

Educação Especial em Debate

Nº 14

REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DEBATE

Ano 7 - V. 7 – N. 14 – Julho a Dezembro de 2022.

Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP)

Vitória/ES

Revista Educação Especial em Debate – Universidade Federal do Espírito Santo

Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP)

Centro de Educação

Ano 7, volume 7, número 14. (julho a dezembro
de 2022). Periodicidade: Semestral

ISSN : 2525-5932

Comissão Editorial

Alexandro Braga Vieira (Ufes)

Aline de Menezes Bregonci (Ufes)

Andressa Mafezoni Caetano (Ufes)

Daniel Junqueira de Carvalho (Ufes)

Denise Meyrelles de Jesus (Ufes)

Douglas Christian Ferrari de Melo (Ufes)

Edson Pantaleão Alves (Ufes)

Jefferson Bruno Santana (Ufes)

Keila Cardoso Teixeira (Ufes)

Keli Simões Xavier Silva (Ufes)

Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado (Ufes)

Marileide Gonçalves França (Ufes)

Reginaldo Célio Sobrinho (Ufes)

Sonia Lopes Victor (Ufes)

Vitor Gomes (Ufes)

Fale Conosco:

NEESP

E-mail: revistaneesp.ufes@gmail.com

INCLUSÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PÓS-PANDEMIA
SCHOOL INCLUSION IN POST-PANDEMIC TIMES
INCLUSIÓN ESCOLAR EN TEMPOS DE POST-PANDEMIA

Joaquim Colôa¹

Resumo: Em tempos de pós-pandemia as escolas objetivaram funções que vão muito além dos processos de ensino e de aprendizagem e confrontam-se com novos desafios. Os alunos mais vulneráveis indiciam dificuldades acrescidas no que respeita ao acesso a oportunidades de aprendizagem bem como no acesso a serviços imprescindíveis tanto para si como para as suas famílias. Os discursos da diversidade e da Inclusão Escolar presentes nas políticas que têm resultado, substancialmente, em ações remediativas e conjunturais não prefiguram a capacidade de inverter o ciclo de pobreza e de exclusão que, a médio e longo prazo, poderão marcar grupos minoritários já antes desfavorecidos. Os discursos neoliberais continuam a apropriar-se do racional que tem corporizado o conceito de Inclusão para justificar respostas fragmentadas que tendem a desregular os sistemas educativos e que, em nome da Inclusão Escolar, acentuarão os perigos de exclusão crónica. Os sistemas educativos são organismos complexos e dinâmicos que apelam a políticas e práticas que apoiem, de forma sustentável, o seu crescimento para, enquanto serviço público, proverem a participação e equidade de todos os alunos. Premissa para que o crescimento e equilíbrio dos próprios alunos seja também dinâmico e um projeto singular ao longo de todos os seus ciclos de vida. A Inclusão Escolar realiza-se como o coração do Desenvolvimento Sustentável porque substantiva a educação de qualidade, equitativa, divergente e aglutinadora de processos intersectoriais e interserviços. O presente texto reflete sobre estes pressupostos e descreve aspetos da realidade de Portugal integrada numa dialética mais abrangente e global.

Palavras-chave: Pós-pandemia. Inclusão. Sustentabilidade.

Abstract: In post-pandemic times, schools have aimed at functions that go far beyond the teaching and learning processes and are confronted with new challenges. The most vulnerable pupils report increased difficulties in accessing learning opportunities as well as in accessing essential services for both them and their families. The discourses of diversity and School Inclusion present in the policies that have resulted, substantially, in remedial and conjunctural actions do not prefigure the ability to reverse the cycle of poverty and exclusion that, in the medium and long term, may mark minority groups that have already been disadvantaged. Neoliberal discourses continue to appropriate the rationale that has embodied the concept of Inclusion to justify fragmented responses that tend to deregulate educational systems and that, in the name of School Inclusion, will accentuate the dangers of chronic exclusion. Education systems are complex and dynamic bodies that call for policies and practices that sustainably support their growth in order, as a public service, provide for the participation and equity of all

¹Doutor em Ciências da Educação, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal. E-mail: joaquim.coloa@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2847-9829>

students. Premise so that the growth and balance of the students themselves is also dynamic and a singular project throughout all their life cycles. School Inclusion realized as the heart of Sustainable Development because it substantively educates quality, equitable, divergent, and agglutinating education of intersectoral and interservice processes. This text reflects on these assumptions and describes aspects of the reality of Portugal integrated in a broader and more global dialectic.

Keywords: Post-pandemic. Inclusion. Sustainability.

Resumen: En tiempos post-pandemia, las escuelas han apuntado a funciones que van mucho más allá de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se enfrentan a nuevos desafíos.. Los alumnos más vulnerables informan de mayores dificultades para acceder a las oportunidades de aprendizaje, así como para acceder a los servicios esenciales tanto para ellos como para sus familias. Los discursos de diversidad e inclusión escolar presentes en las políticas que han resultado, sustancialmente, en acciones correctivas y coyunturales no prefiguran la capacidad de revertir el ciclo de pobreza y exclusión que, a mediano y largo plazo, puede marcar a grupos minoritarios que ya han sido desfavorecidos. Los discursos neoliberales continúan apropiándose de la lógica que ha encarnado el concepto de Inclusión para justificar respuestas fragmentadas que tienden a desregular los sistemas educativos y que, en nombre de la Inclusión Escolar, acentuarán los peligros de la exclusión crónica. Los sistemas educativos son órganos complejos y dinámicos que requieren políticas y prácticas que apoyen de manera sostenible su crecimiento para, como servicio público, proporcionar la participación y la equidad de todos los estudiantes. Premisa para que el crecimiento y equilibrio de los propios alumnos sea también dinámico y un proyecto singular a lo largo de todos sus ciclos vitales. La Inclusión Escolar se realiza como el corazón del Desarrollo Sostenible porque sustantiva una educación de calidad, equitativa, divergente y aglutinante de los procesos intersectoriales e interservicios. Este texto reflexiona sobre estos supuestos y describe aspectos de la realidad de Portugal integrados en una dialéctica más amplia y global.

Palabras clave: Post-pandemia. Inclusión. Sostenibilidad.

Apresentação

A situação de pandemia que se viveu em todo o mundo acentuou sintomas que, em muitos aspetos, se observam como verdadeiros sinais de exclusão (COLÔA, 2022). As perspetivas otimistas, sobretudo centradas no recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação a que obrigou a comunicação a distância, gradualmente, deram lugar a discursos mais cautelosos e que indiciaram o acentuar de processos de exclusão (COLÔA, 2022). A pandemia evidenciou a resiliência dos sistemas, económicos, de saúde, sociais e educativos, mas também as suas fragilidades. Consequência de décadas de políticas governativas que, a nível mundial, têm vindo a realizar desigualdades, com maior impacto nos grupos populacionais

mais frágeis. Também na escola os efeitos da pandemia não se repercutiram de forma idêntica em todos os grupos de alunos. Como refere o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2021), os alunos tradicionalmente mais vulneráveis apresentam dificuldades acrescidas tanto pela sua condição social, cultural e neuroatípica como por apresentarem maior dificuldade em acederem a redes de apoio complementares:

Em Portugal, a diferença de conhecimentos entre os alunos mais desfavorecidos e os seus colegas de famílias de maior rendimento equivale a um atraso de 2 anos nas aprendizagens. Este diferencial é constante entre 2003 e 2018, demonstrando que o fosso educativo dos alunos desfavorecidos não tem diminuído neste século (CARVALHO, FREITAS, HERDADE, PERALTA, REIS, 2021, p. 5).

