite que o professor regente não tenha acompanhamento durante o processo de identificação desse público e

impede a garantia do direito à educação. Além disso, permite que os professores efetivos contratados de acordo com as especificidades dos estudantes atuem em desvio de função.

Quanto ao trabalho realizado pelo professor de educação especial, as novas Diretrizes do município de Vila Velha adotam as mesmas atribuições presentes na Resolução nº 4/2009. Somente o último tópico apresenta uma novidade nas atribuições desse profissional, que deve “[...] oportunizar o desenvolvimento autônomo e independente dos alunos Público-alvo da Educação Especial” (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO [VILA VELHA], 2022, p. 17).

Esse mesmo documento apresenta uma distinção entre os professores que atuam no trabalho colaborativo e aqueles que atuam na sala de recursos multifuncionais. Enquanto o atendimento colaborativo será realizado em classes com o professor de educação especial, professor regente e o “[...] pedagogo intervindo junto aos percursos educacionais de alunos PAEE” (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO [VILA VELHA], 2022, p. 15), o atendimento realizado no contraturno caracteriza-se pela atuação do professor de educação especial com equipamentos, procedimentos e materiais específicos para a complementação ou a suplementação do currículo. O estudante vinculado à modalidade de educação especial que frequenta as escolas de educação em tempo integral, diferentemente da rede estadual do Espírito Santo, possui a garantia da matrícula na sala de recursos multifuncionais

[...] durante a jornada escolar, sem prejuízo dos componentes curriculares. Professores de educação especial que atuem em Unidades de Educação Integral exercem suas funções tanto em sala de aula comum, como no espaço da sala de recursos multifuncionais observando a natureza das atividades desenvolvidas nos distintos espaços de atuação desse profissional (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO [VILA VELHA], 2022, p. 15).

Esse documento resgata um caráter mais pedagógico desse atendimento, ao defender o atendimento na escola comum e adotar uma proposta pedagógica que distancia-se da AVD, que se aproxima da proposta realizada nas antigas escolas especiais e não se configura como a função social da escola. De acordo com Fonseca (2015), para cumprir com a sua função social, a instituição escolar precisa construir

[...] uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento as necessidades específicas dos seus alunos, oportunizando a todos o acesso à educação (p. 83).

Na entrevista com o coordenador de educação especial da cidade de Vila Velha, notamos que uma ação assumida pelo município, nas atribuições do profissional da educação especial é “[...] pensar a adaptação curricular” (COORDENADOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/VILA VELHA). Nesse período, ainda estava em vigor a Resolução nº 20/2013. No mesmo documento, notamos que, ao orientar o trabalho da equipe multidisciplinar, surge a necessidade da adaptação do indivíduo ao mercado de trabalho, como se adaptar as pessoas e considerar somente as suas limitações fosse o papel de um núcleo organizado para o atendimento da educação especial. Essa tendência também foi comprovada ao conversarmos sobre a perspectiva de trabalho da educação especial do município e as particularidades do atendimento educacional especializado nas diferentes etapas da educação básica.

A maioria dos professores de educação especial do município atua no trabalho colaborativo. A função basicamente é a adaptação curricular e auxiliar o professor regente para que o aluno PAEE tenha acesso ao currículo que está sendo utilizado na turma, mesmo com suas dificuldades e potencialidades. Então o professor da educação especial tem que trabalhar em conjunto com o professor regente e o pedagogo da instituição escolar também (COORDENADOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/VILA VELHA).

Observamos avanços na proposta educacional do município, pois as novas diretrizes (2022) não menciona a realização de adaptação curricular, mas preocupa-se com as condições de acesso ao currículo, com os possíveis caminhos alternativos, com a construção de procedimentos e metodologias. A organização e a operacionalização desse currículo escolar são de competência das unidades de ensino da rede municipal.

Art. 28 [...] devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento pedagógico às necessidades dos alunos público-alvo da educação especial, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica e as normas do sistema de ensino (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO [VILA VELHA], 2022, p. 16).

A partir da definição de que currículo é o conjunto de atividades desenvolvidas pela instituição escolar, ou seja, “[...] currículo é tudo que a escola faz [...]” (SAVIANI, 2011, p.15), entendemos que a proposta de adaptação curricular não é a mais

indicada para a apropriação do conhecimento desse público, pois o currículo pode ser o mesmo para todos os estudantes, sendo que as metodologias, os recursos e as práticas podem ser diferenciados de acordo com a necessidade dos estudantes e do conjunto da turma.

Concordamos com Teixeira (2016) ao afirmar que o AEE pode ser compreendido como apoio educacional, que contribui para o acesso ao currículo comum, podendo ser oferecido na sala de aula, como auxílio ao professor e relacionado com as estratégias adotadas por ele, ou fora dela, no contraturno da escolarização, no caso, para atendimento do estudante. Essas estratégias objetivam um trabalho pedagógico complementar necessário ao desenvolvimento de habilidades e competências próprias nos diferentes níveis de ensino. Para que a educação avance e produza frutos, um aspecto fundamental é a organização do espaço pedagógico, capaz de entender as especificidades humanas.

Na realidade de Cariacica, conforme consta nos dados do portal Transparência, somente uma professora efetiva atua no cargo de professora da educação especial. Essa ausência de profissionais foi um dos motivos pelos quais professores e pedagogos efetivos habilitados em uma licenciatura atuassem na educação especial do município, por meio de um processo seletivo interno com prova escrita, desde que apresentassem uma formação específica na área de educação especial.

Somente em 2019 houve a criação do cargo de magistério do professor de educação especial, publicado no Diário Oficial de 7 de janeiro do mesmo ano. Essa conquista possibilitou que, pela primeira vez, o município realizasse concurso público para a contratação de professores de educação especial em regime estatutário. Mesmo com a realização desse concurso, foi permitido que professores efetivos que atuavam na educação especial permanecessem no cargo, caso tivessem interesse. Em 2021, o município possuía um quantitativo de 357 docentes no cargo de professor de educação especial (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/CARIACICA).

Na atualidade, de acordo com o portal Transparência do município, houve chamada de 141 professores do concurso público e a contratação de 162 professores em designação temporária. Esse dado remete à importância dos sistemas de ensino em

realizar a contratação de professores, a partir de concurso público, o que mostra o compromisso político do município com o campo da educação especial e o interesse na oferta de uma educação de qualidade para seus estudantes.

Quanto às atribuições dos professores de educação especial, a coordenadora entrevistada em Cariacica afirma que o professor de educação especial do trabalho colaborativo atua exclusivamente na sala de aula regular com as crianças com ou sem deficiência, realizando adequações e adaptações, como também promovendo a inclusão dentro do espaço escolar.

[...] Já os professores específicos do contraturno tinham que ter uma formação específica, por exemplo, atuam na sala de deficiência intelectual tinham que ter uma formação específica em educação especial; na área educação de surdez, tinham que ter curso de surdez [...] (COORDENADOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/CARIACICA).

Em Cariacica, o docente é identificado para o trabalho na educação especial de forma geral, sem definir o trabalho a partir de uma das especificidades que contemplam o estudante vinculado à modalidade de educação especial. Dessa forma, o professor pode trabalhar com um estudante surdo e outro com deficiência intelectual, na mesma escola. Isso se constitui como uma problemática, pois “[...] requer um conjunto de conhecimentos e metodologias diferenciadas. Nesse caso, o professor necessitará de uma superformação, ou uma formação multifuncional” (CAMIZÃO, 2021, p. 240).

A situação dessa cidade contribui para esse município apresentar uma indefinição das atribuições dos professores e das condições de trabalho pouco favoráveis para o trabalho docente. O documento que orienta o trabalho da educação especial (CARIACICA, 2019), enviado para as escolas, distingue as atribuições para aqueles que atuam como professor colaborador das ações inclusivas e aqueles que atuam na sala de recursos multifuncionais. Para aqueles professores que atuam como colaborador das ações inclusivas, as 11 atribuições consistem em:

1. Articular junto ao pedagogo(a), professor(a) regente e gestor(a) as ações pertinentes à área da Educação Especial/Inclusiva, participando das reuniões, planejamentos, levantamento pedagógico, processos avaliativos, conselho de classe e formações na Unidade de ensino;
2. Participar das formações e encontros promovidos pela Equipe de Educação Especial/Inclusiva, da SEME, compartilhando com a equipe pedagógica a temática apresentada;

3. Responsabilizar-se, junto do pedagogo e professor regente, pela realização de adaptação e adequação de material pedagógico e currículo para o aluno (a) público-alvo da Educação Especial (PAEE) (Deficiências, TGD e Altas habilidades/superdotação);
4. Realizar os registros mensais das mediações pedagógicas, garantindo o desenvolvimento do trabalho conforme instruções da equipe;
5. Garantir a mediação pedagógica junto ao aluno no contexto de sala de aula, atendendo a demanda de alunos PAEE matriculados, não sendo possível substituir professores e desempenhar outras funções para qual não foi designado;
6. Estabelecer articulação com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares;
7. Junto com a equipe pedagógica, orientar a família do aluno(a) PAEE, na busca de canais de atendimento, participação nos fóruns de família e o uso do carro adaptado;
8. Articular junto à equipe escolar, as atividades relacionadas aos cuidados com os alunos (as) PAEE e realizar, quando necessário, a higiene, alimentação e locomoção desses educandos;
9. Acompanhar, junto a equipe escolar, a chegada e a saída dos alunos em uso de cadeira de rodas, atendidos pelo transporte adaptado ou Mão na Roda, bem como sua acessibilidade no contexto escolar (atividades na escola e extraclasse);
10. Participar da assessoria pedagógica realizada na Unidade de Ensino sempre que for solicitado;
11. Comunicar a equipe SEME as questões pedagógicas e administrativas que geram implicações no acompanhamento e mediações junto ao aluno e a equipe escolar sempre que não conseguir resolver junto a gestão da Unidade de Ensino (CARIACICA, 2019, p. 2).

Um ponto de destaque seria a articulação de atividade de cuidado, como se fosse função do professor de educação especial, além do trabalho educacional, zelar pelas atividades de alimentação, locomoção, entre outras. Entre as inúmeras atribuições desse professor, entendemos que estabelecer articulação com o professor da sala de recursos multifuncionais constitui-se um grande desafio para a o atendimento educacional especializado, pois, devido ao baixo salário, muitos professores lecionam em mais de uma escola, dificultando esse momento de planejamento, que seria essencial para organizar a proposta educativa da sala de recursos e da sala de aula. Uma alternativa seria a oferta de condições para que o professor trabalhe no período de 40 horas na mesma escola, para que, além dos benefícios para a sua ação docente, tivesse a possibilidade de pensar em ações conjuntas no turno e contraturno de escolarização do estudante.

A respeito do professor que atua nas salas de recursos multifuncionais, o mesmo documento estabelece que “[...] o professor que atua na SRM deverá atender

somente alunos PAEE no contraturno em que o aluno estiver frequentando o ensino comum [...]” (CARIACICA, 2019). Com uma proposta distinta dos demais sistemas de ensino investigados, o professor especializado deve trabalhar com todas as especificidades dos alunos vinculados à modalidade de educação especial. Dessa forma, esse profissional atende as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Reconhecemos que a inclusão escolar teve avanços ao longo da histórica educacional brasileira, entretanto o professor especializado possui inúmeros papéis e responsabilidades que não condizem com as suas atribuições (ANJOS *et al.*, 2015), que deveriam focar a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante.

O município de Serra possui 430 professores que atuam na área de deficiência mental, 68 na área de deficiência visual, 32 na área de deficiência auditiva e oito na área de altas habilidades e superdotação. Desse quantitativo, apenas 32 professores são efetivos, sendo que a maioria atua no regime de contrato por tempo determinado. Conforme afirma a gestora de educação especial, o município tinha a intenção de realizar o concurso público para a contratação de profissionais efetivos, entretanto foi adiado em 2020 devido à pandemia do novo coronavírus e, até a produção da presente tese, ainda não foi realizado:

[...] nós temos pouco de professores efetivos na educação especial hoje no município da Serra, mas a contratação ela acontece todo ano por meio de edital de processo seletivo, com a organização de uma prova objetiva e aí tem uma classificação e são convocados os professores de educação especial com formação específica na área de deficiência mental ou intelectual, deficiência auditiva surdez, deficiência visual e altas habilidades (GESTORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/SERRA).

A carência de professores efetivos na educação especial é um problema de efetivação de políticas públicas, pois esse profissional possui um vínculo temporário com o município e corre o risco de não atribuir continuidade ao trabalho pedagógico realizado na unidade de ensino. Segundo Garcia (2020), 50% dos professores da rede pública de ensino são profissionais contratados em regime temporário. Essa é uma informação importante sobre a precarização do trabalho na educação básica.

Além da precarização do trabalho docente, no trabalho educativo, segundo Saviani (2011), a continuidade constitui-se uma característica própria da educação para o

desenvolvimento dos conceitos e das habilidades que precisam ser assimilados pelos estudantes.

Ao referir-se sobre o trabalho dos professores de educação especial no colaborativo e na sala de recursos multifuncionais, a entrevistada da cidade de Serra afirmou que o trabalho da educação especial “[...] focava muito o trabalho voltado no contraturno, então não era dada muita visibilidade ao professor de educação especial no turno de matrícula do estudante [...]” (GESTORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/SERRA).

A entrevistada acredita na necessidade de uma mudança na postura de trabalho do professor de educação especial, pois, para a garantia da inclusão escolar, é preciso pensar em ações diferenciadas para “[...] o currículo da sala de aula e do atendimento educacional especializado, porque precisamos fazer com que eles [os alunos] tenham acesso ao conhecimento [...]” (GESTORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/SERRA).

Atribuir visibilidade ao trabalho realizado pelo professor de educação especial na sala de aula regular com o professor regente foi uma aposta do município, reafirmada na reformulação das diretrizes. Esse trabalho apresenta a sua importância, mas não pode descaracterizar o trabalho de complementação realizado no contraturno, pois, junto com a ação da sala de aula, pode possibilitar avanços qualitativos no desenvolvimento do estudante.

O documento orientador da educação especial analisado no período de realização das entrevistas permite que o currículo seja flexível para que fique apropriado às necessidades do estudante — dinâmico, alterável e sobretudo inclusivo. A orientação é que essas adequações ocorram no ensino colaborativo, entre professores de sala regular e professores da educação especial, no apoio pedagógico e no registro das observações das ações realizadas (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO [SERRA], 2016).

Na reformulação das diretrizes pela Resolução CMES nº 203/2022, publicada em 30 de maio de 2022, é informado somente que o professor em função de docência, deverá promover estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao currículo.

Quanto às atribuições dos professores, o documento estabelece as seguintes funções no art. 14:

- V - Elaborar, registrar e desenvolver, colaborativamente, o planejamento individual das ações pedagógicas voltadas à cada criança/estudante PAEE, em consonância com o Plano de Ensino de cada turma;
- VII - desenvolver o trabalho colaborativo, apoiando os (as) professores (as) em função de docência no planejamento e na sua efetivação no contexto da sala de aula, na produção de materiais pedagógicos e na avaliação do processo de ensino-aprendizagem e aprendizagem e desenvolvimento (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO [SERRA], 2022, p. 58).

Esse documento confirma a tendência já destacada pela gestora da educação especial desse município durante a entrevista semiestruturada, ao valorizar o trabalho colaborativo do professor de educação especial na sala de aula regular, pois o documento anterior (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO [SERRA], 2016) tinha como enfoque o trabalho realizado no contraturno.

Em Vitória, os dados disponíveis no portal Transparência sobre a contratação de professores mostram que 181 professores atuam na área de deficiência mental; na área de deficiência visual, são 18; na área de surdez, são oito professores bilíngues e 14 professores de Libras; na área de altas habilidades e superdotação, o município possui apenas dois professores. Quanto ao regime de contratação, os profissionais atuam no regime de contrato por tempo determinado.

No ano de 2021, na mesma data esse município aprovou dois projetos importantes para o trabalho da educação especial e apropriação do conhecimento dos alunos. O primeiro, com o Projeto de Lei nº 155 de 13 de setembro de 2021, instituiu o Plano de cargos, carreira e vencimentos do servidor do magistério público, incluindo o campo de atuação na área da educação especial. O segundo, com o Projeto de Lei 157 de 13 de setembro de 2021, instituiu o Plano de cargo, carreira e vencimentos do funcionário do município de Vitória incluindo o cargo de tradutor e intérprete de Libras. A respeito da criação desses cargos, a coordenadora de educação especial afirma:

[...] com a regulamentação do cargo de professor de Educação Especial, o município poderá realizar concurso público e processo seletivo. Tivemos também a criação do cargo de tradutor intérprete, que no futuro será possível fazer o concurso público [...] (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/VITÓRIA).

Essa ação consiste em uma conquista importante para que os estudantes vinculados à modalidade de educação especial tenham mais condições de aprendizagem e desenvolvimento na escola comum, pois aumentará o quantitativo de profissionais e o trabalho da educação especial poderá ter continuidade com a possibilidade de contratação de servidores municipais efetivos.