No entanto, as desigualdades vão além do chavão das fragilidades na aquisição de aprendizagens. Elas decorrem de dinâmicas sociais e políticas que não têm conseguido, verdadeiramente, pensar a ação assente em subsistemas subsidiários e integrados que se fortaleçam pela comunicação partilhada. Sistemas interdependentes analisados e operacionalizados como organismos vivos caracterizados por crescimento e equilíbrio dinâmico (FEDULOVA, IVANOVA, ATYUKOVA, NOSOV, 2019). Particularidades que relativizam o crescimento quantitativo e reafirmam a necessidade de um desenvolvimento sustentável (FEDULOVA, IVANOVA, ATYUKOVA, NOSOV, 2019). Em contraponto o neoliberalismo tem vindo a moldar uma agenda mundial desprovido de narrativas integradoras e duradouras e que se alicerça no quantitativo. Um discurso que se apropriou do lema da Inclusão transformando-o em panaceia vaga e de consequências políticas e práticas discutíveis.

Relativamente aos sistemas educativos a Inclusão Escolar em vez de se afirmar como uma filosofia que inscreve processos consistentes para prover as aprendizagens de todos os alunos, afirma-se como um conjunto de ações conjunturais que assentam em meros mecanismos instrumentais para a definição e implementação de políticas para alguns, reinscrevendo de forma desagregada necessidades e recursos de diversa ordem, também só para alguns. Portugal, à imagem de outros países, não tem conseguido assumir-se capaz de robusta e claramente afirmar políticas que favoreçam dinâmicas políticas e operacionalizações práticas que contrariem esta realidade. Deste modo somos todos os dias impregnados por uma “formação discursiva feita de deslizos linguísticos” que se constituem como “avatars das retóricas da moda” (BENEVIDES, 2011, p. 249). Por um lado, o neoliberalismo molda os discursos de

inclusão a uma retórica ambígua que tende a ignorar os impactos sociais de médio e longo prazo, concentrando-se em presentes fugazes e em estereótipos de pessoas que tenta acantonar em grupos que, em nome da diversidade, homogeneíza. Por outro lado, muitas vezes os discursos funcionam como jogos de espelhos que maquilham, na escola, uma pedagogia desigual que funciona como catalisador de maior exclusão, mesmo que sob a retórica da inclusão:

Trata-se de tendências discursivas que funcionam como modalidades de narração da diversidade. “As retóricas contemporâneas e a significação da educação inclusiva” das “retóricas da moda”, laço estabelecido entre saber e poder que configuram os novos “regimes de verdade”, no interior dos quais se estruturam e ganham força as novas proposições e práticas orientadas à captura da alteridade em educação (BENEVIDES, 2011, pp. 249-250).

Esta realidade retórica tem vindo a afirmar uma perspectiva de inclusão seletiva, que não perturbe os quadros normativos porque é direcionada a grupos selecionados de alunos (WAITOLLER, 2020). Perspetiva que remete, algumas vezes, para uma ideia de capacitismo (WAITOLLER, 2020). Embora possa parecer contraditório com a ideia anterior os alunos com necessidades específicas tendem a ser encarados, pelos discursos neoliberais, como inexistentes reivindicando-se um contínuo atestar das suas condições de incapacidade (WAITOLLER, 2020). Na narrativa neoliberal, mesmo quando os quadros discursivos e normativos assumem como desígnio inclusivo a erradicação, dos serviços de Educação Especial, de modelos centrados no défice, este propósito é, normalmente, gerador de novas e mais sofisticadas triagens que apelam a mecanismos baseados nos défices e no modelo médico (WAITOLLER, 2020):

Segundo essa perspetiva, aquilo que é considerado como a “outra” cultura, a “outra” raça, ou mesmo o “outro” sexo passa a ser encerrado dentro de determinados padrões de estereótipos. Esses, contudo, não aparecem explicitamente como significando um défice (...). Assim, a mesma lógica de constituição da alteridade persiste; contudo, agora maquiada por alguns véus que, antes de serem simultâneos a uma nova forma de considerar a alteridade, contribuem para a manutenção dos mesmos dispositivos de exclusão (BENEVIDES, 2011, p. 251).

Com o encerramento das escolas, consequência da pandemia, tornaram-se mais claros os efeitos destes dispositivos de exclusão inscritos em nome da Inclusão e emergiu uma

realidade de anos consecutivos caracterizados por: a) Desinvestimento na escola pública nomeadamente a desqualificação dos seus agentes, sobretudo os professores, b) Defesa de políticas conjunturais e de remediação que tornaram despiciente a planificação estratégica de médio e longo prazo, nomeadamente no que se refere à utilização das tecnologias em contexto pedagógico, c) Atomização de respostas privilegiando-se, muitas vezes, a terceirização de serviços, confrontando-se as organizações escolares sem mecanismos de decisão abrangente e articulada e d) Implementação de políticas demasiado centralizadas que, no que se refere aos processos de Inclusão, em nome da heterogeneidade tendem a homogeneizar.

A tentativa de abolir dos discursos a pressuposta atipicidade ganha, em algumas ações tanto políticas, como sociais e culturais contornos de normalização. O que impacta na operacionalização de práticas pedagógicas, sociais e mesmo económicas. Quantas vezes acantonadas num discurso de e para a Inclusão e em nome da diversidade e da neurodivergência, surgem novas e mais sofisticadas categorizações que remetem para uma tradição de classificação de minorias. Há países que em vez de promoverem a mudança parecem contentar-se com a renomeação de formas de educação segregadoras, dando-lhe nomes que podem, internacionalmente, parecer mais aceitáveis (...) (NILS MUIŽNIEKS, 2017). A verdade é que, parafraseando Waitoller (2020), as pessoas não nascem como parte de um grupo minoritário, mas também não foram os tempos de pandemia que as tornaram identidades de grupos minoritários. Para além disso, não são vistos como grupos minoritários em todos os contextos sociais. Determinados grupos de pessoas são tidos como minoritários por força das políticas sociais e económicas que institucionalmente, perpetuam a exclusão, inscrita em culturas e formas dominantes de ser.

Tempos de Pós-Pandemia – Para uma significação dos Sinais de Exclusão

Com a pandemia a situação de saúde de todos os cidadãos agravou-se a nível mundial. No que se refere especificamente a Portugal a Sociedade Portuguesa de Psiquiatria e Saúde Mental e o Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge no seu relatório (ALMEIDA, HEITOR, SANTOS, COSTA, VIRGOLINO, RASGA, MARTINIANO, VICENTE, 2020), entre outros aspetos, refere que 33.7% das pessoas apresenta sofrimento psicológico, 27% ansiedade moderada ou grave, 26,5% stress pós-traumático, 26.4% depressão moderada a grave e 25,2% *burnout*. Segundo o mesmo relatório (ALMEIDA, HEITOR, SANTOS, COSTA,

VIRGOLINO, RASGA, MARTINIANO, VICENTE, 2020), os fatores são diversos identificando os autores, entre outros, medidas de saúde pública para contenção e controlo da pandemia, o distanciamento social, o isolamento, a sensação de medo e incerteza face ao futuro e à evolução da doença, as consequências socioeconómicas, o desemprego, a perda de rendimento e os efeitos diretos do vírus no sistema nervoso central. O sistema educativo não ficou incólume a estes impactos tanto no que se refere aos alunos como aos professores e outros agentes educativos. No que respeita aos alunos:

As escolas menos bem equipadas com infraestruturas tecnológicas e digitais e com menor experiência na dinamização de projetos de literacia digital para alunos e professores terão sofrido um maior impacto na situação de ensino remoto de emergência (CNE, 2021, p. 22).

À semelhança de outros países em Portugal esta situação acresce a uma realidade em que as desigualdades eram já uma realidade constatada e referenciada:

Por exemplo, os alunos que são beneficiários dos Serviços de Ação Social Escolar (SASE), que é um indicador de baixo rendimento, têm consistentemente piores resultados escolares. No ensino público, entre 30% a 40% dos alunos do ensino básico são beneficiários de SASE, com uma incidência desigual entre municípios. Em Portugal continental, existem 60 municípios onde mais de metade dos alunos são beneficiários dos SASE. Estes alunos têm consistentemente resultados inferiores aos dos seus pares nos exames nacionais e provas de aferição de matemática dos 4.º, 6.º, e 9.º anos, entre 2008 e 2018. Um estudo anterior⁶ concluiu que os alunos com acesso a SASE apresentam uma percentagem de notas negativas entre 10 a 20 pontos percentuais superior à dos restantes alunos. Para além disso, a percentagem destes alunos com nota máxima a matemática (i.e., nota 5) é metade da dos outros alunos (CARVALHO, FREITAS, HERDADE, PERALTA, REIS, 2021, p. 5-6).

Para além disso existe a probabilidade das desigualdades se terem acentuado, durante o ensino a distância, quando o foco são os alunos mais novos e de ambientes economicamente mais desfavorecidos (CNE, 2021). Cerca de 23% dos alunos poderão não ter participado com regularidade nas sessões de ensino a distância (CNE, 2021). Situação que pode ainda ser mais dramática se tivermos em conta os grandes aglomerados urbanos ou as zonas periféricas de grandes aglomerados urbanos (CNE, 2021). Segundo o estudo do Conselho Nacional de Educação: “70% dos professores notaram o aumento das dificuldades de aprendizagem, sobretudo no 1.º CEB (76%) e nem todos os alunos terão atingido os objetivos de aprendizagem

previstos nem na mesma proporção” (CNE, 2021, p. 23). Observa-se menor consistência, em geral, nas aprendizagens sobretudo no que se refere à proficiência do mecanismo da leitura (RICO, 2023) e da escrita, bem como mais dificuldades ao nível da interpretação e tradução de questionamentos. Na generalidade, são evidentes mais dificuldades na generalização e transferência de saberes, menos flexibilidade na organização do pensamento, aspeto aliado a maiores dificuldades de atenção e concentração, maior labilidade motora e uma menor consciência corporal. Estas situações refletem-se diretamente na capacidade em manter o foco na tarefa. Prefiguram-se ainda dificuldades acrescidas referentes à dimensão dos comportamentos de interação que remetem para mecanismos afetivos e de regulação emocional. Constatam-se maiores fragilidades no que respeita aos mecanismos emocionais e sociais com impacto direto na capacidade de resolução de problemas e de resiliência. Questões relacionadas com maiores fragilidades na planificação crítica da ação, acrescendo menor capacidade na gestão dos conflitos, tanto com pares como com os adultos.

Para responder a algumas destas fragilidades em Portugal criaram-se ações específicas sob a denominação de Plano 21|23 Escola+, desenhado para a recuperação das aprendizagens dos alunos dos ensinos básico e secundário:

O Plano definido incide em três eixos estruturantes de atuação — ensinar e aprender; apoiar as comunidades educativas; conhecer e avaliar — desenvolvendo-se em domínios de atuação, correspondentes a áreas de incidência prioritária, e em ações específicas, que constituem o portefólio de medidas propostas às comunidades educativas, por um lado, e os meios e recursos disponibilizados, por outro lado. Nas ações específicas, incluem-se ainda a produção dos indicadores de execução, instrumentos de avaliação e acompanhamento, bem como as perspetivas de divulgação de dados e de partilha práticas. Estes eixos, domínios e ações permitirão uma concentração de esforços, recursos e medidas, com intencionalidade dirigida à mitigação dos efeitos da pandemia, não apenas nas aprendizagens em si, mas em toda a envolvência que permite um desenvolvimento mais inclusivo, justo e integral das crianças e dos jovens (Portugal, 2021, p. 53).

Relativamente a este Plano, embora o Ministério da Educação o refira como sendo de curto, médio e longo prazo (PORTUGAL, 2020), em janeiro de 2022, o Presidente da Associação Nacional de diretores de Agrupamentos de escolas Públicas manifestava a necessidade de ser realizado um diagnóstico no final do ano letivo para se equacionar a necessidade de alargamento do período de recuperação das aprendizagens que tinha como terminus o ano letivo de 2022-2023 (VALENTE, 2022). Palavras que prefiguram a visão de um plano de ação conjuntural e de cariz remediativo:

Apesar dos números alarmantes em relação à perda de aprendizagem, o impacto real da crise, incluindo as especificidades dos alunos mais vulneráveis, ainda não foi medido. Os sistemas educativos devem, por conseguinte, considerar a situação atual não apenas como um desafio, mas também uma oportunidade para reduzir lacunas educativas existentes, através de iniciativas que promovam a equidade e a inclusão de grupos dos alunos potencialmente mais afetados pela pandemia (UNESCO, 2021, p. 14).

Embora a recuperação das aprendizagens se tenha assumido como o principal desafio no pós-pandemia, as fragilidades dos sistemas educativos ultrapassam a questão das aprendizagens, são multifatoriais. Por este motivo o problema deve ser substantivado numa lógica intersectorial e interserviços, enquanto conjunto de ações concretas, macro e micro sistémicas, equacionadas tanto na vertical como na horizontal. Um conjunto de respostas à diversidade para potenciar a qualidade da participação e autodeterminação de todos os alunos. Situação que deve ser prover o desenvolvimento de processos consistentes, numa perspetiva de Inclusão Escolar. No entanto, a ideia de que a Inclusão Escolar não deve ser marcada por políticas especialmente dirigidas a grupos de alunos, não contradiz a necessidade de serem direcionadas ações específicas a grupos mais vulneráveis à marginalização e à exclusão, como são, por exemplo, os alunos com condição de deficiência.

Como já referimos a pandemia realçou fatores para além dos relacionados diretamente com os processos de ensino e de aprendizagem. Particularidade que remete para a necessidade de o currículo ser equacionado de forma mais abrangente considerando todas as suas dimensões bem como a pertinência de, atualmente, a escola se realizar como um espaço físico e de interação onde são disponibilizados serviços vitais para muitos alunos e respetivas famílias.

Para além da educação, há muito que a escola desempenha um papel importante e fundamental na promoção da inclusão social das Pessoas com

deficiência – um papel que tem sido seriamente prejudicado desde a pandemia. Para as crianças em particular, a interação com os pares, a interação social e as competências sociais são características importantes da experiência escolar. Como as escolas são lugares de convívio social – e, além disso, oferecem frequentemente vários serviços, como por exemplo, acompanhamento psicológico ou terapia da fala – o encerramento das escolas e o distanciamento social tiveram como consequência o limitar das possibilidades de interação social para muitas crianças com deficiência, bem como para outros grupos vulneráveis. Os encerramentos também resultaram na perda de serviços essenciais (acompanhamento médico, fornecimento de refeições) e de mecanismos de proteção social, frequentemente conexos com o contexto escolar (UNESCO, 2021, p. 6).

Assegurar a igualdade de oportunidades e a equidade nas aprendizagens não é uma tarefa da exclusiva responsabilidade dos sistemas educativos. Assim reafirmamos que deve ser partilhada, numa lógica horizontal e vertical, entre diversos organismos e serviços.