A Política Municipal de Educação Especial (2018) do município de Vitória apresenta as atribuições dos professores de educação especial que atuam no atendimento educacional especializado, de acordo com as áreas específicas quanto às particularidades dos estudantes, como apresentamos a seguir: deficiência Intelectual, deficiência múltipla e transtorno global do desenvolvimento; deficiência visual; surdo-cegueira; surdez e altas habilidades/ superdotação.

O mesmo documento aponta alguns aspectos gerais da atribuição desse professor especializado, que inicia seu trabalho através de observação pedagógica, identificação das necessidades e potencialidades dos estudantes

[...] para planejar o Atendimento Educacional Especializado no turno regular, de forma colaborativa com os profissionais da escola, o que envolve planejamento, organização do trabalho pedagógico, participação dos momentos avaliativos, entre outros (VITÓRIA, 2018, p. 32).

Reafirmamos que, nesse município, o trabalho do professor de educação especial, segundo a coordenadora de educação especial, perpassa o trabalho na sala de aula regular e a sala de recursos multifuncionais no contraturno:

[...] esse profissional fará a oferta do Atendimento Educacional Especializado, organizando as crianças/estudantes em horários individualizados ou em pequenos grupos, agendados junto à equipe pedagógica e à família/responsável, objetivando a complementação e/ou suplementação do currículo. A família/responsável deverá ser informada sobre a obrigatoriedade da oferta do atendimento e que, aderindo ou não ao serviço, deverá assinar o termo de responsabilidade por tal opção. A organização de horários deverá estar visível em espaços da unidade de ensino (VITÓRIA, 2018, p. 32).

Com base nos pressupostos da PNEEEI (2008), nessa realidade investigada, ao professor especializado cabe identificar, por meio da observação pedagógica, quais são essas necessidades e potencialidades dos estudantes para planejar o atendimento educacional especializado no turno regular, de forma colaborativa com os profissionais da instituição de ensino.

Para além dessas atribuições que se aproximam das orientações nacionais para a educação especial (MEC, 2008; CNE, 2009), a cidade de Vitória destaca mais um conjunto de 12 atribuições para esses profissionais. Essas atribuições enfatizam ações para além do trabalho pedagógico que o professor de educação desenvolve com o estudante. As ações apresentadas no documento analisado destacam a participação e a articulação de ações que poderiam ser de responsabilidade de toda a equipe pedagógica, como a identificação da necessidade de alimentação diferenciada do aluno, as práticas inclusivas na sala de aula regular e no movimento de formação continuada.

A proposta curricular do município de Vitória orienta que as práticas pedagógicas “[...] devem considerar os diferentes percursos, tempos e ritmos de aprendizagem e contar com metodologias específicas, a partir dos objetivos estabelecidos” (VITÓRIA, 2018, p. 44). Essa orientação sobre as práticas pedagógicas é imprescindível para que crianças/estudantes desfrutem do direito ao acesso ao currículo comum, conforme a LDB (BRASIL, 1996).

O atendimento educacional especializado, na configuração atual, faz parte dos avanços na universalização do ensino e na inclusão educacional. A inclusão como uma prática social educacional não se constitui um movimento isolado dos professores de educação especial. Outros profissionais inseridos nas unidades de ensino também possuem responsabilidade de desenvolver um trabalho que vise à aprendizagem de todos os estudantes no conjunto da sala de aula regular. Todos os municípios investigados possuem critérios para a contratação dos profissionais responsáveis pelo apoio da higiene, da alimentação e da locomoção dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial.

A política municipal de Vitória destaca que, além do trabalho colaborativo dos professores, alguns estudantes podem necessitar de serviços específicos para se locomover, higienizar, alimentar, além de outras demandas particulares. Nesses casos apresentados, a instituição de ensino conta com profissionais de apoio, como assistentes de educação infantil, assistentes de serviços operacionais e outros que se fizerem necessários (VITÓRIA, 2018). Todos os profissionais possuem um papel importante na inclusão escolar, mas aquele que apresenta uma tensão na proposta

educacional das cidades investigadas é o estagiário e a sua função no espaço escolar nos municípios de Serra e Vitória.

Em parágrafo único, o documento do município de Serra aponta que o setor de educação especial orientará a ação do (a) estagiário (a) para auxiliar o (a) professor (a) em função da docência da turma em que o estudante está frequentando (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO [SERRA], 2022). Em Vitória, acompanhamento especializado para o apoio educacional e pedagógico é realizado pelo professor especializado e, em casos específicos, com o apoio do estagiário. As entrevistadas desses municípios também destacaram a atuação do estagiário:

[...] as diretrizes para a educação especial deixam claro que o estagiário é uma pessoa em processo de formação, por isso ele não é responsável pela mediação pedagógica junto ao estudante da educação especial. O estagiário é exclusivamente para apoiar o professor regente na sala de aula se tiver matrícula de estudantes público-alvo da educação especial (GESTORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/SERRA).

O município da Vitória tem os estagiários, eles são necessários, mas precisamos cuidar melhor deles para que a escola entenda que são estudantes em formação. Ainda nos deparamos com muitos estagiários que recebem a responsabilidade da aprendizagem do estudante com deficiência (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/VITÓRIA).

Partilhamos com as ideias das entrevistadas, já que o estagiário é estudante em formação, por isso não pode assumir a responsabilidade da escolarização dos alunos vinculados à modalidade de educação especial, mas sim apoiar o trabalho realizado na sala de aula regular. Essa função deverá ser assumida pelos professores regentes e da educação especial. Ademais os saberes e os conhecimentos desses profissionais podem possibilitar aprendizagens significativas para ambos, pessoa com deficiência e estagiário em formação. No entanto, Müller (2019) constata, por exemplo, que a rede municipal de ensino de Canoas possui três tipos de profissionais de apoio, mas desse serviço vem sendo realizado predominantemente por estagiários, possivelmente pelo fato de representarem maior possibilidade de contratação devido aos baixos salários sem vínculo empregatício.

Muitas vezes, a função do estagiário não está clara para os familiares, que cobram a contratação dessas pessoas, constituindo assim mais uma problemática no município de Serra, como afirma a gestora:

[...] Ontem (teve) uma mobilização muito grande das famílias dando destaque ao estagiário, pois queriam um atendimento individualizado e não é esse o nosso foco do município, pois sabemos que a educação especial não é um trabalho individualizado [...] Defendemos uma escola inclusiva onde todos são responsáveis pelo processo pedagógico do estudante, não somente o professor de educação especial. A responsabilidade é compartilhada com o professor regente, o pedagogo, o diretor, tanto é que nas diretrizes têm atribuições de todos, não podemos responsabilizar o estagiário por uma ação que não é dele [...] (GESTORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/SERRA).

A exigência de um atendimento individualizado manifestado pelas famílias assemelha-se ao trabalho realizado pelas instituições especializadas e, como afirma a gestora, contraria a defesa da escola inclusiva. A luta das famílias é legítima, desde que reconheçam as possibilidades da escola pública e busquem pela efetivação de políticas públicas que garantam a contratação de professores para incentivar a aprendizagem dos estudantes com deficiências na sala de aula regular. O movimento para a efetivação do direito à educação dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial envolve muito mais do que a presença do estagiário, pois depende das condições de acesso, permanência e aprendizagem no contexto da sala de aula regular.

Na tentativa de melhorar as condições de trabalho desse profissional, a equipe de educação especial do município de Vitória pretende investir em formações para todos os profissionais. Segundo a coordenadora de educação especial desse município, a função do estagiário deve ser compreendida como um suporte importante, “[...] mas ele também não pode ser responsabilizado pelo trabalho do professor, dos cuidadores ou do assistente de educação infantil” (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/VITÓRIA).

Na análise dos dados sobre os profissionais que atuam com os estudantes vinculados à modalidade de educação especial, observamos que o trabalho de complementação realizado no contraturno pode ser uma ação pedagógica mais próxima possível do trabalho realizado na sala de aula regular e comprometida com o ato de ensinar, aspectos sociais, culturais que envolvem a formação humana.

Quanto ao trabalho dos diferentes profissionais, além dos professores especializados, os sistemas de ensino possuem outros servidores para auxiliar o trabalho educativo. Ressaltamos que a contratação desses profissionais é

importante para facilitar a autonomia, a independência e o desenvolvimento desses estudantes, porém em hipótese alguma devem substituir o papel do professor, que deve ser priorizado no espaço escolar, principalmente nos municípios de Serra e Vitória, onde há contratação de estagiários para o acompanhamento dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial. Sabemos que são estudantes em formação e não podem assumir a responsabilidade de organizar e operacionalizar o atendimento desse público. Esses mesmos municípios precisam avançar na contratação de professores efetivos na intenção de qualificar o processo educativo e fortalecer as possibilidades da inclusão escolar.

Ainda referente aos profissionais inseridos no espaço escolar que contribuem no atendimento educacional especializado, uma temática que investigamos foi o modo como os municípios organizam e ofertam a formação continuada dos professores. Na organização da proposta formativa, todos os entrevistados informaram que dialogam com os demais setores da secretaria de educação para construir uma proposta de formação que atenda às particularidades de cada etapa da educação básica. No entanto, observamos que, no município de Vila Velha, o setor de educação especial não é responsável de forma integral pela sua organização. Segundo o coordenador de educação especial desse município, foi criada, em 2021, uma equipe de formação para a modalidade da educação especial.

Pesquisadora – Mas a equipe da educação especial auxilia a gerência da formação continuada na organização dessas formações?

Coordenador de educação especial - [...] realizamos um diálogo com a gerência para a escolha de temas e palestrantes, mas quem organiza tudo são os profissionais da equipe de formação continuada (COORDENADOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/VILA VELHA).

A equipe responsável pela oferta das formações em educação especial, em junho de 2021, organizou um grupo de estudos denominado *Grupo de Estudos de Professores de Educação Especial de Vila Velha* para os professores de educação especial, mas a participação não foi obrigatória e sim por adesão. Inicialmente o quantitativo de professores interessados no grupo de estudos era significativo, pois a proposta seria realizada de acordo com o horário de trabalho do professor e o número de professores participantes em regime de contratação temporária era expressivo. No entanto, devido à nomeação de novos professores efetivos e à dificuldade em oportunizar essa participação e, ao mesmo tempo, garantir o dia

letivo do estudante, esse momento de estudos aconteceu somente no período da noite, reduzindo o número de professores participantes.

O estudo foi finalizado em dezembro no formato *on-line*. Quanto ao material disponibilizado para leitura prévia, notamos a colaboração de profissionais da saúde sobre o estudo da neurociência, das funções executivas, das funções cognitivas, da memória de trabalho, do controle inibitório, entre outras discussões voltadas para uma concepção biológica do ser humano.

A organização de uma formação continuada com essa temática pretende que os professores de educação especial conheçam os aspectos biológicos dos estudantes para desenvolver a sua prática educativa. Segundo Mercado (2016), a formação dos professores, quando orientada por pressupostos médicos, psicológicos ou psicopedagógicos, desarticulada do fazer pedagógico da sala de recursos multifuncionais, tem suprimido o aspecto pedagógico do trabalho docente, como se o trabalho da educação especial não estivesse relacionado com a função social da escola e a construção do saber elaborado pelo homem.

Essa concepção biológica no trabalho educativo contraria os pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica segundo os quais, com uma concepção dialética do desenvolvimento humano, existe influência do meio no desenvolvimento humano a partir dos aspectos históricos e culturais da humanidade.

Nos meses de novembro e dezembro desse mesmo ano, o município de Vila Velha, organizou o primeiro colóquio de educação especial, com quatro encontros para discutir o tema “Perspectiva Inclusiva e Direito à Escolarização”. No primeiro encontro, a proposta foi discutir o direito à educação na sociedade; no segundo encontro, a temática abordada foi currículo, acessibilidade e atendimento educacional especializado, associado ao direito de aprender; no terceiro encontro, uma das palestrantes apresentou os fundamentos das práticas pedagógicas inclusivas, enquanto outra apresentou resultados exitosos entre as práticas da sala de aula regular e da sala de recursos multifuncionais; no último encontro, discutiu-se a caracterização/avaliação do estudante vinculado à modalidade de educação especial e as proposições inclusivas. Segundo o coordenador de educação especial da cidade de Vila Velha, participaram dessa proposta formativa

[...] palestrantes da Universidade Federal do Espírito Santo e professores do município para falar das práticas da educação especial, direitos sociais e direitos à aprendizagem. Neste ano, todos os professores são convidados de forma facultativa, no ano que vem pretendemos estender essa formação para todos os profissionais da educação.

Mesmo com o fomento de uma proposta composta por profissionais da educação, novamente os professores que trabalham no diurno ficaram prejudicados, pois a opção foi participar à noite e ultrapassar a sua carga horária de trabalho ou não participar dessa formação. O estudo de Milanesi (2017) ressalta que “[...] é sabido pelos profissionais da educação, a necessidade em buscar por seus próprios meios por formação, não sendo remunerado por isso e aumentando sua jornada de trabalho” (MILANESI, 2017, p. 293). Com a precarização do trabalho docente, quem perde “[...] são as massas, pois os conhecimentos clássicos estarão sempre garantidos nos currículos burgueses. Os professores em condições precárias reproduzirão as mesmas condições” (CAMIZÃO, 2021, p 68).

No município de Vitória a coordenadora de educação especial destaca que a formação dos professores é realizada através de encontros mensais para discutir práticas pedagógicas inclusivas (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/VITÓRIA). Com esse mesmo objetivo, a sua equipe organizou o Seminário Municipal de Educação Especial no segundo semestre de 2021, com representantes das universidades brasileiras e internacionais. A temática escolhida foi o “Direito de aprender da criança/estudante público da educação especial”, com o objetivo de apresentar práticas pedagógicas inclusivas e ampliar as discussões sobre a educação especial na rede pública.

Iniciando no mês de agosto, os temas discutidos foram “Políticas Públicas e as Práticas Inclusivas no Brasil e na Itália” e “Práticas Pedagógicas Inclusivas, Desafios e Perspectivas”. Em setembro, o tema trabalhado foi “Práticas Pedagógicas Inclusivas: Deficiência Visual e Múltiplas Deficiências” e “Práticas Pedagógicas Inclusivas: Altas Habilidade/Superdotação e Educação de Surdos”. No mês de outubro, o estudo foi das “Práticas Pedagógicas Inclusivas: Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro do Autismo”. Mesmo com a organização dessa proposta formativa, a coordenadora reconhece que ela não contempla todos os profissionais envolvidos no trabalho educativo da educação especial:

[...] o maior desafio do município é garantir uma formação em horário de trabalho para o professor da educação infantil, dos anos iniciais, dos anos finais, para o pedagogo e o diretor. Da forma como é organizada a formação na atualidade, ou seja, por adesão, não conseguimos contemplar todos os profissionais, então acho que é algo que precisamos ampliar [...] (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/VITÓRIA).

O enfoque nas práticas pedagógicas consiste em uma ação importante para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, porém não é suficiente, pois, para que uma prática se desenvolva e produza as suas consequências desejadas, ela “[...] necessita da teoria e precisa ser por ela iluminada” (SAVIANI, 2011, p. 111).

Antes estudar as práticas pedagógicas, que comumente consiste em uma ação exitosa, entendemos a importância de um estudo teórico, com autores que fundamentam essa prática. Com esse exercício, os professores poderão perceber que uma prática não surge de forma espontânea, ela necessita de estudos e conhecimentos importantes até para saber escolher a melhor prática para aquela determinada realidade ou a mais apropriada para aquela turma em que o estudante vinculado à modalidade de educação especial está matriculado.

No município de Serra, o seminário de educação especial foi realizado no mês de setembro, com o tema “Seminário de Educação Especial: acesso, permanência e aprendizagem”. A proposta foi uma ação conjunta entre Subsecretaria Pedagógica, Gerência de Educação Especial e Gerência de Formação Continuada do município de Serra. Em dois encontros, o evento objetivou ampliar o debate e o conhecimento acerca dos direitos e da inclusão educacional dos estudantes público-alvo da educação especial, com discussões em torno dos direitos humanos, práticas pedagógicas e atendimento educacional especializado. A gestora de educação especial destaca que, além de garantir formações ministradas por professores da Ufes e do Instituto Federal do Espírito Santo, ainda foi possível

[...] garantir no horário de trabalho uma formação *on-line* com a professora Denise Meyrelles de Jesus que discutiu sobre o direito do acesso, a permanência e o ensino para os estudantes público-alvo da educação especial. Essa formação está disponibilizada no canal *Educa Serra*. Conseguimos garantir essa formação para o turno matutino e vespertino, não conseguimos no noturno, mas aí eles tiveram acesso da *live* para assistir de formar assíncrona (GESTORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/SERRA).

Na cidade de Cariacica, periodicamente os pedagogos, os diretores e os professores de educação especial participavam de uma proposta formativa mensalmente para a discussão de aspectos que envolvem a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/CARIACICA).