Inclusão – A discordância entre Significado e Significante e a negação de um objeto vazio

A educação e a Inclusão estão diretamente relacionadas, porque tanto uma como a outra são direitos básicos. O imperativo de a escola acolher todos os alunos é, atualmente, considerado a base das sociedades democráticas que se preocupam em atenuar as desigualdades, promover a equidade e fortalecer a coesão social, bem como o pleno usufruto dos direitos humanos e da participação, responsável e crítica. A neurodiversidade é uma realidade antropológica que apela à inevitabilidade de um dinamismo entre inclusão-exclusão. Binómio que aporta no exercício do poder tanto social como cultural e, conseqüentemente, político. A análise e compreensão do exercício desse poder afirma-se com a necessidade de dar sentido ao conceito, ao conhecimento e, impreterivelmente, às diversas interpretações e definições que podem surgir e que, algumas vezes, prefiguram tensões e ambiguidades. Como refere Han (2015) citando Hegel o conhecimento só é possível ao nível do conceito. O conceito é a essência de todas as coisas, o que faz com que sejam o que são. Assim, compreender um objeto, em toda a sua dimensão implica a tomada de consciência do seu conceito (Han, 2015). Também Florian (2014) defende a importância da clareza das definições, porque elas refletem a compreensão e afetam a prática do conceito e, no caso concreto da Inclusão Escolar, a forma

como esta é operacionalizada, nos vários níveis de decisão, para mobilizar mecanismos Inclusivos e responder à diversidade de alunos.

Parece-nos poder considerar que esta lógica corresponde a um primeiro tempo da Inclusão no geral e da Inclusão Escolar em particular. Parafraseando Han (2015) a Inclusão Escolar começou por ter um tempo que denominamos do tempo do conceito. O tempo em que a expressão Inclusão é conhecimento, porque nos consciencializámos do conceito. A descoberta deste conhecimento fez com que a linguagem importasse verdadeiramente o que afetou a forma como empoderamos a prática nas escolas, influenciada por dito conceito (COLÔA, 2019).

Num segundo tempo, que apelidamos do tempo da dessincronia, ainda parafraseando Han (2015), verificamos que falta às narrativas um ritmo ordenador e duradouro, a linguagem do poder contradiz o legado da Declaração de Salamanca e contradiz-se. A Inclusão prescreve-se nas respostas, mas sobretudo nos espaços na efemeridade dos tempos, logo a sua prática é, muitas vezes, sinónimo de exclusão (COLÔA, 2019).

Num terceiro tempo e que defendemos como o presente, o discurso sobre Inclusão é marcado pela retórica. Retórica onde a comunicação é nivelada e reduzida ao acordo geral. A narrativa é marcada pelo que Han (2015) denomina de psicopolítica neoliberal que se alimenta da e na positividade, adula a alma pela cultura do “Gosto” que marca as redes sociais, eliminando qualquer “desimpregnação” de anseios, necessidades e desejos. É o tempo dos “manuais” de autoajuda. É o tempo do instantâneo, do conjuntural em detrimento do estrutural (COLÔA, 2019).

Este é um tempo de ambiguidade e eivado de contradições. Uma atualidade em que, por um lado, os discursos afirmam o valor da diversidade humana como fator essencial ao desenvolvimento de sociedades mais inclusivas e mais democráticas, onde se reconhecem os impactos adversos das desigualdades estruturais que corroem a coesão social e coartam os direitos humanos e as liberdades dos cidadãos. Por outro lado, a atualidade também afirma e sublinha as experiências da exclusão como realidade cada vez mais generalizada. Uma ambiguidade significativa quanto ao que se entende por Inclusão Escolar e que tem minado os esforços para implementar sistemas de educação Inclusivos. Falamos de uma Inclusão Escolar que se inscreve permanentemente como intenção ou como processo a iniciar-se. Uma retórica de fácil aceitação em que os discursos eliminam qualquer ação crítica, porque os discursos sobre Inclusão passaram a ser orientados por valores e ideologias a par e passo de outros conceitos

como os de democracia e justiça social (HAUG, 2017). Parafraseando Dubuffet (2022) a adesão à Ideia de Inclusão Escolar como mero exercício de retórica faz-se pelo doutrinamento. E consequência tanto agentes educativos como outros, quantas vezes aqueles que praticam a exclusão, apresentam-se como verdadeiros militantes da Inclusão Escolar. Muitos poderiam contrariar os discursos retóricos, mas pelo contrário perpetuam-nos com receio que a sua autoridade seja questionada. Deste modo, convencem-se e chegam a convencer-se, no jogo aparente de valorizar em toda a sua dimensão o jogo retórico que tem elaborado a Inclusão Escolar.

Esta é a tendência que, embora sendo anterior, envolve os tempos de pandemia e envolve os tempos pós-pandemia. Em muitos países apregoam-se os comprometimentos com a Inclusão Escolar, mas esta orchestra-se por retóricas e ambiguidades. Esta realidade inscreve-se no plano político e realiza-se tanto no plano teórico como no plano das práticas. A realidade é que a pandemia realçou, numa sociedade desigual, a exclusão (COLÔA, 2022). O termo Inclusão e concomitantemente a expressão Inclusão Escolar enquanto “termo panaceia” do discurso neoliberal é sistematicamente enunciado numa perspetiva de justiça e de equidade indispensáveis ao desenvolvimento de sistemas educativos de qualidade (WAITOLLER, 2020). Na lógica neoliberal os governos necessitam de encetar reformas educativas que assentem na livre escolha e concorrência do mercado (WAITOLLER, 2020) em todas as áreas e setores de atividade. Segundo Waitoller (2020) do ponto de vista neoliberal a redistribuição da riqueza e dos bens sociais realiza-se pela privatização e desregulamentação dos serviços apoiando a concorrência do mercado nomeadamente no setor educativo. Esta ideia defende uma cultura da predominância da economia, onde as pessoas são vistas como vitais no mercado enquanto empreendedores que visam o aumento da produtividade e do capital (WAITOLLER, 2020). O discurso sobre a Inclusão revela-se meramente instrumental e o termo reduz-se à renomeação de ações de segregação (MUIZNIEKS, 2017) e ao acentuar da desigualdade. Como refere Waitoller (2020), o resultado é o aprofundamento das desigualdades entre os mais ricos e os mais pobres não só no que se refere à capacidade económica como à oportunidade de participação, maquilhando-se o direito à autorrepresentação, mas sobretudo à autodeterminação. O grande objetivo é o enfraquecimento das democracias pela apropriação, com base num discurso de Inclusão e de mais qualidade e eficiência, do setor público da educação que tende a ser retratado como um sistema falhado (WAITOLLER, 2020). Acrescem políticas públicas

que defendem a tomada de decisão numa lógica de operacionalização do topo para a base (WAITOLLER, 2020), mesmo que por vezes assentem em discursos de autonomia e descentralização.

As escolas tendem a tornar-se organizações reativas operacionalizando, de modo acrítico, respostas rápidas, remediativas e pré formatadas. Mesmo quando assumem novos discursos, observam-se como organizações acomodadas porque se refugiam nos conhecimentos e rotinas a que se habituaram e adotam padrões de comportamento para a eficiência em vez de se assumirem como organizações dinâmicas e aprendentes.