Na capital do estado, Vitória, a equipe de educação especial teve a preocupação ao ofertar essa formação para um número maior de profissionais da educação no horário de trabalho, “[...] assim como o pedagogo, diretor e professor dos anos finais, pois sabemos que, muitas vezes, a formação não contempla todos os profissionais” (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/VITÓRIA).

[...] é um sonho da equipe da educação especial organizar uma formação com os professores regentes, ainda não conseguimos por causa do calendário, mas estamos tentando para o próximo ano, formações para os professores do fundamental I e II, para aqueles da educação infantil e os pedagogos, porque eles precisam muito de formações específicas para a educação especial (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/CARIACICA).

Além da formação de professores, as condições oferecidas para o trabalho do professor é uma discussão recorrente na educação brasileira, pois provoca impactos no valor social da profissão docente. Ao estudar os aspectos teóricos e históricos da formação dos professores no Brasil, Saviani (2011) alerta para a necessidade de lançar um olhar crítico para essa formação, que não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho docente, uma vez que, quando as condições de trabalho são precárias, provoca impactos no valor social da profissão docente, além das dificuldades de realização do ensino. Essa situação poderá afetar o desempenho dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial e desmotivar a profissão docente.

Carvalho, em sua pesquisa (2017b), destaca que os docentes precisam de melhores condições de trabalho e carga horária destinada a estudo, planejamento e preparo de materiais, pois com dupla ou tripla jornada de trabalho o tempo destinado a essas atividades é insuficiente. Tais condições devem ser consideradas na organização da formação continuada dos professores de educação especial, visto que precisa ser pensada como um espaço de estudos e discussões para atender as especificidades dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial.

Muitas vezes, o professor é obrigado a ter uma sobrecarga de aulas e ainda participar de uma ação formativa no horário contrário ao seu trabalho, como ocorreu no “Seminário de Educação Especial” no município de Vitória, no “Colóquio de Educação Especial” em Vila Velha e no “Seminário de Educação Especial: acesso, permanência e aprendizagem” na cidade de Serra.

Apesar de ser uma conquista dos sistemas de ensino, essa formação não contempla todos os docentes. Além de ser realizada no período noturno, ao ampliar a jornada de trabalho do profissional que deseja participar dessas formações, com certeza a sua adesão fica restrita. Mesmo com a possibilidade da gravação desses encontros em uma plataforma digital, tais formações precisam ser garantidas para todos os profissionais da educação.

[...] Em tais condições, fica difícil para esses professores assimilar as propostas teóricas e procurar implementá-las na sua prática. Evidencia-se aí um quadro de precariedade que repercute na teoria, colocando óbices para o seu desenvolvimento e para a verificação do grau em que as propostas teóricas de fato podem ser alternativas para um trabalho qualitativo pedagogicamente diferenciado (SAVIANI, 2011, p. 99).

Ao se apropriar dessa teoria, o professor terá condições desenvolver uma prática pedagógica qualitativa que valorize o desenvolvimento humano social e cultural na construção dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Para isso, os professores precisam usufruir de condições objetivas de espaço, tempo e recursos para a participação desses encontros.

As cidades de Vila Velha, Serra e Vitória firmaram parcerias com a Ufes e o Ifes para a organização de formações continuadas direcionadas para a educação especial. Um ponto em comum foi a participação da Prof^a Dr^a Denise Meyrelles de Jesus e do Prof. Dr. Alex Braga Vieira (Vitória e Serra), que realizaram discussões pertinentes para a garantia do direito à educação dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial. Essa articulação dos sistemas de ensino público e as instituições de ensino superior pode contribuir para a produção do conhecimento, fundamentar teoricamente as práticas pedagógicas, construir uma postura política diante dos obstáculos da sociedade capitalista (SAVIANI, 2011) e colaborar para a apropriação do conhecimento desses estudantes.

Para a efetivação de uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva e um ensino público, estatal e de qualidade para todos, um caminho a seguir consiste em investimentos na formação continuada dos professores de educação especial e nos demais profissionais da educação.

Com a análise dos dados, observamos que todas as cidades investigadas oportunizam momentos formativos para os seus professores e esporadicamente para os demais profissionais da educação. Porém, as propostas formativas no horário noturno, expõem o professor a uma sobrecarga de trabalho e/ou simplesmente a sua ausência. O resultado do estudo de Silva (2016b) indica a necessidade de uma formação docente mais abrangente, capaz de dar subsídios teóricos e práticos aos docentes para o atendimento dos alunos com deficiência.

A respeito das relações que permitem a organização das formações, notamos que no município de Vila Velha a Secretaria Municipal de Educação assumiu parcerias com as Secretaria Municipal de Saúde e Assistência Social para a realização das suas ações. Observamos que a Secretaria de Educação não possui autonomia para a organização de uma proposta formativa que preze pelo estudo dos aspectos educacionais da aprendizagem e do desenvolvimento humano. As outras secretarias são importantes, mas no campo educacional as discussões devem ser realizadas por profissionais da educação que são capazes de entender a importância da educação na vida humana, como no Colóquio de educação especial, que realizou discussões referentes ao direito à educação no contexto da escola comum.

Uma problemática presente em todos os municípios refere-se à garantia de estudos e discussões para todos os professores, porque, muitas vezes, essa proposta é restrita ao professor de educação especial. Como os sistemas de ensino simplificam a educação ao cumprimento burocrático do ano letivo, esses momentos de estudos são ignorados, desconsiderando as particularidades sociais e econômicas indispensáveis à promoção da educação.

No conjunto dos desafios referentes ao horário de oferta, às temáticas abordadas e ao público-alvo das formações, foi acrescentada na discussão a carga reduzida de duas horas de estudos, impossibilitando que os professores tenham um maior envolvimento e se apropriem dos conhecimentos necessários ao trabalho docente.

Por fim, entendemos que o professor deve ser formado a partir de uma proposta que permita que ele se aproprie dos conhecimentos necessários para que o trabalho educativo seja realizado com foco na inclusão de todos os estudantes e na formação de estudantes críticos diante das condições sociais, políticas e econômicas da sociedade capitalista.

6.4 PLANEJAMENTO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Nos eixos temáticos apresentados nesta seção, discutimos a organização e operacionalização do atendimento educacional especializado, a identificação dos estudantes para esse atendimento, os profissionais inseridos no trabalho da educação especial e a formação continuada dos professores. Com as teorias fundamentadas no materialismo histórico-dialético, o eixo “planejamento” emergiu a partir do conjunto de dados produzidos durante a realização das entrevistas semiestruturadas com os coordenadores e a gestora de educação especial.

Reafirmamos que a discussão do planejamento perpassou todos os eixos temáticos apresentados nessa tese, principalmente quando problematizamos as concepções desse atendimento e as condições em que o atendimento educacional especializado é ofertado na Região Metropolitana da Grande Vitória/ES. Com isso, pretendemos analisar o atendimento educacional especializado, articulando as relações entre o planejamento escolar, o trabalho docente e a práxis educativa.

Sendo assim, teremos como pressupostos as teorias histórico-cultural e histórico-crítica, que têm embasado nossas análises no percurso desta tese. Utilizamos também algumas produções acadêmicas que discutiram o atendimento educacional especializado em âmbito nacional. Dialogamos ainda com as orientações nacionais, pois fazem parte de um conjunto de documentos orientadores da educação especial que legalizam essa modalidade educacional, com esse atendimento nas redes municipais de ensino. Compreendemos que o ato de planejar encontra-se no bojo da discussão da educação escolar, que permite:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.

- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2011, p. 9).

Historicamente as orientações para a organização da instituição escolar e o seu saber foram pensados com princípios, objetivos, metodologias, didáticas e disciplinas para atender às necessidades da classe dominante, como se o saber elaborado, como afirma Saviani (2011), fosse propriedade privada desse grupo de pessoas.

De acordo com Saviani (2011), para a efetivação de uma educação que pressupõe a construção do saber objetivo, que é específico do trabalho escolar, é necessário que a prática de ensinar construa a formação da consciência crítica e seja efetivada como ação coletiva de transformação social, emancipação humana e apropriação dos elementos culturais essenciais, produzidos historicamente pela humanidade.

Diante disso, compreendemos que o planejamento escolar pode ser uma possibilidade para que o professor tenha condições objetivas de estudar, trocar experiências, apropriar-se dos conhecimentos históricos, filosóficos, teóricos e práticos imprescindíveis para a organização do trabalho educativo que contribua para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. O registro dessa ação, através de relatórios e/ou atas desse momento, torna-se uma ação importante, pois esse material pode ser transformado em objeto de estudo para que todos os demais professores consigam ter acesso a essa produção.

O trabalho dentro da perspectiva histórico-crítica é a própria práxis, sendo uma ação humana e intencional. Para que seja um trabalho consciente, há de se considerar o tempo de planejamento pedagógico e reconhecer, nesse momento, as novas possibilidades, a produção e a organização do trabalho com base em conhecimento científico, pois consideramos que a prática em sala de aula não se faz de forma espontânea.

Pensar na prática pedagógica como uma unidade inseparável de teoria e prática contribui para que a ação docente ultrapasse os limites do senso comum, que discursa que a teoria é separada da prática, e possibilita que ação pedagógica não se manifeste apenas em um pragmatismo ou ativismo (LOPES *et al.*, 2022, p. 976).

Em nosso estudo, compreendemos que a ideia de práxis assemelha-se à discussão do planejamento no campo da educação especial, quando o professor toma consciência de sua ação e entende que a relação entre a teoria e a prática realizada na sala de aula de aula regular e na sala de recursos multifuncionais constitui-se como um movimento do pensamento que pode provocar transformações propositivas na vida de todas as pessoas envolvidas no processo educativo.

A relação entre planejamento escolar e atendimento educacional especializado permite discussões que envolvem toda a ação docente no espaço escolar. O primeiro ponto é considerar o planejamento a partir dos conhecimentos teóricos do materialismo histórico-dialético. Com essa compreensão, será possível pensar nas especificidades do atendimento educacional especializado e como esse planejamento e a sua práxis podem contribuir para a apropriação de conhecimentos e a organização de caminhos didáticos e metodológicos na escola comum.

Em relação ao professor de educação especial, a consciência crítica de sua função social requer compromisso com o planejamento com fins propositivos. Não podemos deixar de destacar a complexidade do planejamento desse professor, que contém aspectos particulares da sua docência, como a necessidade de articulação com os professores regentes/de área, a proposta de metodologias diferenciadas para os alunos vinculados à modalidade da educação especial e o aprofundamento em conhecimentos nas diferentes áreas do saber, que não fizeram parte da sua formação inicial muitas vezes. A quantidade de atribuições, somada à presença de diferentes turmas e alunos, torna o momento do planejamento um desafio. Aprofundaremos essa defesa na análise dos dados produzidos através das entrevistas semiestruturadas com os coordenadores e a gestora de educação especial e do levantamento das produções acadêmicas discutidas neste texto.

Ao investigarmos a organização e o funcionamento do atendimento educacional especializado a partir das produções acadêmicas, o planejamento surge como uma proposta educativa nos estudos de Montebianco (2015), Damasceno e Pereira (2015), Silva (2015b), Silva (2018a), Silva (2018b) e Araruna (2018). Nas suas análises, um dos principais desafios da educação especial, é a responsabilidade da elaboração de atividades ficar restrita aos professores de educação especial: “[...] não há um envolvimento da equipe gestora ou dos professores das salas regulares

em planejar, conjuntamente com as especialistas, atividades que ajudariam esses alunos a acompanhar as atividades em sala de aula comum [...] (SILVA, 2015b, p. 80).

Nas pesquisas de Damasceno e Pereira (2015) e Silva (2018), as autoras afirmam que, quando se efetiva o planejamento, criam-se possibilidades para o movimento de inclusão escolar, por isso é necessário a transformação com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento humano dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial.

Apesar da importância do planejamento na ação pedagógica e na inclusão escolar, reafirmamos que, nas atribuições do professor de educação especial destacadas na Resolução nº 4/2009, o verbo “planejar” não existe. A atribuição mais próxima ao planejamento está disposta no inciso VIII do art.13:

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 (CNE, 2009, p. 3)

É evidente que essa articulação só pode ser feita no momento de planejamento dos professores, ou seja, o planejamento precisa existir. Outro ponto que destacamos é a finalidade dessa articulação entre os professores. Na resolução, ela se restringe à promoção da participação dos estudantes nas tarefas escolares. Entendemos que o planejamento objetiva, além de participação, a construção de metodologias diferenciadas para que os estudantes com deficiência se apropriem do conhecimento elaborado historicamente pela humanidade.

Na análise das *Diretrizes Operacionais para a Educação Especial* (ESPÍRITO SANTO, 2021a), o termo “planejamento” surge 15 vezes, principalmente para definir as atribuições dos professores de educação especial e dos demais profissionais inseridos no trabalho da educação especial. Esse documento destaca a necessidade do planejamento de forma antecipada, como momento de diálogo que promova o encontro de todos os professores, oportunizando, na escola, a reflexão sobre o processo de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial e sobre o atendimento das especificidades dos estudantes.

Na intenção de aumentar o período destinado ao planejamento do professor de educação especial, a rede estadual de ensino aumentou o tempo de planejamento, como observamos nas citações a seguir:

[...] nas escolas estaduais que possuem salas de recursos, professor especializado que atue, prioritariamente, nos dois turnos, sendo 50 % da carga horária no atendimento educacional especializado, em salas de recursos, no contraturno, 20 % da carga horária no planejamento e estudo e 30 % da carga horária na atuação junto ao professor da classe comum, em atividade concomitante em sala de aula, podendo atuar na escola de origem e/ou em outra escola da região (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 21).

[...] o professor especializado deverá atuar 40% da carga horária no atendimento educacional especializado, em sala de recurso no contraturno, 33% da carga horária nos planejamentos e estudos e 27% da carga horária na atuação junto ao professor de classe comum, em atividades concomitantes em sala de aula (ESPÍRITO SANTO, 2021a, p. 45).

Os municípios possuem autonomia para organizar a forma e o período de realização desse atendimento. No município de Vila Velha, o entrevistado informa que a recomendação é para que o planejamento do professor que atua na sala de recursos multifuncionais seja realizado em um único dia. Para o professor que atua no colaborativo, a orientação é que aconteça de forma que seja realizado um planejamento por dia para que ele consiga dialogar com o regente.

Durante a entrevista, perguntamos aos coordenadores e à gestora sobre as principais possibilidades e os desafios do atendimento educacional especializado em sua cidade. Notamos que o trabalho colaborativo surge como uma prática que impulsiona a inclusão, como mostramos nos dados que discutem esse atendimento. A respeito dos desafios ou da ação que precisam de mudança no espaço escolar, identificamos os seguintes:

Quadro 8 - Planejamento

Entrevistados	Citação
Coordenador de educação especial da cidade de Vila Velha	“O principal desafio do atendimento educacional especializado são questões independentes do AEE, pois os profissionais têm que entender que o aluno é reponsabilidade da escola”.
Gestora de educação especial da cidade de Serra	“Não adianta o professor entrar na sala de aula sem ter feito um planejamento com o professor regente. Esse movimento de planejar junto, precisamos ir criando com os professores e pedagogos, pois observamos uma dificuldade na organização pedagógica; nessa situação temos que fazer junto ou fazer com, para esse profissional perceber que é possível”.
Coordenadora de educação especial da cidade de Vitória	“O nosso maior desafio é a formação para os professores dos alunos dos anos finais, pois alguns professores ainda estão naquele discurso de que eu não sei fazer, ou eu não sou professor alfabetizador. Esse é o desafio, o

	professor deve estar sensível aos estudantes, aí nesse movimento de pensar junto, fazer. Acho que pode ser bacana o trabalho colaborativo, e o planejamento é fundamental”.
Coordenadora de educação especial da cidade de Cariacica	“Estamos pontuando com os pedagogos a necessidade de passar o planejamento do professor da sala de aula regular, para os professores de educação especial, porque ele não vai mudar esse planejamento dos alunos, mas poderá fazer a adequação necessária. Temos que trabalhar em conjunto e não separado”.

Fonte: Elaboração da autora (2021), com base nas entrevistas semiestruturadas (2021).

Mesmo em realidades políticas, sociais, econômicas e culturais distintas, percebemos com essas informações que todos os participantes das pesquisas destacam o planejamento como um desafio no espaço escolar. Isso se deve a uma prática fragmentada e individualizada entre o professor regente e o professor de educação especial. Os coordenadores e a gestora de educação especial ressaltam a importância da sistematização do trabalho, o trabalho coletivo e a participação do outro no ato de planejar. Isso está claro nas seguintes frases: planejar junto, pensar junto e trabalhar em conjunto.

Percebemos que, ao perguntarmos sobre os desafios ao participante de Vila Velha, ele não cita a palavra “planejamento”, mas as dificuldades observadas podem ser superadas se a prática de planejar constituir-se como uma ação de todo grupo para estudos que mostrem ser responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos no ato educativo com o estudante vinculado à modalidade de educação especial.

Nos documentos municipais, observamos que dois entre os três documentos de Vila Velha não fazem nenhuma menção sobre o planejamento, somente o documento preliminar das *Diretrizes Pedagógicas e Operacionais da Educação Especial* (VILA VELHA, 2022), que menciona o termo 33 vezes. Com tópico específico para a sua discussão, esse documento destaca o modo de organização do planejamento escolar, de forma colaborativa e contínua, para a elaboração de atividades, de intervenções e de caminhos alternativos para a aprendizagem do estudante na sala de aula regular. Quanto ao trabalho realizado na sala de recursos multifuncionais, o planejamento permitirá

[...] adequação do currículo às necessidades do aluno PAEE. A definição dos horários e a pauta do planejamento pedagógico são de responsabilidade do professor de Educação Especial que atua na sala de recursos multifuncionais juntamente com o(a) pedagogo(a) da unidade escolar (VILA VELHA, 2022, p. 56).

Em relação a isso, entendemos que, para o acesso às atividades curriculares trabalhadas na sala de aula regular, não é necessária a adaptação do currículo. Inclusive corremos o risco de empobrecimento curricular quando o professor realiza essas adaptações. As estratégias de ensino e a organização metodológica podem ser diferenciadas para contemplar o conjunto da turma e as especificidades dos estudantes, a fim de que a educação faça sentido em sua vida.

Ao afirmar que a presença do professor de educação especial na sala de aula, sem a realização do planejamento com o professor regente, é pouco produtora, a gestora de educação especial de Serra nos chama a atenção para a necessidade dessa ação ser pensada de forma antecipada, para que os improvisos sejam evitados e a aula tenha significado para a formação acadêmica desse estudante. Essa antecipação permite a identificação dos conteúdos que serão trabalhados, das necessidades dos estudantes, das suas possibilidades e principalmente do modo como a aula poderá envolver não somente o estudante vinculado à modalidade da educação especial, mas toda a turma, pois a aprendizagem se torna mais significativa quando ocorre em conjunto com os seus pares.

Ao reconhecer a importância do planejamento no processo educativo, a participante da pesquisa da cidade de Serra destaca que essa ação isolada do professor de educação especial não favorece a efetivação da inclusão escolar como uma prática social. Apesar de reconhecer a relevância do planejamento dos professores de educação especial com os professores regentes, ao dar um exemplo do atendimento educacional especializado em sua cidade, ela observa que

[...] os professores estavam muito acostumados ao trabalho colaborativo, acreditando que somente o planejamento com o professor regente era necessário. Estamos buscando quebrar um pouco essa identidade do trabalho colaborativo que vai para além do planejamento. Mas sabemos que não vai ser modificado de um ano para o outro, não importa quantos profissionais são encaminhados para a escola, o que precisa mudar é a postura de trabalho, com uma ação conjunta não só no planejamento, mas também na prática (GESTORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/SERRA).

A partir da fala da entrevistada, podemos problematizar a finalidade do planejamento escolar, pois consiste em uma ação que não se finaliza na definição de objetivos educacionais ou conteúdos. Com a recente reformulação das diretrizes municipais da cidade de Serra (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO [SERRA], 2022), foi

retirada a passagem que enfatizava que o planejamento relacionado ao trabalho do professor de educação especial na sala de aula regular poderia contribuir para adequação do currículo escolar. Nesse novo documento, a palavra “planejamento” foi mencionada sete vezes, seja como uma ação da equipe da Secretaria Municipal de Educação no acompanhamento das unidades de ensino, seja como uma das atribuições do cuidador escolar em participar desse momento, seja como uma das atribuições do professor de educação especial.

Durante a entrevista, antes de mencionar sobre a importância do planejamento escolar, a coordenadora de educação especial de Vitória afirmou que a formação dos professores que atuam nas turmas dos anos finais configura-se como o maior desafio, principalmente quando a aprendizagem está relacionada à alfabetização do estudante. É nessa situação que ela considera imprescindível o planejamento para o trabalho colaborativo na sala de aula comum, pois o professor precisa participar do “[...] movimento de inclusão e pensar junto” (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/VITÓRIA).

Saviani (2011) destaca a importância do trabalho coletivo para o desenvolvimento da humanidade. Ao colocarmos essa discussão no espaço escolar, a situação assemelha-se, porque, com essa ação coletiva, objetiva-se criar alternativas pedagógicas para formar uma pessoa capaz de participar, compreender e transformar a realidade.

No *Documento Orientador da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Vitória* (VITÓRIA, 2020a), a palavra “planejamento” foi citada 42 vezes, com o objetivo de ressaltar a sua importância no espaço escolar, desde que seja realizada de forma compartilhada com os profissionais envolvidos e sobretudo possa fomentar práticas educacionais inclusivas, pois o planejamento com toda a equipe escolar, a partir de uma perspectiva colaborativa, é fundamental para organizar a estrutura e o trabalho de profissionais que irão atender os estudantes.

Os conhecimentos dos professores especializados e aqueles da sala de aula, ministrados de forma coletiva, podem contribuir para a efetivação de uma educação que preze pela autonomia, pela construção de uma consciência crítica e

principalmente pelo fortalecimento do trabalho da educação especial na escola comum.

No caso da coordenadora de educação especial de Cariacica, observamos que ela concebe o planejamento do professor como a organização da aula/proposta da aula. E é uma ideia muito restrita, que perde de vista a discussão entre o regente e o professor de educação especial. A discussão é que torna possível ampliar as possibilidades da concepção do regente em relação à aprendizagem dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial, como também em relação à aquisição dos próprios conteúdos específicos que os professores colaboradores não dominam. Se não dominam, não podem pensar em diferentes possibilidades metodológicas para promover o ensino. São muitos pontos que ficam desconsiderados nessa análise restrita. O pedagogo não pode simplesmente fazer a articulação à distância desses profissionais; afinal, estamos falando do trabalho colaborativo, que necessita de aproximação e articulação dos dois professores que estão na escola no mesmo turno.

Entendemos que o pedagogo pode ser uma ponte entre esses professores, mas, como estamos diante de um processo dinâmico, essa reponsabilidade de buscar alternativas (recursos e metodologias) para atender às possibilidades dos estudantes e promover o acesso aos conhecimentos também deve ser assumida pelos professores, pois estamos diante de uma prática social coletiva. Concordamos com as análises de Borges (2014), ao afirmar que, no momento do planejamento com a articulação entre os professores e pedagogos, será possível trocar ideias, estudar os conceitos que serão explorados nas aulas, as metodologias utilizadas, os recursos disponibilizados e os desafios que serão apresentados aos estudantes para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

No documento de Cariacica, não encontramos informação sobre o planejamento escolar na educação especial, mas uma orientação para toda a educação básica. O documento enviado para as escolas afirma somente que os professores colaboradores das ações inclusivas que atuam na sala de aula regular devem participar do planejamento, assim como toda equipe escolar (CARIACICA, 2019).

A questão do planejamento do professor de educação especial se apresentou, durante as entrevistas, como uma grande problemática, principalmente o planejamento do professor que atua nas salas de recursos multifuncionais, pois atende os estudantes no contraturno, que não possui os mesmos profissionais do turno regular. Dessa forma, há o planejamento individual, mas não há o planejamento coletivo.

Quanto ao planejamento do professor que atua no esquema colaborativo, a dificuldade é conseguir, com a sua reduzida quantidade de planejamentos, promover os momentos coletivos. A entrevistada de Vitória afirma que um dos maiores desafios da sua cidade é a formação e o planejamento dos professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental. Quando o professor destaca que não sabe fazer ou que não tem formação para uma determinada área, questiona: “Então quem é que irá assumir o ensino daquilo que o aluno precisa aprender no oitavo ou nono ano?” (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/VITÓRIA).

Reconhecemos que essa etapa educacional possui várias disciplinas e que, dependendo dos anos em que estão matriculados os estudantes e da quantidade de turmas existentes na escola, aumenta a quantidade de professores de área. Mais uma vez, vemos as condições complexas para se promover um planejamento coletivo.

Diante do que foi observado nessas reflexões, nem os documentos e tampouco os entrevistados vislumbram possibilidades e condições para que esse momento aconteça de forma coletiva. Ressaltamos que o planejamento individual é indispensável ao professor, mas a falta de um planejamento coletivo torna o trabalho do professor de educação especial independente, sem vinculação com a proposta regular, seja no turno, seja no contraturno, o que se afasta de uma proposta inclusiva.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa constitui-se no campo da educação especial para investigar o atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva. A discussão esteve fundamentada na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, pois são teorias revolucionárias para a educação e, com seus pressupostos, conseguimos compreender que esse atendimento constitui-se historicamente a partir de questões sociais, resultante da realidade concreta em que vivemos.

O objetivo geral da pesquisa foi problematizar a oferta do atendimento educacional especializado pelos sistemas de ensino, considerando a organização e a operacionalização desse serviço na sala de aula regular e na sala de recursos multifuncionais, com base na apropriação do conhecimento e na garantia do direito à educação aos estudantes vinculados à modalidade de educação especial.

Para o desenvolvimento desta tese, escolhemos os seguintes objetivos específicos: 1) compreender as condições históricas, sociais, políticas e econômicas determinantes do atendimento educacional especializado ofertado aos estudantes vinculados à modalidade de educação especial; 2) analisar as produções acadêmicas sobre o atendimento educacional especializado no Brasil, a fim de conhecer sua organização e operacionalização, evidenciando o processo de identificação dos estudantes atendidos, as condições do trabalho docente e a formação dos professores; 3) analisar a organização e a operacionalização do atendimento educacional especializado para os estudantes vinculados à modalidade de educação especial matriculados nas instituições de ensino público da Região Metropolitana da Grande Vitória no estado do Espírito Santo.

No estudo da história da educação especial e do atendimento educacional especializado, percebemos que, desde as primeiras iniciativas, a escola comum e a sala de aula regular não eram concebidas como um espaço de educação para todas as pessoas. Com o movimento de integração, os estudantes menos comprometidos começaram a participar do espaço escolar de forma gradativa e restrita ao atendimento nas classes especiais. As instituições especializadas receberam

destaque pelo acolhimento às pessoas com maiores comprometimentos físicos, cognitivos e sociais. Com a perspectiva da educação inclusiva na década de 1990, o acesso à escola comum foi ampliado e, na primeira década dos anos 2000, o atendimento educacional especializado passou a ser ofertado nas salas de recursos multifuncionais a partir de um conjunto de programas federais, que ampliou possibilidades para a inclusão escolar.

Na atualidade, com os avanços da legislação e com os estudos no campo da educação especial, o atendimento educacional especializado transformou-se em um serviço de disputa do financiamento do dinheiro público, devido a sua oferta no turno de escolarização do estudante e/ou contraturno da sala de recursos multifuncionais em escola comum ou em instituições especializadas.

Com a ausência de financiamento público, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva não se efetiva, pois as escolas precisam de recursos para investir em estrutura física, acessibilidade, ensino, práticas, compra de materiais didáticos e movimentos de formação continuada dos professores. Esse financiamento é uma das maiores problemáticas que comprometem a efetivação do atendimento educacional especializado como uma proposta educacional. Com base na perspectiva inclusiva, a tendência deveria ser o enfraquecimento da oferta pelas instituições especializadas, porém, devido às disputas no campo político da sociedade capitalista, vemos, nos documentos nacionais e locais, sustentação legal para o funcionamento e o envio de recursos para esses espaços.

Em seus estudos psicológicos, Vigotsky (2019) submeteu críticas severas às escolas especiais de sua época, devido às suas práticas limitadoras do desenvolvimento humano. Com um olhar de superação, esse teórico indicou uma nova organização desse trabalho, a partir dos estudos da defectologia vigotskiana, que defende ser a escola convencional o lugar de promoção da aprendizagem, independentemente das condições físicas, cognitivas e psicológicas dos estudantes.

Para isso, é fundamental a criação de caminhos metodológicos distintos e a participação do professor para o desenvolvimento do psiquismo e das funções psicológicas superiores dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial. Esse desenvolvimento deve ser concebido de forma qualitativa e dinâmica.

A análise do conjunto das pesquisas acadêmicas nos permite compreender que tivemos conquistas importantes na produção do conhecimento com foco na matrícula dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial na escola comum e no trabalho realizado com esse público na perspectiva mais pedagógica nas diferentes etapas da educação básica. A partir do atendimento no turno e contraturno, as pesquisas inferem a necessidade de aumentar o número de salas de recursos multifuncionais, contratar professores de educação especial, prover condições de trabalho e investir em cursos de formação continuada.

Precisamos romper o vínculo com o trabalho filantrópico e assistencialista, que historicamente predominaram na educação especial, com as instituições especializadas, principalmente na identificação desses estudantes. Observamos, com as pesquisas e os dados produzidos através das entrevistas semiestruturadas, que os aspectos biológicos continuam sendo requisito para a sua matrícula no atendimento educacional especializado. Para a superação dessa prática, os conhecimentos pedagógicos dos professores de educação especial são fundamentais para a elaboração do estudo de caso, necessário para esse trabalho, e a orientação necessária para a sua escolarização.

No conjunto dos estudos, percebemos que as condições do trabalho docente são precárias, não somente na educação especial, mas para toda a educação básica. Na educação especial, essas condições envolvem o trabalho do professor, o seu salário, a escassez de recursos e o número elevado de estudantes por professor (sala de aula e sala de recursos multifuncionais). Envolvem também recursos públicos para melhorar as condições de acesso à escola comum e a formação continuada na rede pública de ensino.

Como parte da produção dos dados, analisamos os documentos municipais orientadores da educação especial das cidades de Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória, que compõem a Região Metropolitana da Grande Vitória/ES.

Em nossas análises, percebemos que todos seguem as orientações nacionais nas definições de suas propostas, mas somente três cidades possuem documentos próprios para essa modalidade. A cidade de Cariacica precisa avançar nessa proposta, pois, até o momento da nossa pesquisa, o documento orientador estava

direcionado para toda a educação básica com um capítulo específico para o atendimento educacional especializado. Esse documento orientador constitui-se como uma necessidade, pois o atendimento educacional especializado não apresenta uma proposta única e a legislação nacional deixa em aberto algumas questões que poderiam ser mais bem exploradas. Por isso, é atribuição dos sistemas de ensino incentivar a construção de documentos locais, tendo em vista a sua realidade e os seus objetivos educacionais.

Os municípios de Serra (2022), Vila Velha (2022) e Vitória (2018, 2020a, 2020b), possuem documentos mais recentes, que foram produzidos a partir do ano de 2018 e apresentam discussões pertinentes para a organização do atendimento educacional especializado. Destacamos a definição de atendimento educacional especializado, o seu público de atendimento, as especificidades da educação básica, entre outras informações.

Com os dados provenientes das entrevistas semiestruturadas com os/a coordenadores/gestora de educação especial na Região Metropolitana da Grande Vitória/ES, realizamos a análise da organização e da operacionalização do atendimento educacional especializado, com os seguintes eixos de análise: organização e operacionalização do atendimento educacional especializado na escola comum e na instituição especializada; identificação dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial; profissionais que atuam no atendimento educacional especializado e formação de professores.

Novamente observamos que o atendimento educacional especializado na escola comum está além do trabalho realizado nas salas de recursos multifuncionais. Esse dado é um avanço, pois o estudante, além de frequentar esse espaço no contraturno, está matriculado na sala de aula regular, com a participação do professor regente e do professor de educação especial. Por outro lado, a defesa do trabalho colaborativo deve ser realizada com cautela, pois, na ausência do atendimento das salas de recursos multifuncionais na escola comum, esse serviço pode ser terceirizado e ofertado não só pelos municípios, mas também pelas instituições especializadas que não são responsáveis pelo trabalho educacional e sim filantrópico. Por isso, os investimentos e a participação desse público no turno e contraturno da escola comum constituem-se como uma condição indispensável.

O histórico da educação especial apresentado em nosso texto, somado aos dados produzidos através de entrevistas e levantamento bibliográfico nos ajudam a entender que houve um avanço em relação à oferta do serviço de atendimento educacional especializado dentro das políticas e dos documentos legais. No entanto, é evidente que não houve um rompimento definitivo com as instituições especializadas, que, tendo uma única oportunidade, permanecem e se fortalecem na oferta desse atendimento.

Este estudo nos permite afirmar que, para efetivação de uma proposta educacional inclusiva, há necessidade de alteração na legislação que encerre os vínculos e as possibilidades de financiamento da educação às instituições especializadas, porém as alterações devem ser feitas com vistas a ampliar as possibilidades de investimento público em instituições educacionais públicas, com a participação de pesquisadores e profissionais da educação, na contramão do que foi feito pelo Decreto nº 10.502/2020 que teve sua eficácia suspensa pelo plenário do Supremo Tribunal Federal.