É como se todo o racional que substantiva a Inclusão, a Inclusão Escolar, fosse um novo chapéu teórico que cobre um conjunto de ações cujo pensamento se organiza no sentido de pensamentos e práticas velhas, caracterizadas por uma Inclusão seletiva e pela exclusão. Por exemplo defende-se a necessidade de ignorar categorizações tradicionais, mas em sua substituição introduzem-se novos rótulos enquadrados em novos quadros teóricos e, pressupostamente, novas práticas que, associadas a novas formas de avaliação e monitorização dos progressos dos alunos, continuam a depender do modelo clínico, como é o caso do modelo multiníveis² (WAITOLLER, 2020). Em Portugal esta realidade tem feito emergir novos rótulos que referem alunos como: “os universais”, “os seletivos” e “os adicionais” ou ainda “os redutores”, numa alusão a alunos que pela complexidade do seu perfil comportamental e de aprendizagem permitem a formação de classes com menor número de alunos. Esta situação reflete tensões entre a necessidade de, por um lado, definir políticas e práticas para a equidade mais universais que se dirigem a toda a população escolar e, por outro lado, a necessidade de focalizar essas políticas em grupos escolares mais desfavorecidos (BELLEI, 2021). Assim, a Inclusão Escolar tem sido, nos últimos tempos, mero chavão exigido no discurso de qualquer esforço para a equidade, tornando-se um conceito enfadonho e vago (WAITOLLER, 2020).

O entendimento da neurodiversidade e o respeito pela neurodivergência exigem compromissos claros. Um caminho que tem de ser estabelecido entre as ideias, onde o tempo é percecionado entre o agora com toda a informação de um antes e um futuro, entre um tempo que já aconteceu, o tempo que acontece e o tempo que acontecerá (Han, 2015). Parafraçando novamente Han (2015) requer-se um tempo em que se exige atenção à componente duração para se ganhar uma tensão narrativa onde a Inclusão volte a ser conhecimento. A democracia e

² No Brasil é denominado de Modelo Multicamadas.

a educação substanciam-se pelo reconhecimento e valorização da singularidade de toda e qualquer pessoa que, em qualquer contexto social, afirma os seus potenciais. Falamos de diversidades como o gênero, status social, origens culturais, orientação sexual, idades, deficiências, etc. (KRICK, NEUBERT, 2017).

Como já escrevemos a inclusão implica dois grandes eixos de ação, um vertical e outro horizontal. O conjunto de dimensões que definem o eixo vertical remetem para a coerência entre os vários níveis políticos e organizacionais de determinada sociedade no seu todo e do sistema educativo em particular. A interação entre essas dimensões constitui o substrato para entendermos e desenvolvermos processos inclusivos (HAUG, 2017). Por outro lado, as diversas dimensões que constituem o eixo horizontal realizam o entendimento geral e possibilitam a operacionalização da Inclusão Escolar. É a institucionalização do conteúdo substancial do conceito, o sobre o que é, na realidade, a Inclusão (HAUG, 2017), bem como o seu objeto.

Exige-se o tempo da vivência dos direitos Humanos na sua plenitude. O tempo necessário para a (re)construção de uma narrativa compreensiva e integrada do sistema educativo. Um sistema educativo onde as escolas se realizem enquanto organizações criativas e também elas necessariamente heterogêneas, definidas pela mobilização de respostas diferenciadas e que estabelecem, de forma circular, um ajuste entre os recursos necessários e disponíveis e o desafio percebido pela diversidade contextualizada. Uma escola completa que fomenta a autodeterminação da pessoa com direitos (SER), que se envolve ativamente (PARTICIPAR) nas comunidades a que pertence como qualquer um dos seus pares (ESTAR) e onde se sente reconhecido como membro de dita comunidade (PERTENCER).

O custo do fracasso é alto. Sem uma educação de qualidade que é, necessariamente inclusiva, os alunos não adquirem as competências de que necessitam para participar plenamente na sociedade e exercer os seus direitos (HUMAN RIGHTS WATCH, 2021). A educação deve estar no centro dos planos de recuperação de todos os governos. Os governos devem abordar o impacto da pandemia na educação das crianças e dos problemas pré-existentes (HUMAN RIGHTS WATCH, 2021) numa perspectiva de Inclusão Escolar. Inclusão Escolar em que a “primeira dimensão e a mais evidente são os recursos materiais, incluindo os económicos e a gestão do tempo” (BELLEI, 2021, p. 65). Os governos devem reverter as políticas que geram desigualdades e que incluem o subfinanciamento persistente na educação pública (HUMAN RIGHTS WATCH, 2021).

Os sistemas económicos globais, assim como os locais são organismos vivos. “O crescimento quantitativo não é importante para a evolução dos organismos vivos ou sistemas biológicos” (FEDULOVA, IVANOVA, ATYUKOVA, NOSOV, 2019, p. 119). O crescimento dos sistemas biológicos assume um capital orgânico e dinâmico que remete para um equilíbrio também dinâmico (FEDULOVA, IVANOVA, ATYUKOVA, NOSOV, 2019). Os dados e os números são aditivos, por isso para terem sentido têm de radicar numa tensão narrativa que ganhe profundidade e amplitude em tempo e em espaço (Han, 2015).

Mais do que meros programas ou políticas, a diversidade e a inclusão podem ser usadas como agentes estabilizadores e ferramentas práticas que constroem cultura nos processos de desenvolvimento global. As organizações que buscam diversidade e inclusão entendem que é o único caminho para um futuro verdadeiramente sustentável (UBQ, 2022, p. 1)

A Inclusão, a Inclusão Escolar no Pós-pandemia apela à afirmação de uma Educação de Qualidade e substantiva o Desenvolvimento Sustentável.

Inclusão Escolar - Para uma pragmática do Desenvolvimento Sustentável

É incontornável falarmos de Inclusão Escolar quando falamos de Desenvolvimento Sustentável. Os processos de Inclusão Escolar são o coração do Desenvolvimento Sustentável.

Mais do que meros programas ou políticas, a diversidade e a inclusão podem ser usadas como agentes estabilizadores e ferramentas práticas que constroem cultura nos processos de desenvolvimento global (UBQ, 2022, p. 1).

O respeito pela neurodiversidade, a equidade e a igualdade de oportunidades ampliam o impacto social de qualquer organização nomeadamente as escolas e, de forma estruturante e mais generalizada, tornam consequente a qualidade dos processos sociais. Ao redesenharmos uma Educação de Qualidade cujo fluxo central é a equidade, assumimos que esta é em si uma componente central da sustentabilidade. Uma sociedade que assuma como desígnio um desenvolvimento sustentável integra de forma clara nas políticas públicas eixos de ação, de curto, médio e longo prazo, cuja operacionalização envolve a participação significativa e autodeterminada de todos os seus cidadãos.

Na escola esse desígnio referencia todos os agentes educativos nomeadamente os alunos. Ao reconhecermos que, em todos os países não sendo Portugal exceção, a pandemia impactou de forma direta e indireta nas aprendizagens escolares (RICO, 2023) é inevitável reivindicarmos ações que possam atenuar esse impacto. Perspetiva que não pode ser separada da obrigação social de encararmos ditas ações promotoras de uma Educação de Qualidade. Expressão que denomina o quarto objetivo assumido na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, adotada por todos os Estados-Membros das Nações Unidas em 2015, onde se definem as prioridades e aspirações do desenvolvimento sustentável global para 2030 (NAÇÕES UNIDAS, 2015). Objetivo que reafirma a necessidade de “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (NAÇÕES UNIDAS, 2015, p. 2). Este imperativo reafirma que, pelos impactos da pandemia, todos os governos devem centrar nos sistemas educativos mormente nas escolas, os planos de recuperação. No entanto, sublinha-se que muitos dos problemas agora reportados nem sempre apresentam como causa direta da pandemia. A pandemia só realçou ou agravou muitos dos problemas que já existiam nos sistemas educativos (COLÔA, 2022), como as desigualdades de acesso à escola e ao equitativo desenvolvimento das aprendizagens (HUMAN RIGHTS WATCH, 2021). Urge atenuar e mesmo eliminar essas desigualdades, condição que está inevitavelmente relacionada com a necessidade de reverter o subfinanciamento que tem caracterizado as políticas públicas na área da educação (HUMAN RIGHTS WATCH, 2021).