Na investigação da organização e operacionalização do atendimento educacional especializado na instituição especializada, percebemos que o estado do Espírito Santo e os municípios apresentam vínculos bem próximos em relação a ela. Os documentos estaduais fortalecem o vínculo com essas instituições e permitem o atendimento substitutivo no caso dos estudantes matriculados nas escolas de tempo integral, o que é ilegal, do ponto de vista das políticas nacionais. Além disso, nas cidades de Cariacica e Vila Velha, os entrevistados não olham com estranhamento que essas instituições ofereçam esse serviço, com a justificativa de que consta nas orientações nacionais e estaduais a regulamentação do seu funcionamento ou porque as famílias têm autonomia para escolher onde o estudante fará o atendimento no contraturno. No entanto, nem sempre podemos considerar que fica como critério da família, pois os próprios municípios terceirizam a oferta, o que acaba por incentivar ou, na maioria dos casos, unicamente dar opção de matrícula no contraturno nas instituições especializadas.

Os aspectos considerados para a identificação do estudante vinculado à modalidade da educação especial para a oferta do atendimento educacional especializado, da mesma forma como observamos nas produções acadêmicas, ainda estão atrelados

à exigência do laudo médico. Estamos diante de mais uma problemática na educação especial, pois essa exigência descumpre a Nota Técnica nº 04/2014. Tal ação compromete as práticas pedagógicas que serão desenvolvidas com o estudante e vincula esse trabalho às limitações ou aos aspectos biológicos do ser humano.

Essa situação também pode induzir a uma proposta educativa fundamentada em aspectos de outras áreas do conhecimento (medicina e psicologia) e não valorizar a função educacional, que é indispensável para a apropriação do conhecimento cultural e científico pelos estudantes vinculados à modalidade de educação especial. De acordo com os estudos da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, o conhecimento deve ser considerado no seu aspecto dinâmico, não podendo então ser estático ou medido, visto que todas as pessoas apresentam possibilidades efetivas de aprendizado. Na perspectiva teórica de Vigotski (2019), o autor cria uma visão de sujeito que não se define a partir de suas incapacidades. Com uma proposta revolucionária para a educação especial, desloca o olhar para o campo das relações sociais nos quais esse aluno está inserido.

Com os dados, percebemos que as atribuições dos professores de educação especial devem priorizar um conjunto de ações pedagógicas intencionais e planejadas que valorizem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes no turno e contraturno da escola comum. Destaca-se a ação docente, que é fundamental para uma educação que preza pela emancipação humana. Por isso, a teoria e a prática devem caminhar juntas para que não ocorra o espontaneísmo, consequência de uma prática desvinculada da teoria, ou seja, é o fazer pelo fazer (SAVIANI, 2011).

Na discussão do trabalho docente, problematizamos a proposta de formação continuada dos municípios investigados, pois os sistemas de ensino devem investir em condições para que os professores participem de cursos de formação continuada no seu horário de trabalho. Na análise das formações, todos os municípios oportunizam esse momento para os professores de educação especial, sendo que, para os professores regentes e pedagogos, são poucas iniciativas que os contemplam. Nesse momento de estudos, temáticas que focam nos conhecimentos da neurociência, como em Vila Velha, revela que o município realiza parcerias com

outras secretarias que não deveriam conduzir a educação dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial. Essa formação precisa priorizar leituras teóricas sobre as possibilidades do desenvolvimento humano, papel transformador da educação na vida humana e principalmente a função do professor. Uma possibilidade apresentada em três municípios (Serra, Vila Velha e Vitória) foi a realização de cursos, palestras e colóquios, com participação de professores da Ufes e do Ifes.

No caminho percorrido para o estudo da organização e da operacionalização do atendimento educacional especializado, investigamos as concepções desse atendimento, como os estudantes são identificados para a realização da sua matrícula, quais os profissionais envolvidos e como a proposta de formação continuada está sendo pensada pelos sistemas de ensino público das cidades de Cariacica, Serra, Vila Velha e Vitória. Nesse movimento, encontramos um aspecto em comum em todas as discussões: o planejamento escolar, seja como desafio, seja como possibilidade de inclusão escolar. Analisamos essa temática com o conceito de práxis, pois consiste em uma ação consciente, fundamentada teoricamente e que pressupõe transformação.

As pessoas entrevistadas, mesmo em realidades distintas, entendem que o planejamento se constitui como uma ação conjunta entre o professor regente e o professor de educação especial. Por isso, o professor de educação especial não é o único responsável pela sua execução; o pedagogo, da mesma forma, deve oportunizar possibilidades de articulação com os demais professores, pois sua função não consiste em entregar um planejamento finalizado, sem discussões prévias com a sua equipe.

O planejamento antecipado, intencional e flexível contribui para que, na organização do trabalho pedagógico, em conjunto com o professor regente, o professor de educação especial consiga pensar nos principais elementos culturais que devem ser trabalhados, estudar esses conhecimentos e escolher a metodologia mais adequada para que os estudantes consigam se apropriar desse saber elaborado.

Na defesa da nossa tese, o atendimento educacional especializado deve estar fundamentado em uma proposta educativa com vistas à aprendizagem e ao

desenvolvimento humano dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial. Compreendemos que, nesse processo educacional, a participação desse público na escola comum é condição indispensável. Como os coordenadores/gestora de educação especial são os representantes dos sistemas de ensino público, eles precisam ter conhecimentos teóricos, históricos e políticos da educação especial, para que a inclusão seja efetivada com a oferta, organização e operacionalização do atendimento educacional especializado no turno do trabalho colaborativo e no contraturno da escola comum.

No estudo do atendimento educacional especializado no sistema comum de ensino, a educação configura-se como um direito inalienável e incondicional (BRASIL, 1988), que, mesmo em tempos de pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2) e de crise política, deve ser garantido, sendo inadmissível qualquer outra proposta educacional que desconsidere algum público ou acentue as desigualdades “[...] de acesso e de padrão de qualidade já observadas em períodos letivos não excepcionais” (CURY, 2020, p. 12). Incluímos nesse grupo os estudantes vinculados à modalidade de educação especial, que historicamente lutam pela garantia dos seus direitos sociais na nossa sociedade e por um ensino de qualidade no espaço escolar.

Ao estudarem as possibilidades e desafios das atividades remotas produzidas em situação de pandemia na área da educação especial, Conde, Camizão e Victor (2020) destacam que a escolarização desses estudantes ficou restrita ao atendimento educacional especializado e não foram observadas práticas colaborativas entre os professores (educação especial e os regentes), ou iniciativas para a manutenção do vínculo e interações entre os docentes.

A família possui responsabilidade no acompanhamento do processo educacional de todos os estudantes, mas é dever do Estado assegurar o direito à educação, vida, alimentação, lazer, cultura, respeito, dignidade, liberdade e convivência em sociedade. Na educação especial, o Decreto n.º 10.502 (em suspensão), tentou reduzir a ação do Estado e transferir para as famílias a responsabilidade da escola, que é criar possibilidades e conduzir todo o processo educacional. Uma proposta que restringe o direito à educação caracteriza-se como segregação e não colabora para a efetivação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

O conhecimento da história e dos processos que constituíram a educação especial nos permite entender que a atual organização e operacionalização do atendimento educacional especializado na escola comum se configuram como um avanço nessa modalidade. Mesmo com algumas conquistas, ao analisar as principais características desse atendimento, com base nas políticas e produções acadêmicas, Oliveira (2020) problematiza esse atendimento e destaca que atender não é o mesmo que ensinar. A autora defende a proposição de um ensino com uma perspectiva pedagógica na sala de aula regular, que crie condições para que o estudante inserido em um espaço coletivo consiga apropriar-se do conhecimento produzido pela humanidade e construa relações/interações entre professor, aluno e conhecimento.

O caminho pode ser longo, os desafios existem e as transformações ainda são necessárias. Com o engajamento de pessoas comprometidas com a educação, a efetivação de políticas públicas e a produção de novos estudos, a educação escolar laica, democrática, estatal e de financiamento público pode firmar-se como uma possibilidade de apropriação de conhecimento e emancipação dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial.

REFERÊNCIAS

BORGES, Carline Santos. **Atendimento Educacional Especializado e os processos de conhecimento na escola comum**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BORGES, Daniella Côrtes Pereira. **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, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

BOTTOMORE, Tom. Materialismo histórico. *In*: BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 62.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de

idade. Brasília, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 3 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Institui o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 1 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 25 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 19 set. 2018.

BRASIL. Presidente (2019: Jair Messias Bolsonaro). **Mensagem ao Congresso Nacional, 2019 [recurso eletrônico]**: 1ª Sessão Legislativa Ordinária da 56ª Legislatura. Brasília : Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/553350/mensagem_presidencial_pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 5 set. 2022.

BUENO, José Geraldo Silveira. Os programas da diretoria de políticas de educação especial (DPEE/SECADI/ MEC) para a inclusão escolar: as salas de recursos multifuncionais – SRMS. **Journal of Research in Special Educational Needs**, n. 16, p. 172–177, 2016. DOI: https://doi.org/10.1111/1471-3802.4_12241.

BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Silvia Marcia Ferreira. Os indicadores educacionais como meio de avaliação das políticas de educação especial no Brasil – 2000/2009. *In*: BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial no Brasil**: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: Editora da PUC/SP, 2011. p. 159-182.

CAMIZÃO, Amanda Costa. **Conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial**: o modelo médico-psicológico ainda vigora? 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

CAMIZÃO, Amanda Costa; VICTOR, Sonia Lopes; CONDE, Patricia Santos. Estimulação precoce na educação especial: algumas provocações. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís. Acesso em: 15 de nov. de 2021. Disponível em:

http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT15_1199.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.

CAMIZÃO, Amanda Costa. **A formação e o conhecimento do professor de educação especial**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_15812_TESE%20FINAL%20-%20AMANDA%20COSTA%20CAMIZ%20C3O%2021-11.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; ARAÚJO, Rita de Cássia Tibério; AMORIM, Gabriely Cabestré. Atendimento Educacional Especializado: revisão bibliográfica em base nacional. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 30, n. 1, p. 68-83, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rh/article/view/4749>. Acesso em: 14 ago. 2021.

CARIACICA (Município). **Lei n.º 4.373, de 10 de janeiro de 2006**. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Cariacica e dá outras providências. Cariacica, 2006.

CARIACICA (Município). **Orientações sobre a educação especial no município de Cariacica**. Cariacica: Secretaria de Educação, 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CONDE, Patricia Santos. **Práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial em uma instituição de educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CONDE, Patricia Santos; CAMIZÃO, Amanda Costa; VICTOR, Sonia Lopes. Pandemia e atividades remotas: possibilidades e desafios para a educação especial. **Revista Cocar**, Pará, V.14 N.30 Set./Dez./2020 p.1-16. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rh/article/view/4749>. Acesso em: 18 dez. 2021.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1., 1990, Jontien. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jontien – 1990)**. Jontien: ONU, 1990.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE AS NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994, Salamanca. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1994.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Espírito Santo). **Resolução CEE-ES nº 5.077/2018**. Revoga os artigos de nº 290 a 296 da Resolução CEE-ES nº 3.777/2014, no que dispõem sobre a organização da oferta da Educação Especial

no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo e dá outras providências. Vitória, 2018.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Cariacica). **Resolução n.º 007/2011**. Fixa normas para a Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino do Município de Cariacica. Cariacica, 2011. Disponível em: <http://emefjoapedro.blogspot.com.br/p/informativos.html>. Acesso em: 9 fev. 2021.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Serra). Resolução CMES nº 203/2022. Reformula as Diretrizes Municipais de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva de crianças/estudantes da Rede Pública Municipal de Ensino da Serra - Espírito Santo. Serra, 2022. **Diário Oficial do Município de Serra**, Serra, 30 maio 2022. p. 56-60.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Serra). **Resolução nº 195/2016**. Diretrizes para a Educação Especial da Rede Municipal de Ensino da Serra/ES. Serra, 2016. Disponível em: <http://www4.serra.es.gov.br/arquivo/1540303385962-resoluo-cmes-n1952016-e-diretrizes-para-a-educacao-especial.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Vila Velha). **Resolução nº 20/2013**. Institui Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino. Vila Velha, 2013.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Vila Velha). Resolução nº 76/2022. Institui as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino. **Diário Oficial do Município de Vila Velha-ES**, Vila Velha, 2022. p. 13-18.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 14 set. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, modalidade de Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 9 set. 2018.

CONVENÇÃO Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001.

CONVENÇÃO sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova Iorque, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>.

CURY, Carlos Roberto Jamil et al. O Aluno com Deficiência e a Pandemia. **Instituto Fabris Ferreira**. Disponível em: <https://www.issup.net/files/2020-07/O%20aluno%20com%20defici%C3%AAncia%20na%20pandemia%20-%20l.pdf> Acesso em: 10 set. 2021.

DECRETO sobre educação especial constitui um enorme retrocesso, diz especialista [Carla Biancha Angelucci]. Texto disponibilizado em 8 out. 2020. In: **Jornal da USP no ar**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=361010>. Acesso em: 20 nov. 2020.

DIAS, Sueli de Souza; LOPES DE OLIVEIRA, Maria Claudia Santos. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, abr./jun., 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382013000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 maio 2022.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 79-115, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GkhgksVWNhmjD6DnxtxdwsM/?lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2021.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Diretrizes da educação especial na educação básica e profissional para a rede estadual de ensino do Espírito Santo**: Educação Especial: Inclusão e Respeito a Diferença. 2. ed. Vitória: Secretaria de Educação, 2011. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Diretrizes%20da%20Ed.%20Especi%20al%20no%20ES%20-%20Sedu.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2020.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Diretrizes Operacionais para a Educação Especial**. Vitória: Secretaria da Educação, 2021a.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Edital de Credenciamento nº 0001/2020**. Dispõe do credenciamento de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para atendimento educacional especializado [...]. Vitória: Secretaria de Educação, 2020. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/EDITAL2020.%200001.2020%20-%20CREDENCIAMENTO%20%20ENTIDADES%20SEM%20FINS%20LUCRATIVO%20S%20AEE_.pdf. Acesso em: 30 jun. 2022.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Lei Complementar Estadual nº 1.015, de 17 de maio de 2022**. Altera a redação dos arts. 2º e 5º da Lei Complementar nº 928, de 25 de novembro de 2019 (tem por finalidade garantir expressamente a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos público-alvo da educação especial matriculados em escolas com oferta de educação em tempo integral). Vitória, 2022.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Minuta de edital de credenciamento nº 001/2021**. Objetivou o credenciamento de profissionais especializados, nas áreas de conhecimento indicadas neste edital para atender necessidades do sistema estadual de educação do Espírito Santo. Vitória, 2021b. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/EDITAL%20CREDENCIAMENTO%20001.2021.%20Cadastro%20de%20especialistas%20para%20avaliar%20o%20ferta%20de%20ensino.%20Processo%202021-CZ10X_.pdf. Acesso em: 5 jul. 2022.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli. Financiamento da educação especial no município de Vitória: desafios à gestão. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 279-296, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/D8yQqjrwhy6RS99gpzR37bb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 de jan. de 2018.

FRIGOTTO, Gaudencio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2729>. Acesso em: 10 nov. 2021.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Atualização da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QYsmblowCw4>. Acesso em: 02 de junho de 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. *In*: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (Org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 19-66. Disponível em: http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017. Acesso em: 6 abr. 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da Anped. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/G89VhYqSyh7VqLbhb5hF4Xm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 abr. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2008.

HUNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 15-78.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cariacica**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/cariacica/panorama>. Acesso em: 12 fev. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo escolar:** sinopse. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/13/0?ano=2010>. Acesso em: 12 fev. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Serra.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/serra/panorama>. Acesso em: 12 fev. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Vila Velha.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/vila-velha/panorama>. Acesso em: 12 fev. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Vitória.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/vitoria/panorama>. Acesso em: 12 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica:** notas estatísticas. Brasília, 2020a. Disponível em: [file:///C:/Users/Acer/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/f4b3658d-8d23-4028-a622-9ef3a1d84efe/notas estatísticas censo escolar 2020.pdf](file:///C:/Users/Acer/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/f4b3658d-8d23-4028-a622-9ef3a1d84efe/notas%20estatisticas%20censo%20escolar%202020.pdf). Acesso em: 4 abr. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Glossário da educação especial:** Censo Escolar 2020. Brasília, 2020b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 4 abr. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). Portaria nº 357, de 22 de maio de 2020. Define o cronograma de atividades do Censo Escolar da Educação Básica 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 maio 2020c. Seção 1, p. 55.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação dos deficientes no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235/237>. Acesso em: 13 maio 2019.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2018.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul./set. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300010>.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300003>.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

KUHNEN, Roseli Terezinha. 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. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000300002>.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1959.

LIMA, Maria Eliene. **A educação para a cidadania e a militarização para a educação**. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

LOPES, Quenizia Vieira *et al.* A práxis enquanto categoria fundante na constituição da formação de professores sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 967-980, mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16315>.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da Economia Política**. Tradução e Introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 1998.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2012.