O cumprimento da Agenda do Desenvolvimento sustentável 2030, é a oportunidade, mas sobretudo a garantia de assegurar a Inclusão Escolar. Processos que substantivem a equidade proporcionando-se a todos os cidadãos as oportunidades para aprender ao longo da vida. Para que isso se torne realidade é imprescindível que as políticas públicas identifiquem de forma clara os grupos que, pelas suas características e especificidades, foram mais afetados pela pandemia. Embora as respostas mobilizadas devam ser universais e diversas, estas carecem de diferenciação porque devem referenciar as necessidades de grupos sociais concretos a que se destinam. No entanto, se os governos se ativerem à identificação segmentada de grupos específicos tenderão a definir respostas de cariz remediativo, assistencialista e conjuntural. Por isso é também essencial que sejam identificados e caracterizados os mecanismos que estão na origem das desigualdades, os mecanismos que excluem e discriminam igualmente grupos de cidadãos, mas que podem ser diversos como diversas são as pessoas e os grupos sociais. Para

que exista uma verdadeira apropriação da realidade os governos devem privilegiar a recolha de dados multissetoriais, discriminados e fiáveis recolhidos por diversos organismos governamentais e não governamentais, com origem em fontes diversas e integrá-los numa narrativa de médio e longo prazo coerente e consequente. Condições que melhor asseguram que todas as ações encetadas são claramente informadas e que são asseguradas as práticas de transparência e de prestação de contas (UNESCO, 2019).

Assumir que a Inclusão Escolar é alavanca de uma Educação de Qualidade e que esta é imprescindível à substantivação do Desenvolvimento Sustentável obriga à elaboração de currículos e orientações pedagógicas que respeitem a neurodiversidade e a diversidade intercultural e linguística não só porque se concretiza um direito humano (UNESCO, 2019), mas também porque se robustece o respeito pelos direitos humanos nas próximas gerações. É assumir o fortalecimento das sociedades democráticas, da cidadania global e da neurodiversidade identitária que refere a neurodivergência e promove a autodeterminação (UNESCO, 2019). Para além do currículo importa que as políticas educativas valorizem a dimensão física dos ambientes de aprendizagem, assegurando que as escolas respondem a questões de diversidade como, por exemplo, as de género, mas também a outras como as emocionais e comportamentais, num claro compromisso com processos de ensino e de aprendizagem de qualidade para todos. Aprendizagens que sublinhem os aspetos de literacia e de numeracia e que equacionem, de forma consistente e consequente, o potencial de mecanismos e instrumentos acessíveis, pelo apoio à verdadeira operacionalização do Desenho Universal no geral da sociedade e do Desenho Universal para a Aprendizagem no sistema educativo em particular.

A Inclusão Escolar como elemento definidor de uma Educação de Qualidade deve realizar a educação enquanto ação precoce, no garante do acesso a serviços de creche e de jardim de Infância a todas as crianças e de respostas efetivas e diferenciadas, baseadas numa perspetiva transdisciplinar e de interserviços, de Intervenção Precoce. No entanto também deve assumir o compromisso, enquanto lógica de formação ao longo da vida, com o acesso ao ensino profissional e ao ensino superior, bem como a necessária equidade.

Segundo a UNESCO (2019), outra dimensão relacionada com o desenvolvimento de processos de Inclusão Escolar na concretização de uma Educação de Qualidade obriga à valorização dos professores, bem como de outros agentes escolares, provendo a imprescindível

qualidade das condições de trabalho e os apoios necessários, bem como a qualificação no sentido do desenvolvimento da profissionalidade e o robustecimento das remunerações. Para além disso é importante que os professores sejam plenamente autónomos em matérias de gestão do currículo e desenvolvimento de programas, com base no reconhecimento da sua idoneidade, formação e capacidade de análise crítica (UNESCO, 2019).

No entendimento da UNESCO (2019) o compromisso com o desenvolvimento da Qualidade na Educação, cujo epicentro são os processos de Inclusão Escolar, opera na concretização do diálogo interministerial e parlamentar alargado e consequente e na elaboração e concretização de políticas relacionadas com todos os aspetos do objetivo quatro que integra a Agenda do Desenvolvimento Sustentável 2030.

Apontamentos finais

A Pandemia COVID-19 impactou diretamente e de forma multifatorial em todas as pessoas, alterando perceções e modos de vida, mas sobretudo realçou e, em alguns casos, ampliou fragilidades que muitas pessoas, organizações e comunidades já realizavam há décadas. Nas escolas estas fragilidades remetem para os processos de ensino e de aprendizagem, mas não se devem confinar a estes, nem como ponto de partida, nem como ponto de chegada. O discurso centrado na pressuposta recuperação de aprendizagens tende a alimentar ações eminentemente conjunturais e de curto prazo, com cariz remediativo e, quantas vezes, assistencialista. Deste modo o poder concretiza-se assimétrico, entre pessoas, grupos de pessoas, comunidades locais e globais e não se elabora como prerrogativa, mas como dádiva, quantas vezes transitória, de uns relativamente a outros.

Os sistemas educativos tanto em Portugal como noutros países inscrevem-se no reconhecimento de que há grupos de alunos que são excluídos, exclusão que se sublinhou com a pandemia COVID-19.

A realidade revela-se complexa e realiza-se sistémica e interdependente. As fragilidades são identitárias tanto de pessoas individualmente como de grupos de pessoas vistos como minoritários a que acrescem variáveis sociais, culturais, religiosas, económicas. Variáveis que, muitas vezes como inevitabilidade, excluem não só na escola, mas ao longo de toda a vida.

Em consequência afirma-se o desenvolvimento de processos Inclusivos como imperativo social, mas também como um dever para com os alunos de hoje que são as futuras gerações. No entanto, o termo Inclusão e, conseqüentemente, Inclusão Escolar nem sempre tem valor de conhecimento e de desígnio político, cultural e prático claro e conseqüente. Não são novidade os exercícios de retórica que têm (re)formulado, (re)fundado e (re)interpretado o conceito de Inclusão Escolar com claras conseqüências nomeadamente para, em nome da Inclusão, se continuar a excluir.

A Inclusão Escolar é a defesa dos valores fundamentais de diversidade e de igualdade de oportunidades, mas substantiva-se pela equidade da participação e da autodeterminação. O foco deve realizar-se, não na pessoa, mas na organização escolar enquanto sistema aberto e interdependente de outros sistemas que se capacita para que cada aluno, cada agente educativo seja tratado como identidade única, como pessoa e como cidadão. A educação afirmada enquanto direito a aprender e a participar de forma crítica e responsável. Um sistema educativo que reconhece as escolas como organismos vivos e dinâmicos onde a igualdade de oportunidades e a equidade não se limitam, embora os referenciem, aos aspetos formais do currículo e dos vários agentes educativos que agem nos diversos níveis do sistema.

A educação é o principal catalizador de um desenvolvimento mais amplo. A educação é a força transformadora “para promover os direitos humanos, alcançar a sustentabilidade e construir” futuros para todos, baseados na justiça social e na responsabilidade partilhada (MEDINA-GARCIA, DOÑA-TOLEDO, HIGUERAS-RODRÍGUEZ, 2020, p. 2).