MELETTI, Silvia Marcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio/ago. 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Documento orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: Secadi, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Educação Inclusiva: direito à diversidade** (Documento Orientador). Brasília, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB-DICEI, de 4 de agosto de 2015**. Orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil. Acesso em: 16 jun. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Nota técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008**. Brasília: MEC/SESP, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 14 set. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Política nacional de educação especial**. Brasília, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986**. Expece normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 10 out. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Brasília, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Brasília, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/MINISTÉRIO DA PREVIDÊNCIA E ASSISTÊNCIA SOCIAL (Brasil). **Portaria Interministerial nº 186, de 10 de março de 1978**. Aprova a regulamentação da Portaria Interministerial nº 477, de 11 de agosto de 1977. Brasília, 1978.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO (Brasil). **Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003**. Brasília, 1993. Disponível em: <https://livrariapublica.com.br/dominio-publico/me002599.pdf>. Acesso em: 1 set. 2022.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO (Brasil). **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. Mesa 5: Inclusão escolar e organização da prática pedagógica na educação básica. In: **VI Seminário Nacional de Educação Especial/ XVII Seminário Capixaba de Educação Inclusiva.**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wgu4aN-IAv0&t=3752s>. Acesso em: 13 de agos. de 2021.

OLIVEIRA, Gildásio Macedo de. **Interdependência orçamento público e garantia do direito à educação de estudantes com deficiência: uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado**. 2021. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 62-73, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.681>.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; SILVA, Régis Régis Henrique dos Reis. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, esp.062020, p.103-125, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.32930/NUANCES.V31IESP.1.8291>.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia Martins. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia e Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 362-371, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: em 30 out. 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 4. ed. rev. e amp. São Paulo: Intermeios, 2015.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2011.

PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança pequena na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAFANTE, Heulalia Charalo. **Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014).

Estudos em Avaliação Educacional, v. 29, n. 70, p. 276-307, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea.v0ix>.

RODRIGUES, Cesar Augusto. **O investimento social privado na educação**: crítica aos seus desdobramentos ideológicos na economia dependente. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2019.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTA, Fernando Dala; BARONI, Vivian. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. **Kínesis**, v. 6, n. 12, p. 1-16, dez. 2014. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/1_fernandoevivian. Acesso em: 19 dez. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf>. Acesso em: 23 maio 2021.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/22/Media%C3%A7%C3%A3o%20Saviani%20Germinal.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCALCON, Suze. **À procura da unidade psicopedagógica**: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro de Educação. **Nota acerca das alterações promovidas pela Lei Complementar Estadual nº 1.105, de maio de 2022 - Políticas de Educação Especial do Espírito Santo (PLC 040/2021)**. Vitória, 2022. Disponível em: <https://ce.ufes.br/conteudo/nota-acerca-das-alteracoes-promovidas-pela-lei-complementar-estadual-no-1105-de-maio-de>. Acesso em: 20 jun. 2022.

VAZ, Kamille. O professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa. *In: REUNIÃO DA ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Sul*, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. *In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas***. Cascavel: EDUNIOESTE, 2019. Tomo 5.

VILA VELHA (Município). **Diretrizes pedagógicas e operacionais da educação especial**. Vila Velha: Gerência de Educação Especial e EJA, 2022.

VITÓRIA (Município). **Documento Orientador da Educação Especial da rede municipal de ensino de Vitória**: deficiência física, surdocegueira, transtorno do espectro autista, deficiências múltiplas – Volume 1. Vitória, 2020a.

VITÓRIA (Município). **Documento Orientador da Educação Especial da rede municipal de ensino de Vitória**: deficiência visual, surdez, altas habilidades superdotação – Volume 2. Vitória, 2020b. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1i3iV8mD_miYss8CSkFu38eHTD6XVbBJQ/view. Acesso em: 15 de mai. de 2021.

VITÓRIA (Município). **Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva da Rede Pública Municipal de Ensino de Vitória – ES**. Vitória, 2015.

VITÓRIA (Município). **Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Vitória, 2018. Disponível em: https://www.ibade.org.br/Cms_Data/Contents/SistemaConcursoIBADE/Media/PMVE_DUC2019/edital/Pol-ticas-Educa-o-Especial.pdf. Acesso em: 13 mar. 2021.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**: fundamentos da defectologia. Madrid: Machado Libros, 2012. v. 5.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Completas - Tomo Cinco**; Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019. 488 p

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Problemas da defectologia v1** / Organização e edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. – 1ed. –São Paulo: Expressão Popular, 2021. 239p.

REFERÊNCIAS DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS: IBICT E ONEESP

ALENCAR, Aurélio da Silva. **A aquisição de linguagem/Libras e o aluno surdo**: um estudo sobre as formas de comunicação e interação na escola e na família. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual**: a construção de conhecimento e o letramento. 2016. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6197/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Rosiney%20Vaz%20de%20Melo%20Almeida%20-%20.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

ALVES, Helen Cristiane Viana. **Atuação docente na sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Macapá/AP**. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ALVES, Silvana Souza Silva. **A mediação articulada com uso de tecnologias**: o trabalho docente na diversidade. 2016. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20250>. Acesso em: 13 de mar. de 2020.

AMORIM, Gabriely Cabestré. **Proposta de um modelo de gestão participativa**: subsídios para o atendimento educacional especializado na educação infantil. 2020. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2020.

ANACHE, Alexandra Ayach *et al.* **AEE nas salas de recursos multifuncionais nos Municípios de Campo Grande, Paranaíba e Dourados**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org.). **Inclusão escolar em foco**: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 67-89.

ANJOS, Hildete Pereira dos *et al.* Atendimento Educacional em salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal de Belém – Pará. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org.). **Inclusão escolar em foco**: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 91-114.

ANUNCIAÇÃO, Daniele Vieira Araújo. **A gestão educacional na perspectiva da Educação Inclusiva no município de Manaus**. 2019. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

ARARUNA, Maria Rejane. **Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum**: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

ARAÚJO, Érika Soares de Oliveira; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; SILVA, Katiene Symone Pessoa da. Os desdobramentos do AEE no cotidiano escolar em

Natal-RN. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015. p. 269-292.

ARAÚJO, Maria Ilma de Oliveira. **Atendimento educacional especializado nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte: a perspectiva dos professores**. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

ASSAF, Danielle Lueth **A escolarização do aluno com síndrome de Down e o ensino especializado**. 2017. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Comunicação, Educação e Humanidades, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1664/2/Danielle%20Lueth%20Assaf.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.

BARBOSA, Regiane da Silva. **Intervenção pedagógica para ensino de leitura, escrita e aritmética para uma criança com implante coclear**. 2015. 207 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7261/TeseRSB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 maio 2020.

BATISTA, Claudenilson Pereira. **Política Pública de inclusão: atendimento de educandos com deficiência visual no município de Manaus/AM**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

BELUSSO, Roniele. **Paisagens do atendimento educacional especializado**. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

BENINCASA-MEIRELLES, Melina Chassot. **Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália**. 2016. 117 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/148283/001002490.pdf?sequence=1&isAllowed=y.%20Acesso%20em:%202015%20de%20mai.%20de%202020>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BEZERRA, Querubina Aurélio. **O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudante com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio**. 2018. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

BORGES, Karla Janaine de Moraes. **Estudo sobre acesso e permanência no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual**. 2019. 139 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

BORGES, Tamires Coimbra Bastos. **Deficiência visual: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio.** 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

BOROWSKY, Fabíola. **Educação especial no Brasil: contradições nas políticas de inclusão (2003-2014).** 2017. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/157596/001019641.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 abr. 2020.

CALHEIROS, David dos Santos. **Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades.** 2019. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11292>. Acesso em: 19 maio 2020.

CANABARRO, Renata Corcini Carvalho. **Consultoria colaborativa: influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

CÂNDIDO, Flávia Ramos. **Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID2 no Atendimento Educacional Especializado a estudante com autismo em escola pública do Distrito Federal.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/18801.%20Acesso%20em:%2010%20de%20mai.%20de%202020.7>. Acesso em: 19 maio 2020.

CARDOSO, Camila Rocha; TARTUCI, Dulcéria; BORGES, Wanessa Ferreira. A atuação docente, o funcionamento e o papel do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais em Catalão. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado.** São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 425-440.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. A deficiência intelectual como produção social: reflexões a partir da abordagem histórico-cultural. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...].** Florianópolis, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wpcontent/uploads/2015/02/Trabalho-GT15-4079.pdf>>. Acesso em: 13 de mar. de 2021.

CARVALHO, Marielle Duarte. **Educação, arte e inclusão: audiodescrição como recurso artístico e pedagógico para a inclusão das pessoas com deficiência.** 2017.

137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017a.

CARVALHO, Merislandia Paulo da Silva. **Deficiência visual: da política educacional à organização escolar.** 2016. 202 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

CARVALHO, Paola Sales Spessotto. **Formação continuada e necessidades formativas dos professores das salas de recursos multifuncionais de escolas municipais de uma cidade do interior paulista.** 2020. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020.

CARVALHO, Sandra Pavoeiro Tavares. **Narrativas sobre inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em uma escola municipal de educação básica de Cuiabá - MT.** 2017. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017b.

COLLING, Nadir Lucia Schuster. **Narrativas e histórias de vida, percursos de formação e docência de quatro professoras na modalidade da educação especial: sala de recursos AEE.** 2017. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017.

COSTA, Camila Rodrigues. **Análise de princípios para o trabalho colaborativo: um estudo com professores de Educação Física e do atendimento educacional especializado.** 2017. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151337/costa_cr_me_mar.pdf?sequence=6&isAllowed=y. Acesso em: 10 abr. 2020.

CUNHA, Marleide dos Santos. **Ensino da Língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental.** 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4906/1>. Acesso em: 17 maio 2020.

DAMASCENO, Allan Rocha; PEREIRA, Andressa Silva. Organização do trabalho pedagógico: experiências/interfaces entre a sala de recursos multifuncionais (SRM) e a sala comum/regular no município de Nova Iguaçu. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado.** São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 331-350.

DUBOC, Maria José Oliveira; RIBEIRO, Solange Lucas. As salas de recursos multifuncionais: organização, concepções e práticas em Feira de Santana – BA. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado.** São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 162-177.

EVANGELISTA, Rosimária Rosa do Nascimento. **Formação e atuação de professores de alunos com deficiência**. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. **Ações do núcleo de acessibilidade na EAD de uma instituição de educação superior privada e a satisfação dos estudantes com deficiência**. 2017. 192 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

FARIAS, Adenize Queiroz *et al.* AEE: política, concepção e diretrizes para o funcionamento da sala de recursos multifuncionais no município de Campina Grande – Paraíba. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 247-267.

FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de. **A inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais no ensino regular: vozes e significados**. 2017. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

FAUSTINO, Carlos Roberto. **O aluno com deficiência e o direito educacional na perspectiva inclusiva: um estudo sobre o atendimento educacional especializada em uma escola de São Paulo**. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2018.

FERREIRA, Gabriela Silva. **Políticas públicas de inclusão na educação infantil: um estudo em creches do município de Franca**. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2016.

FERREIRA, José Adnilton Oliveira. **Inclusão escolar? O aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia**. 2018. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. 2. ed. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1993.

FLÓRO, Lisiane Fonseca Diogo. **Inclusão escolar, sala de recursos multifuncionais e currículo: tecendo aproximações**. 2016. 305 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2016.

FONSECA, Janini Galvão. **O atendimento educacional especializado e o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais no ensino médio público do Distrito Federal**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FONSECA, Manoela. **Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor**. 2016. 95 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

FRÓES, Marco Antônio de Melo. **A escolarização das pessoas com deficiência visual: contribuições e limites das atividades pedagógicas mediadas na sala de integração e recursos visual**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GALVÃO, Nelma de Cássia da Silva Sandes; MIRANDA, Therezinha Guimarães. A organização do trabalho pedagógico nas salas de recursos multifuncionais em Salvador – BA. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 195-214.

GOMES, Robéria Vieira Barreto. **O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais de Rio Branco/Acre**. 2016. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

GUARESCHI, Taís. **Inclusão educacional e autismo: um estudo sobre as práticas escolares**. 2016. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

HERADÃO, Julia Gomes. **Estudantes com autismo em escolas democráticas: práticas pedagógicas**. 2019. 129 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2019.

JESUS, Clarice Karen de. **A inclusão e escolarização dos alunos com deficiência auditiva e surdez no ensino fundamental em Brasilândia/MS: desafios, avanços e perspectivas**. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

JESUS, Denise Meyrelles; VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga. Observatório Nacional de Educação Especial – experiência do Espírito Santo: a pesquisa-formação e seus desdobramentos. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, 2016. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/58e4/88f72a40075ee1c2d02d2af2f6f9d85f7e59.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

KÜHN, Ernane Ribeiro. **A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino**. 2017. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

LAURINDO, Cristiana. **Políticas públicas para acesso e permanência de alunos com deficiência em Santa Catarina**: estudo de caso sobre o atendimento de segundo professor em uma escola da rede estadual de educação. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

LEITE, Michele de Mendonça. **Educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral**. 2017. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

LELLIS, Marcella Gomes de Oliveira. **O aluno com Síndrome de Prader-Willi na escola comum**: inclusão, escolarização e processos de subjetivação. 2015. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/1585#:~:text=Este%20estudo%20intitulado%20%E2%80%95O%20aluno,Federal%20do%20Esp%C3%ADrito%20Santo%20%2D%2D>. Acesso em: 17 maio 2020.

LIMA, Denise Maria De Matos Pereira. **As avaliações em larga escala e a construção de políticas públicas para a educação especial no Paraná**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

LIMA, Roger Pena de. **A educação inclusiva no PNE e no PDE-DF**: análise de implementação da Meta 4 no âmbito do sistema público de ensino do Distrito Federal. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

LIMA, Suelen Coelho. **A comunicação alternativa e a mediação do professor na sala de recursos multifuncionais**: um estudo de caso. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

LOPES, Andressa. **Desafios na articulação entre professoras de um centro de atendimento educacional especializado e escola regular para oferta de tecnologia assistiva**. 2019. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

LOPES, Ingrid Anelise. **Inclusão e direito à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escola municipal paulistana**. 2018. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

LUCION, Paula. **A organização do ensino de Matemática no contexto de inclusão**. 2015. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MANGA, Vanessa Pita Barreira Burgos. **O professor de educação especial, sua formação e a inclusão escolar do aluno cego**: um estudo de caso. 2017. 208 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

MANI, Eliane Morais de Jesus. **Altas habilidades ou superdotação**: políticas públicas e atendimento educacional em uma diretoria de ensino paulista. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MARQUET, Mônica Grazieli. **Políticas de inclusão escolar**: o contexto do município de Capão da Canoa - RS (2007- 2018). 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MARTINS, Lígia. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12291>.

MEDEIROS, Bruna de Assunção. **O fazer pedagógico do professor de educação especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha**: desafios da inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/13164>. Acesso em: 14 jan. 2020.

MELO, Douglas Christian Ferrari de. **Entre a luta e o direito**: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual. 2016. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016a.

MELO, Hilce Aguiar. **Mediação como estratégia no atendimento educacional especializado a aluno com deficiência intelectual**: contribuições da abordagem histórica cultural. 2016. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016b.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. Organização e funcionamento do AEE em salas de recursos multifuncionais: o que as evidências indicam? *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org.). **Inclusão escolar em foco**: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 481-500.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira. **Identidades do professor de educação especial no contexto de Maceió-Alagoas**. 2016. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

MESQUITA, Guida. **O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental**. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MODESTO, Rosemeire Fernanda Frazon. **Comunicação alternativa**: participação de alunos com deficiência não oralizado na rotina pedagógica. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2018.

MONTEBLANCO, Valquíria Martins. **A escola comum/especial**: a relação da gestão com as práticas inclusivas. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MOREIRA, Laura Ceretta; ANDREOTTI, Mariana. A complexa relação de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no estado no Paraná: em foco o AEE no município de Pinhais/PR. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org.). **Inclusão escolar em foco**: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 465-480.

MOURA, Guadalupe Marcondes de. **Atendimento educacional especializado para alunos surdos**: concepções e práticas docentes no município de São Paulo. 2016. 358 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MÜLLER, Miriam Garcia. **A educação especial na rede municipal de ensino de Canoas-RS**: conexões entre as normativas e as práticas cotidianas. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

NASCIMENTO, Selma Soares do. **Educação especial e inclusão escolar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. 2019. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

OLIVEIRA, Fernanda Souza de. **É inteligente, mas...: perspectivas e formação de professores para as altas habilidades/ superdotação**. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, Patricia Santos de. **Consultoria colaborativa como estratégia para promover inclusão escolar em aulas de educação física**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10941>. Acesso em: 10 de mar. de 2020.