A consecução de uma Educação de Qualidade é assumida, atualmente, como pressuposto essencial ao desenvolvimento sustentável de qualquer país. Reconhecimento que remete para os princípios filosóficos da Inclusão Escolar como alavancadores dessa Educação de Qualidade. Nesta lógica a perspectiva inclusiva ancora nos direitos fundamentais e remete para um racional de estratégias políticas multisetoriais, quadros jurídicos também multisetoriais integrados e conseqüentes e planificação inevitavelmente multisetorial realista e conseqüente (UNESCO, 2019). A operacionalização de ambientes de aprendizagem inclusivos que mobilizem mecanismos que facilitem o acesso à informação a todos os alunos, independentemente da sua condição (UNESCO, 2019).

Para isso é urgente a alocação dos recursos humanos, materiais e financeiros, equacionados na generalidade e nas diversas dimensões específicas, de modo a que se consigam

mobilizar respostas consequentes com a diversidade (UNESCO, 2019). Os financiamentos e os recursos devem ser encarados numa dupla dimensão. Uma que tem como objeto a Educação Escolar, nos sistemas em geral e uma outra integrada e complementar que responde às necessidades de grupos específicos de alunos (POMATTO, MACGEOWN, HILLIER, 2020). Para que esta premissa se concretize é necessário estabelecer a comunicação transversal e a coordenação interministérios e interserviços, privilegiando relações de continuidade (POMATTO, MACGEOWN, HILLIER, 2020). Dinâmica que permitirá operacionalizar ações de curto prazo, mas que é consequente com ações estruturantes de médio e longo prazo. O custo do fracasso é a do agravamento das desigualdades como fatalidade e é a inevitabilidade da perda de competências de autodeterminação das gerações futuras. Em última análise será o enfraquecimento das sociedades democráticas.

Referências

ALMEIDA, T. C.; HEITOR, M. J.; SANTOS, O.; COSTA, A.; VIRGOLINO, A.; RASGA, C.; MATINIANO, H.; VICENTE, A. Saúde mental em tempos de pandemia COVID-19, out. 2020, Lisboa. **Relatório final**. Disponível em: <http://repositorio.insa.pt/handle/10400.18/7245>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BELLEI, C. Equidad Educativa y clase social. Inclusion y Educación en Tiempos de Post-Pandemia, 9 e 12 de nov. 2020, Buenos Aires. **Ponencias** [...]. 2021. Disponível em: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/inclusion-y-educacion-en-tiempos-de-post-pandemia>. Acesso em: 14 de out. 2022.

BENEVIDES, P. S. As retóricas contemporâneas e a significação da educação inclusiva. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 2, 2011. p. 248-253. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326470005>. Acesso a: 22 out. 2022.

CARVALHO B. P.; Herdade, M.; PERALTA, S.; REIS, A. B. Aprendizagens perdidas devido à pandemia: Uma proposta de recuperação, março de 2021. Disponível em: https://images.trustinnews.pt/uploads/sites/5/2021/03/programa_recuperacao.pdf. Acesso a 22 out. 2022.

CNE. Efeitos da pandemia COVID-19 na educação: Desigualdades e medidas de equidade. **Relatório**, out. 2021. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/noticias/cne/1701-efeitos-da-pandemia-covid-19-na-educacao-desigualdades-e-medidas-de-equidade>. Acesso em: 22 out. 2022.

COLÔA, J. Educação Inclusiva: uma narrativa de 25 anos no aroma dos dias. **Resumo de Palestra**, 8 de nov. 2019. Disponível em: <https://www.slideshare.net/jcoloa/educacao-inclusiva-uma-narrativa-de-25-anos-no-aroma-dos-dias>. Acesso em: 22 out. 2022.

COLÔA, J. **Tempos de pandemia: quando os frágeis sintomas de inclusão se transformam em sinais de exclusão**. *Revista Roteiro*, Joaçaba, v. 47, jan./dez. 2022. p. 7-31 Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27101>. Acesso em: 13 abr. 2023.

DUBUFFET, J. **Asfixiante Cultura**. Lisboa: Orfeu Negro, 2022.

FEDULOVA, I.; IVANOVA, V.; ATYUKOVA, O.; NOSOVA, V. Inclusive Education as a Basis for Sustainable Development of Society. **Journal of Social Studies Education Research**, v. 10, n. 3, 2019. p. 118-135. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1229400.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

FLORIAN, L. What counts as evidence of inclusive education? *Jornal Europeu de Necessidades Educativas Especiais*. **European Journal of Special Needs Education**, v. 29, n. 3, 2014. p. 286–294. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/08856257.2014.933551?needAccess=true&role=button>. Acesso em: 22 out 2022.

HAN, BYUNG-CHUL. **Psicopolítica**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2015

HAUG, P. Understanding inclusive education: ideals and reality. **Scandinavian Journal of Disability Research**, v. 19, n. 3, 2017. p. 206-207. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/308201482_Understanding_inclusive_education_ideals_and_reality. Acesso em: 22 out. 2022.

HUMAN RIGHTS WATCH. **“Years Don’t Wait for Them” – Increased Inequalities in children’s Right to Education Due to the Covid-19 Pandemic**, 17 mai. 2021. Disponível em: <https://www.hrw.org/report/2021/05/17/years-dont-wait-them/increased-inequalities-childrens-right-education-due-covid>. Acesso em: 18 out. 2022.

KRICKE, M.; NEUBERT, S. Inclusive Education as a Democratic Challenge—Ambivalences of Communities in Contexts of Power. **Education. Sciences**, v. 7, n. 14, 2017. p. 1-14. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312205808_Inclusive_Education_as_a_Democratic_Challenge-Ambivalences_of_Communities_in_Contexts_of_Power. Acesso em 22 out. 2022

MEDINA-GARCIA, M.; DOÑA-TOLEDO, L.; HIGUERAS-RODRIGUES, L. Equal Opportunities in an Inclusive and Sustainable Education System: An Explanatory Model. **Sustainability**, v. 12, n. 4626, 5 jun. 2020. p. 1- 20. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/11/4626>. Acesso em: 4 de abr. 2023.

MUIZNIEKS, N. Fighting school segregation in Europe through inclusive education: a position paper. Slovenia: **Council of Europe**, set. 2017. Disponível em: <https://rm.coe.int/fighting->

[school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-position-statement/168073fb65](https://www.unesco.org/en/education/school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-position-statement). Acesso a: 22 out. 2022.

NAÇÕES UNIDAS. **Guia sobre Desenvolvimento Sustentável, 17 objetivos para transformar o nosso mundo**, 2015. Disponível em: https://www.instituto-camoes.pt/images/ods_2edicao_web_pages.pdf. Acesso em 15 de abr. 2023.

POMATTO, V., MACGEOWN, J.; HILLIER, L. Let's break silos now! Achieving disability-inclusive education in a post-COVID world. **Report Humanity & Inclusion**, November 2020. Disponível em: https://reliefweb.int/report/world/let-s-break-silos-now-achieving-disability-inclusive-education-post-covid-world?gclid=CjwKCAjwgqejBhBAEiwAuWHioJoLyAesp58gzjP0GLNPO2NbYLNhY7UguXUTXsRj4p6PtgUUaloidRoCghEQAvD_BwE. Acesso em 22 out. 2022.

PORTUGAL. PLANO 21|23 ESCOLA+, Plano de Recuperação de Aprendizagens. Nota informativa, 2020. Disponível em: https://www.spzn.pt/uploads/documentos/documento_1623578243_7532.pdf. Acesso em: 3 de abr. 2023.