OLIVEIRA, Paula de Carvalho Fragoso. **Os desafios da inclusão de surdos no contexto escolar e a aquisição da Língua Portuguesa na proposta de Educação Bilíngue**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

OLMO, Katiúscia Gomes Barbosa. **Educação bilíngue em diário: políticas e práticas constituídas na educação dos surdos no município de Linhares no estado do Espírito Santo**. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

PANSINI, Flávia. **Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil: para que e para quem?**. 2018. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

PAVEZI, Marilza. **Políticas de Educação Especial no Estado de Alagoas**. 2018. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

PEREIRA, Kátia Regina do Carmo. **O movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar e suas implicações na ação pedagógica**. 2018. 242 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PIETROBOM, Franciely Oliani. **Avaliação e encaminhamento de crianças com deficiência para o Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Dourados/MS**. 2016. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de. **Tecnologia assistiva e perfil funcional dos alunos com deficiência física nas salas de recursos multifuncionais**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2015.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

RAIMUNDO, Elaine Alves; BENDINELLI, Rosana Claudia; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Estrutura e Funcionamento do AEE, na Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 441-462.

REBELO, Andressa Santos. **A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)**. 2016. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

RIBEIRO, Raquel da Silva Ribeiro. **Política paulistana de educação especial e infantil para crianças pequenas público-alvo da educação especial**. 2016. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. **Processo educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: interconexões entre contextos**. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

RONIELE, Belusso. **Paisagens do atendimento educacional especializado**. 2017. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2017.

ROZA, BARBARA MISZEWSKI DA. **Atendimento educacional especializado no ensino superior: Universidade Federal do Rio Grande do Sul em foco**. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

RUSTICHELLI, Deise de Sales. **A supervisão de ensino: atuação na educação especial**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

SADIM, Geise Patrizia Teixeira. **Atendimento educacional especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na rede municipal de Manaus**. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

SANTOS, Denise Cristina da Costa França dos. **A perspectiva do professor da Educação Especial no contexto da escola comum**. 2020. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2020.

SANTOS, Élide Cristina da Silva de Lima; MOREIRA, Jefferson da Silva. A “nova” política de educação especial como afronta aos direitos humanos: análise crítica do decreto 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 3, p. 156-175, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.7908>.

SANTOS, Laís Carla Simeão. **Atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SANTOS, Vivian *et al.* Organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais do Município de São Carlos. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 389-406.

SCHERER, Renata Porcher. **Cada um aprende de um jeito**: das adaptações às flexibilizações curriculares. 2015. 173 f. . Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SILVA JUNIOR, Samuel Vinente da. **Política e organização pedagógica do serviço de atendimento educacional especializado em Manaus**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SILVA, Adriana Ramos. **O desafio do bilinguismo para alunos surdos no contexto da inclusão**: o caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015a.

SILVA, Elizane, Andrade da. **Possibilidades, limites e desafios para inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior**: legislação, reflexões e apontamentos. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2016a.

SILVA, João Rakson Angelim da. **Habilidades sociais de crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. 2018. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018a.

SILVA, Kely Cristina dos Santos. **Marcas da medicalização na política educacional brasileira: a educação especial como situação emblemática**. 2019. 194 f. Tese (Doutorado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) –Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Mariana Cesar Verçosa. **O atendimento especializado no ENEM para estudantes com necessidades educacionais especiais**. 2018. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018b.

SILVA, Mayara Costa da. **Formação continuada e educação especial**: a experiência como constitutiva do formar-se. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015b.

SILVA, Silvia Sofia Scheid da. **Políticas de formação continuada de professores na perspectiva da inclusão na rede municipal de educação de Curitiba**: 2006-2015. 2016. 206 f. Dissertação(Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016b. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1582/2/POLITICAS%20DE%20FORMACAO%20CONTINUADA.pdf>. Acesso em: 13 set. 2020.

SILVESTRE, Rosamaria Cris. **Fluxo de encaminhamento dos estudantes com deficiência intelectual**: do prescrito ao vivenciado. 2019. 127p. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2019.

SOUZA, Amanda Rodrigues de. **Formação de pedagogos para a atuação com pessoas dotadas e talentosas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017a. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8785>. Acesso em: 19 set. 2020.

SOUZA, Elizangela Vilela de Almeida. **Políticas de educação especial e inclusão escolar: as salas de recursos multifuncionais em Goiás**. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017b. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7466/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Elizangela%20Vilela%20de%20Almeida%20Souza%20.pdf>. Acesso em: 29 maio 2020.

TEIXEIRA, Keila Cardoso. **A criança surda na educação infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

TINÔCO, Saimonton. **Inclusão escolar: análise de consensos e dissensos entre pesquisadores brasileiros da educação especial**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12107>.

TINTI, Marcela Corrêa. **Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa: a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica**. 2016. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

VICARI, Luiza Pinheiro Leão. **Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino**. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

VICTOR, Sonia Lopes; COTONHOTTO, Larissy Alves; SOUZA, Marta Alves da Cruz. Organização e ensino nas salas de recursos multifuncionais em sua articulação com as classes comuns no Espírito Santo. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (Org.). **Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado**. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. p. 293-314.

VIEIRA, Gisele de Lima. **Políticas públicas educacionais inclusivas para a criança com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil na cidade de Manaus**. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

ZWICK, Lidiane Barreto Alves. **Escolarização, surdez e ensino médio**: espaços institucionais e percursos escolares no estado do Rio Grande do Sul. 2020. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

APÊNDICE A – PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Produção	Título/autor/ano de produção	Universidade/Programa de Pós-Graduação
1. Dissertação	O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental (MESQUITA, 2015)	Universidade Federal do Espírito Santo Programa de Pós-Graduação em Educação
2. Dissertação	O aluno com Síndrome de Prader-Willi na escola comum: inclusão, escolarização e processos de subjetivação (LELLIS, 2015)	Universidade Federal do Espírito Santo Programa de Pós-Graduação em Educação
3. Dissertação	Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental (CUNHA, 2015).	Universidade Federal de Sergipe Programa de Pós-Graduação em Educação
4. Dissertação	O supervisor de ensino: atuação na educação especial (RUSTICHELL, 2015)	Universidade Federal de São Carlos Programa de Pós-Graduação em Educação
5. Dissertação	Altas habilidades ou superdotação: políticas públicas e atendimento educacional em uma diretoria de ensino paulista (MANI, 2015)	Universidade Federal de São Carlos Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
6. Tese	Intervenção pedagógica para ensino de leitura, escrita e aritmética para uma criança com implante coclear (BARBOSA, 2015).	Universidade Federal de São Carlos Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
7. Dissertação	A organização do ensino de matemática no contexto de inclusão (LUCION, 2015)	Universidade Federal de Santa Maria Programa de Pós-Graduação em Educação
8. Dissertação	A escola comum/educação especial: a relação da gestão com as práticas inclusivas (MONTEBLANCO, 2015)	Universidade Federal de Santa Maria Programa de Pós-Graduação em Educação
9. Dissertação	Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do <i>software</i> GRID2 no atendimento educacional especializado a estudante com autismo em escola pública do Distrito Federal (CÂNDIDO, 2015)	Universidade de Brasília Programa de Pós-Graduação em Educação
10. Dissertação	O atendimento educacional especializado e o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais no ensino médio público do distrito federal (FONSECA, 2015)	Universidade de Brasília Programa de Pós-Graduação em Educação
11. Dissertação	Política Pública de inclusão: atendimento de educandos com deficiência visual no município de Manaus/AM (BATISTA, 2015)	Universidade Federal do Amazonas Programa de Pós-Graduação em Educação
12. Dissertação	Os desafios da inclusão de surdos no contexto escolar e a aquisição da Língua Portuguesa na proposta de Educação Bilíngue (OLIVEIRA, 2015)	Universidade do Estado do Rio de Janeiro Programa de Pós-Graduação em Educação
13. Dissertação	“Cada um aprende de um jeito”: das adaptações às flexibilizações curriculares (SCHERER, 2015)	Universidade do Vale do Rio dos Sinos Programa de Pós-Graduação em Educação

14. Dissertação	Formação continuada e educação especial: a experiência como constitutiva do formar-se (SILVA, 2015)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Programa de Pós-Graduação em Educação
15. Dissertação	Tecnologia assistiva e perfil funcional dos alunos com deficiência física nas salas de recursos multifuncionais (QUEIROZ 2015).	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Programa de Pós-Graduação em Educação
16. Dissertação	A escolarização das pessoas com deficiência visual: contribuições e limites das atividades pedagógicas mediadas na sala de integração e recursos visual-dissertação (FRÓES, 2015)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Programa de Pós-Graduação em Educação
17. Dissertação	O desafio do bilinguismo para alunos surdos no contexto da inclusão: o caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro (SILVA, 2015)	Universidade Federal do Rio de Janeiro Programa de Pós-Graduação em Educação
18. Dissertação	Salas de recursos multifuncionais: contexto de inclusão escolar para os alunos público-alvo da Educação Especial? (SILVA, 2015)	Faculdade de Ciências e Letras. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar
19. Dissertação	Não basta ser surdo para ser professor: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão (CARVALHO, 2016)	Universidade Federal do Espírito Santo Programa de Pós-graduação em Educação
20. Dissertação	A aquisição de linguagem/Libras e o aluno surdo: um estudo sobre as formas de comunicação e interação na escola e na família (ALENCAR, 2016)	Universidade Federal da Grande Dourados Programa de Pós-Graduação em Educação
21. Dissertação	A comunicação alternativa e a mediação do professor na sala de recursos multifuncionais: um estudo de caso (LIMA, 2016)	Universidade Federal do Amazonas Programa de Pós-Graduação em Educação
22. Dissertação	A gestão da educação especial nos municípios da área metropolitana norte de Curitiba: uma análise decorrente da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (ROCHA, 2016)	Universidade Federal do Paraná Programa de Pós-Graduação em Educação
23. Tese	A criança surda na educação infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o atendimento educacional especializado (TEIXEIRA, 2016)	Universidade Federal do Espírito Santo Programa de Pós-Graduação em Educação
24. Tese	O Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais de Rio Branco/Acre (GOMES 2016)	Universidade Federal do Paraná Programa de Pós-Graduação em Educação
25. Tese	Entre a luta e o direito: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual (MELO, 2016)	Universidade Federal do Espírito Santo Programa de Pós-Graduação em Educação
26. Dissertação	Deficiência visual: da política educacional à organização escolar (CARVALHO, 2016)	Universidade Federal do Espírito Santo Programa de Pós-Graduação em Educação
27. Dissertação	Atendimento educacional especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na educação infantil (SILVA, 2016)	Universidade Federal do Espírito Santo Programa de Pós-Graduação em Educação
28. Tese	Casos de ensino na formação	Universidade Federal de São

	continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado (RABELO, 2016)	Carlos Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.
29. Dissertação	Das políticas públicas de inclusão escolar à atuação do profissional de apoio/monitor (FONSECA, 2016)	Universidade Federal de Santa Maria Programa de Pós-Graduação em Educação
30. Tese	Inclusão educacional e autismo: um estudo sobre as práticas escolares (GUARESCHI, 2016)	Universidade Federal de Santa Maria Programa de Pós-Graduação em Educação
31. Dissertação	Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento (ALMEIDA, 2016)	Universidade Federal de Goiás Programa de Pós-Graduação em Educação
32. Tese	Identidades do professor de educação especial no contexto de Maceió-Alagoas (MERCADO, 2016)	Universidade Federal de Alagoas Programa de Pós-Graduação em Educação
33. Dissertação	Políticas públicas para acesso e permanência de alunos com deficiência em Santa Catarina: estudo de caso sobre o atendimento de segundo professor em uma escola da rede estadual de educação (LAURINDO, 2016)	Universidade do Sul de Santa Catarina
34. Dissertação	A mediação articulada com uso de tecnologias: o trabalho docente na diversidade (ALVES, 2016)	Universidade de Brasília Programa de Pós-Graduação em Educação
35. Dissertação	Deficiência visual: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio (BORGES, 2016)	Universidade Federal do Maranhão Programa de Pós-Graduação em Educação
36. Tese	A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014) (REBELO, 2016)	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Programa de Pós-Graduação em Educação
37. Dissertação	Políticas Públicas Educacionais Inclusivas para a criança com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil na cidade de Manaus (VIEIRA, 2016)	Universidade Federal do Amazonas Programa de Pós-Graduação em Educação
38. Tese	Atendimento educacional especializado para alunos surdos: concepções e práticas docentes no município de São Paulo (MOURA, 2016)	Universidade de São Paulo Programa de Pós-Graduação em Educação.
39. Dissertação	Política paulistana de educação especial e infantil para crianças pequenas público-alvo da educação especial (RIBEIRO, 2016)	Universidade de São Paulo Programa de Pós-Graduação em Educação
40. Dissertação	Inclusão escolar, sala de recursos multifuncionais e currículo: tecendo aproximações (FLÓRO, 2016)	Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação
41. Dissertação	A inclusão e escolarização dos alunos com deficiência auditiva e surdez no ensino fundamental em Brasilândia/MS: desafios, avanços e perspectivas (JESUS, 2016)	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul Programa de Pós-Graduação em Educação

42. Tese	Mediação como estratégia no	Universidade Federal do Rio
----------	-----------------------------	-----------------------------

	atendimento educacional especializado a aluno com deficiência intelectual: contribuições da abordagem histórico-cultural (MELO, 2016)	Grande do Norte Programa de Pós-Graduação em Educação
43. Tese	Educação infantil e atendimento educacional especializado: configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália (MEIRELLES, 2016)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Programa de Pós-Graduação em Educação
44. Dissertação	Avaliação e encaminhamento de crianças com deficiência para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Dourados/MS (PIETROBOM, 2016)	Universidade Federal da Grande Dourados Programa de Pós-Graduação em Educação
45. Tese	Desenvolvimento profissional docente em uma perspectiva colaborativa: a inclusão escolar, as tecnologias e a prática pedagógica (TINTI, 2016)	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Programa de Pós-Graduação em Educação
46. Dissertação	Processo educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: interconexões entre contextos (RINALDO, 2016)	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar
47. Dissertação	Possibilidades, limites e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na educação superior: legislação, reflexões e apontamentos (SILVA, 2016)	Centro Universitário Internacional Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias
48. Dissertação	Narrativas e histórias de vida, percursos de formação e docência de quatro professoras na modalidade da educação especial: sala de recursos - AEE (COLLING, 2017)	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul Programa de Pós-Graduação em Educação
49. Tese	O professor de educação especial, sua formação e a inclusão escolar do aluno cego: um estudo de caso (MANGA, 2017)	Universidade Federal do Espírito Santo Programa de Pós-Graduação em Educação
50. Dissertação	Política e organização pedagógica do serviço de atendimento educacional especializado em Manaus (SILVA JUNIOR, 2017)	Universidade Federal de São Carlos Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
51. Tese	Rede social virtual de professores especializados e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual (MILANESI, 2017)	Universidade Federal de São Carlos Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.
52. Tese	Ações do Núcleo de Acessibilidade na EAD de uma instituição de educação superior privada e a satisfação dos estudantes com deficiência (FANTACINI, 2017)	Universidade Federal de São Carlos Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.
53. Dissertação	Formação de pedagogos para a atuação com pessoas dotadas e talentosas (SOUZA, 2017)	Universidade Federal de São Carlos Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.
54. Dissertação	A educação especial na educação do campo: as configurações de uma escola da rede municipal de ensino (KÜHN, 2017)	Universidade Federal de Santa Maria Programa de Pós-Graduação em Educação
55. Dissertação	O fazer pedagógico do professor de Educação Especial/AEE no Instituto Federal Farroupilha: desafios da inclusão (MEDEIROS, 2017)	Universidade Federal de Santa Maria Programa de Pós-Graduação em Educação
56. Dissertação	A escolarização do aluno com síndrome	Universidade Metodista de São

	de down e o ensino especializado (ASSAF, 2017)	Paulo Programa de Pós-Graduação em Educação
57. Dissertação	Políticas de educação especial e inclusão escolar: as salas de recursos multifuncionais em Goiás (SOUZA, 2017)	Universidade Federal de Goiás Programa de Pós-Graduação em Educação.
58. Dissertação	Educação escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral (LEITE, 2017)	Universidade Federal de Goiás Programa de Pós-Graduação em Educação
59. Dissertação	A educação inclusiva no PNE e no PDE-DF: análise de implementação da meta 4 no âmbito do sistema público de ensino do Distrito Federal (LIMA, 2017)	Universidade de Brasília Programa de Pós-Graduação em Educação.
60. Dissertação	Paisagens do atendimento educacional especializado (BELUSSO, 2017)	Universidade de Caxias do Sul Programa de Pós-Graduação em Educação
61. Dissertação	Atendimento educacional especializado nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte: a perspectiva dos professores (ARAÚJO, 2017)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte Programa de Pós-Graduação em Educação
62. Tese	Educação especial no Brasil: contradições nas políticas de inclusão (2003-2014) (BOROWSKY, 2017)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Programa de Pós-Graduação em Educação
63. Dissertação	Análise de princípios para o trabalho colaborativo: um estudo com professores de educação física e do atendimento educacional especializado (COSTA, 2017)	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade "Júlio de Mesquita Filho".
64. Tese	A inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais no ensino regular: vozes e significados (FARIAS, 2017)	Universidade Estadual de Ponta Grossa. Programa de Pós-Graduação em Educação
65. Dissertação	Educação, arte e inclusão: audiodescrição como recurso artístico e pedagógico para a inclusão das pessoas com deficiência (CARVALHO, 2017)	Universidade Federal da Grande Dourados Programa de Pós-Graduação em Educação.
66. Tese	Narrativas sobre inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais em uma escola municipal de educação básica de Cuiabá – MT (CARVALHO, 2017)	Universidade Federal de Mato Grosso Programa de Pós-Graduação em Educação
67. Tese	As avaliações em larga escala e a construção de políticas públicas para a educação especial no Paraná (LIMA, 2017)	Universidade Federal do Paraná Programa de Pós-Graduação em Educação
68. Tese	Consultoria colaborativa como estratégia para promover inclusão escolar em aulas de educação física (OLIVEIRA, 2018)	Universidade Federal de São Carlos Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
69. Dissertação	Atuação docente na sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Macapá/AP (ALVES, 2018)	Universidade Federal de São Carlos Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
70. Tese	Políticas de educação especial no estado de Alagoas (PAVEZI, 2018)	Universidade Estadual de Ponta Grossa Programa de Pós-Graduação em

		Educação
71. Tese	Articulação entre o professor do atendimento educacional especializado (AEE) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza (ARARUNA, 2018).	Universidade Federal do Ceará Programa de Pós-Graduação em Educação
72. Dissertação	É inteligente, mas...: perspectivas e formação de professores para as altas habilidades/ superdotação (OLIVEIRA, 2018).	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores
73. Dissertação	O aluno com deficiência e o direito educacional na perspectiva inclusiva: um estudo sobre o atendimento educacional especializado em uma escola de São Paulo (FAUSTINO, 2018).	Universidade Federal de Alfenas Programa de Pós-Graduação em Educação
74. Tese	Inclusão escolar: análise de consensos e dissensos entre pesquisadores brasileiros da educação especial (TINÓCO, 2018).	Universidade Federal de São Carlos Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.
75. Tese	Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil: para que e para quem? (PANSINI, 2018).	Universidade Federal do Amazonas Programa de Pós-Graduação em Educação
76. Dissertação	Atendimento educacional especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na rede municipal de Manaus (SADIM, 2018).	Universidade Federal do Amazonas Programa de Pós-Graduação em Educação
77. Dissertação	Habilidades sociais de crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (SILVA, 2018).	Universidade Federal do Amazonas Programa de Pós-Graduação em Educação
78. Dissertação	O olhar dos profissionais da educação acerca dos processos de escolarização de estudantes com deficiência intelectual em curso técnico integrado ao ensino médio (BEZERRA, 2018).	Universidade de Caxias do Sul Programa de Pós-Graduação em Educação
79. Tese	Inclusão e direito à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escola municipal paulistana (LOPES, 2018).	Universidade de São Paulo
80. Dissertação	Políticas de inclusão escolar: o contexto do município de Capão da Canoa - RS (2007- 2018) (MARQUET, 2018).	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
81. Dissertação	Comunicação alternativa: participação de alunos com deficiência não oralizado na rotina pedagógica (MODESTO, 2018).	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Programa de Pós-Graduação em Educação
82. Tese	O movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar e suas implicações na ação pedagógica (PEREIRA, 2018).	Universidade de Brasília Programa de Pós-Graduação em Educação
83. Tese	Consultoria colaborativa: influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com transtorno do	Universidade Federal de Santa Maria Programa de Pós-Graduação em

	espectro autista (CANABARRO, 2018)	Educação Especial
84. Dissertação	Inclusão Escolar? o aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia (FERREIRA, 2018)	Universidade Estadual Paulista Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar
85. Dissertação	Educação bilíngue em diário: políticas e práticas constituídas na educação dos surdos no município de Linhares no estado do Espírito Santo (OLMO, 2018)	Universidade Federal do Espírito Santo Programa de Pós-Graduação em Educação
86. Tese	O atendimento especializado no ENEM para estudantes com necessidades educacionais especiais (SILVA, 2018)	Universidade Federal do Paraná Pós-Graduação em Educação.
87. Dissertação	Fluxo de encaminhamento dos estudantes com deficiência intelectual: do prescrito ao vivenciado (SILVESTRE, 2019)	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Programa de Pós-Graduação em Educação
88. Dissertação	Formação e atuação de professores de alunos com deficiência (EVANGELISTA, 2019)	Universidade Federal de Goiás Programa de Pós-Graduação em Educação
89. Dissertação	Educação especial e inclusão escolar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (NASCIMENTO, 2019)	Universidade Federal de Goiás Programa de Pós-Graduação em Educação
90. Dissertação	Desafios na articulação entre professoras de um centro de atendimento educacional especializado e escola regular para oferta de tecnologia assistiva (LOPES, 2019)	Universidade Federal de São Carlos Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.
91. Tese	Rede de apoio à escolarização inclusiva na educação básica: dos limites às possibilidades (CALHEIROS, 2019)	Universidade Federal de São Carlos Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
92. Dissertação	Gestão educacional na perspectiva da educação inclusiva no município de Manaus (ANUNCIAÇÃO, 2019)	Universidade Federal do Amazonas Programa de Pós-Graduação em Educação
93. Dissertação	Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino (VICARI, 2019)	Universidade Federal de Minas Gerais Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social
94. Dissertação	Estudo sobre acesso e permanência no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual (BORGES, 2019)	Universidade Federal de São Carlos Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
95. Tese	Marcas da medicalização na política educacional brasileira: a educação especial como situação (SILVA, 2019)	Universidade de São Paulo Programa de Pós-Graduação em Educação.
96. Dissertação	As concepções dos professores a respeito da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais: uma discussão em grupo (CAETANO, 2019)	Universidade Federal do Pampa Mestrado Profissional em Educação
97. Dissertação	A educação especial na rede municipal de ensino de Canoas- RS: conexões entre as normativas e as práticas cotidianas (MÜLLER, 2019)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Programa de Pós-Graduação em Educação
98. Dissertação	Formação continuada e necessidades formativas dos professores das salas de recursos multifuncionais de escolas	Universidade do Oeste Paulista Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

	municipais de uma cidade do interior paulista (CARVALHO, 2020)	
99. Tese	Estudantes com Autismo Em Escolas Democráticas: Práticas Pedagógica (HERADÃO, 2019)	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Programa de Pós-Graduação em Educação
100. Dissertação	Escolarização, surdez e ensino médio: espaços institucionais e percursos escolares no estado do Rio Grande do Sul (ZWICK, 2020)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Programa de Pós-Graduação em Educação
101. Tese	Proposta de um modelo de gestão participativa: subsídios para o atendimento educacional especializado na educação infantil (AMORIM, 2020)	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Programa de Pós-Graduação em Educação
102. Dissertação	A perspectiva do professor da educação especial no contexto da escola comum (SANTOS, 2020)	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar.
103. Dissertação	Atendimento educacional especializado do Rio Grande do Sul em foco (ROZA, 2020)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Programa de Pós-Graduação em Educação

Fonte: Elaboração da autora (2021), com base no banco de dados das produções acadêmicas (2020).

APÊNDICE B – SOLICITAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NOS MUNICÍPIOS

A Secretaria Municipal de Educação de _____/ES está de acordo com a execução da pesquisa intitulada *Atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva: origem, fundamentos e concepções*, que será desenvolvida pela pesquisadora Patricia Santos Conde de Christo, aluna do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, com a matrícula n.º 2018140170, sob a orientação da Profª Drª Sonia Lopes Victor.

Declaramos conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras e esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante desta pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar no período de agosto do ano de 2021 até setembro de 2022. Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante da presente pesquisa e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

_____, _____ de _____ de 2021.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES/GESTORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE VITÓRIA

Prezada (o) Gestor/coordenador (a) da educação especial. Gostaríamos de solicitar sua colaboração nesta entrevista de forma virtual, que tem por objetivo obter informações importantes para o desenvolvimento da pesquisa de Doutorado em Educação, que envolve a temática de educação especial, quando predominava uma perspectiva preventiva e corretiva.

O projeto de pesquisa foi aprovado sob o Parecer Consubstanciado nº 4.981.028, com o Certificado de Apreciação para Apresentação Ética (CAAE) nº 50032121.0.0000.5542.

A entrevista está organizada em três blocos: informações profissionais, informações gerais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva adotada pelos municípios e informações específicas do nosso objeto de investigação (AEE).

Dados referentes ao gestor/coordenador

1. Qual a sua formação (inicial e continuada)?
2. Há quanto tempo atua na educação e na educação especial?
3. Há quanto tempo atua na coordenação/gestão da educação especial?

Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva

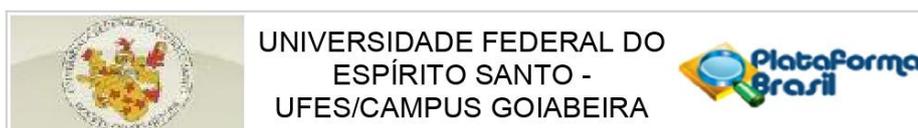
1. Quais os documentos orientam a educação especial e o atendimento educacional especializado no município?
2. Com a mudança de governo no ano de 2020/2021, teve alguma alteração na proposta da educação especial do município?
3. Atualmente quantos professores atuam na educação especial no município?
4. Como está organizada (localização e profissionais) a equipe de educação especial do município?
5. Como é o processo de gestão da educação especial, tendo em vista a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva?

6. Na atualidade, quantos estudantes público-alvo da educação especial são atendidos pelo município?

Atendimento Educacional Especializado

- 1 Qual a concepção de atendimento educacional especializado adotada no município?
- 2 Quantas salas de recursos multifuncionais possui o município?
- 3 Como ocorre a indicação do estudante público-alvo da educação especial ao atendimento educacional especializado?
- 4 Como ocorre a organização do atendimento educacional especializado em seu município (horário, atendimento individual ou coletivo e o acompanhamento desse estudante)?
- 5 Conte-nos como esse atendimento acontece para o estudante matriculado nas diferentes etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e na modalidade de educação de jovens e adultos. Qual a relação com as instituições especializadas?
- 6 Quais as atribuições dos professores de educação especial?
- 7 Como ocorre a articulação entre os professores de educação especial e o professor da sala de aula regular comum?
- 8 Como tem sido pensada a formação continuada do professor de educação especial?
- 9 Quais os principais desafios e as possibilidades da educação especial e do atendimento educacional especializado no município?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP/UFES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ORIGEM, FUNDAMENTOS E CONCEPÇÕES

Pesquisador: PATRICIA SANTOS CONDE DE CHRISTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50032121.0.0000.5542

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.981.028

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo é analisar o atendimento educacional especializado em diferentes momentos da materialização das políticas educacionais da educação especial, para a garantia do direito à educação dos estudantes público-alvo da educação especial. Adota como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), de modo a compreender o movimento e as transformações do objeto de estudo. Nas etapas metodológicas, a pesquisadora primeiramente realizará um estudo bibliográfico e documental das políticas educacionais e/ou dos documentos orientadores da educação especial; em seguida, pretende realizar uma entrevista semiestruturada, em ambiente virtual, com quatro gestores da educação especial dos seguintes municípios: Vila Velha, Cariacica, Vitória e Serra (um gestor de cada município).

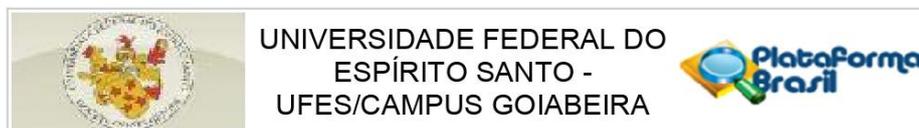
Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar o atendimento educacional especializado em seus diferentes momentos da materialização das políticas educacionais da educação especial, para a garantia do direito à educação dos estudantes público-alvo da educação especial.

Objetivos Secundários:

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.981.028

- compreender as condições históricas, sociais, políticas e econômicas que influenciaram na concepção de atendimento dos estudantes denominados público-alvo da educação especial;
- analisar as políticas e os documentos orientadores da educação especial no contexto brasileiro; analisar as produções acadêmicas sobre o atendimento educacional especializado no Brasil, a fim de compreender a sua organização e funcionamento no contexto da escola comum;
- entender como os municípios da Região Metropolitana da Grande Vitória compreendem a organização e o funcionamento do atendimento educacional especializado aos estudantes denominados público-alvo da educação especial no contexto da escola comum.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora afirma que seguirá as orientações do Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que orienta os procedimentos necessários para a pesquisa em ambiente virtual e também destaca as limitações das tecnologias utilizadas, que podem ampliar o tempo estimado para a realização da entrevista. Para evitar o risco no armazenamento dos dados, ao concluir a produção de dados, a pesquisadora fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todos os registros de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". O mesmo cuidado será realizado com os registros de consentimento livre e esclarecido, nesta pesquisa realizada por meio de gravação de áudio. Outro risco citado é quanto aos possíveis momentos de timidez aos Gestores de Educação Especial; nesse sentido, a pesquisadora se compromete a ser acolhedora e que transmitir segurança aos entrevistados. Em relação aos benefícios, ela cita que os resultados serão compartilhados com as prefeituras participantes do estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

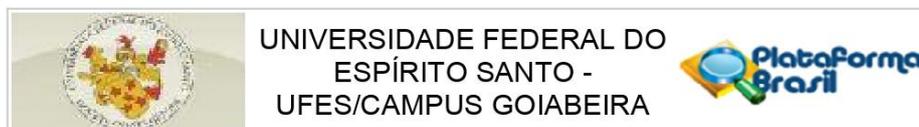
Pesquisa de relevância social e acadêmica, uma vez que pretende analisar o atendimento educacional especializado em diferentes momentos da materialização das políticas educacionais da educação especial.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Com base na Resolução CNS nº 466/2012 e Resolução CNS 510/2016, foram analisados os seguintes quesitos:

- Folha de rosto: assinada digitalmente pelo Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/CE.
- Projeto básico: preenchido adequadamente.

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.981.028

- Projeto detalhado: em 12 páginas, apresenta capa, resumo, introdução, tese, marco epistemológico, marco metodológico, critérios de inclusão e de exclusão, riscos e benefícios aos participantes, desfecho primário e secundário, cronograma, referências bibliográficas e dados da pesquisadora.
- Cronograma: prevê a produção de dados a partir de agosto de 2021 e a se compromete a iniciá-la somente após aprovação do CEP.
- TCLE: adequado.
- Carta de anuência da Prefeitura de Cariacica: adequada.
- Carta de anuência da Prefeitura de Serra: adequada.
- Carta de anuência da Prefeitura de Vitória: adequada.
- Carta de anuência da Prefeitura de Vila Velha: adequada.
- Carta com alterações solicitadas: adequada.

Recomendações:

Pesquisa apta a iniciar a coleta de dados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

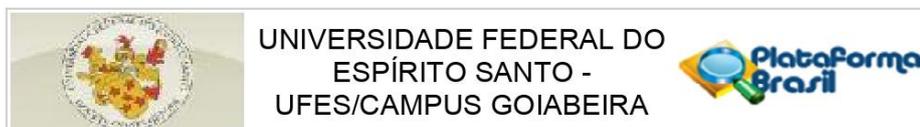
Pesquisa apta a iniciar a coleta de dados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1762729.pdf	31/08/2021 23:15:22		Aceito
Outros	ALTERACOESCEP.doc	31/08/2021 23:13:50	PATRICIA SANTOS CONDE DE CHRISTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE0109.doc	31/08/2021 23:04:07	PATRICIA SANTOS CONDE DE CHRISTO	Aceito
Outros	PESQUISACARIACICA.pdf	31/08/2021 22:59:39	PATRICIA SANTOS CONDE DE CHRISTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOCOMPLETO.doc	22/07/2021 14:01:36	PATRICIA SANTOS CONDE DE CHRISTO	Aceito
Cronograma	Cronogramapesquisa.doc	20/07/2021	PATRICIA SANTOS	Aceito

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.981.028

Cronograma	Cronogramapesquisa.doc	22:55:54	CONDE DE CHRISTO	Aceito
Outros	VILAVELHA.pdf	20/07/2021 22:25:32	PATRICIA SANTOS CONDE DE CHRISTO	Aceito
Outros	VITORIA.pdf	20/07/2021 22:20:03	PATRICIA SANTOS CONDE DE CHRISTO	Aceito
Outros	SERRA.pdf	20/07/2021 22:17:45	PATRICIA SANTOS CONDE DE CHRISTO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOVERDADEIRA.pdf	28/05/2021 19:41:03	PATRICIA SANTOS CONDE DE CHRISTO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 16 de Setembro de 2021

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com