PORTUGAL. Resolução do Conselho de Ministros n.º 90/2021. Aprova o Plano 21|23 Escola+, plano integrado para a recuperação das aprendizagens. **Diário da República**, Lisboa, 1.ª série, N.º 130, de 7 de julho de 2021. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2021/07/13000/0004500068.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

RICO, C. Alunos portugueses voltam a piorar resultados na leitura em estudo internacional. **TSF**, 16 mai. 2023. Disponível em: https://www.tsf.pt/portugal/sociedade/alunos-portugueses-voltam-a-piorar-resultados-na-leitura-em-estudo-internacional-16360037.html?fbclid=IwAR3uHqBPIImRDKKnf8b7vn1rwHN_QxAoo1kZhtcdYjF39hweZ344EzZrLcQ. Acesso a 22 de mai. 2023.

UBQ. **Why Are Diversity and Inclusion Important for Sustainability?**, 1 jun. 2022. Disponível em: <https://www.ubqmaterials.com/blog-post/why-are-diversity-and-inclusion-important-for-sustainability/>. Acesso em abr. 2023.

UNESCO. **9e Consultation Collective des ONG sur l'Éducation 2030, Eduquer pour un avenir inclusive et durable**. 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372607_fre. Acesso em: 12 abr. 2023.

UNESCO. **Understanding the impact of COVID-19 on the education of persons with disabilities: challenges and opportunities of distance education: policy brief**. 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378404>. Acesso em: 9 de out. 2022.

VALENTE, C. “Há atrasos significativos” na recuperação de aprendizagens. **Diário de Notícias**, 22 de fev. 2022. Disponível em: <https://www.dn.pt/sociedade/ha-atrasos-significativos-na-recuperacao-de-aprendizagens--14618352.html>. Acesso em: 13 de out. 2022.

WAITOLLER, F. R. Why are we not more inclusive? An analysis of neoliberal inclusionism. In: BOYLE C.; MAVROPOULOU, S.; ANDERSON J.; PAGE A. (Eds.). **Inclusive Education: Global Issues & Controversies**. Rotterdam: Sense Publishers, 2020. p. 89-107. Disponível em: https://www.academia.edu/43562847/WHY_ARE_WE_NOT_MORE_INCLUSIVE_EXAMINING_NEOLIBERAL_SELECTIVE_INCLUSIONISM. Acesso em 4 out. 2022.

A GESTÃO MUNICIPAL E A GESTÃO ESCOLAR: ARTICULAÇÕES NAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS EM SERRA/ES

MUNICIPAL MANAGEMENT AND SCHOOL MANAGEMENT: ARTICULATIONS IN INCLUSIVE EDUCATIONAL PRACTICES IN SERRA/ES

Rayner Raulino e Silva¹
Geisa Hupp Fernandes Lacerda²
Anna Lívia Ferreira da Silva³

Resumo: Este trabalho trata-se de um processo de investigação sobre os desafios para os movimentos educacionais inclusivos presentes no contexto educacional da Rede Municipal de Educação da Serra no estado do Espírito Santo durante o período crítico da epidemia do Novo Coronavírus (Covid-19). Tem como objetivo geral compreender as influências entre a gestão municipal de educação com a gestão escolar sobre as práticas educacionais inclusivas. Pois, umas das problemáticas é a de entender a importância dos diferentes processos gerenciais no âmbito educacional do contexto brasileiro. Assim, para chegar a esse objetivo este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso, que ocorreu entre os anos de 2020 a 2022, através da aplicação de questionário produzido pelo Google Formulário. Participaram dessa pesquisa duas assessoras pedagógicas e três gestores escolares (em função de direção escolar). Com as respostas produzidas identificamos as relações entre o sistema de ensino com o contexto escolar influenciaram diretamente as práticas educacionais inclusivas, pois, há um trabalho de colaboração e assessoramento que garante a efetivação de um trabalho pedagógico coletivo. Dessa forma, ao realizarmos essa pesquisa, foi possível identificar que os contextos escolares não estiveram parados, os profissionais da educação estavam em constantes movimentos para a garantia, no possível, para a continuidade dos desenvolvimentos dos diferentes educandos. Por fim, concluímos que tudo que se faz na escola em si, é uma prática social, sendo assim a função do educador é dar sentido as práticas sociais através do conhecimento apresentado, contribuindo para formação intelectual e pessoal do discente, visando a sua emancipação social.

¹Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Professor e Coordenador do Curso do Centro Universitário do Espírito Santo/Unesc Campus Serra. Membro do Grupo de Pesquisa: Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (CNPq). Espírito Santo, Brasil. E-mail: raynerraulino@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9023-5596>

²Mestra em Ciências Sociais da Religião (PPCR- Unida). Docente do Centro Universitário do Espírito Santo (Unesc). Membro do Grupo de Pesquisa Religião, Gênero, Violência: Direitos Humanos (CNPq). Espírito Santo, Brasil. E-mail: ge.lacerda@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8619-6144>

³Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário do Espírito Santo (UNESC) campus Serra. Bolsista de Iniciação Científica do projeto intitulado 'Cartografando as práticas educacionais inclusivas no município de Serra/ES'. Espírito Santo, Brasil. E-mail: ferreiraliviaanna13@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-2872-3056>

Palavras-Chave: Gestão Educacional, Gestão Escolar, Educação Especial, Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado.

Abstract: This work is an investigation process on the challenges for inclusive educational movements present in the educational context of the Municipal Education Network of Serra in the state of Espírito Santo during the critical period of the epidemic of the New Coronavirus (Covid-19). Its general objective is to understand the influences between municipal education management and school management on inclusive educational practices. Well, one of the problems is to understand the importance of the different managerial processes in the educational scope of the Brazilian context. Thus, to reach this objective, this study is a qualitative research, through a case study, which took place between the years 2020 to 2022, through the application of a questionnaire produced by Google Form. Two pedagogical advisors and three school managers (in function of school management) participated in this research. With the responses produced, we identified the relationships between the education system and the school context that directly influenced inclusive educational practices, as there is a collaboration and advisory work that guarantees the effectiveness of a collective pedagogical work. Thus, when carrying out this research, it was possible to identify that the school contexts were not at a standstill, education professionals were in constant motion to guarantee, as far as possible, the continuity of the development of different students. Finally, we conclude that everything that is done in the school itself is a social practice, so the educator's function is to give meaning to social practices through the knowledge presented, contributing to the intellectual and personal formation of the student, aiming at their social emancipation.

Keywords: Educational Management, School Management, Special Education, Inclusive Education, Specialized Educational Assistance.

Introdução

Este trabalho trata-se de um processo de investigação sobre os desafios para os movimentos educacionais inclusivos presentes no contexto educacional da Rede Municipal de Educação da Serra no estado do Espírito Santo. Visa compreender as articulações entre a gestão municipal de educação com a gestão escolar sobre as práticas educacionais inclusivas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Pois, umas das problemáticas para as práticas educacionais inclusivas são a de entender a importância dos diferentes processos gerenciais no âmbito educacional do contexto brasileiro. Assim, discutiremos no próximo tópico alguns trabalhos que versam sobre a temática aqui discutida.

Revisão De Literatura

A inquietação nos processos que garantam a inclusão, traz ao gestor preocupações em relação aos processos formativos, para que os sujeitos participantes sejam tocados a repensarem suas práticas e que estimulem a relação teoria e prática, entre as políticas, teóricos e o dia-a-dia. No caso, saber gestar está além de delegar ações e sim estar junto na promoção de ações inclusivas.

Nessa produção de conhecimento do ser gestor, um trilha a ser percorrido é a produção de formações continuadas ou contínuas, bem como os processos de inclusão. No Espírito Santo, pesquisas (ALMEIDA, 2004; ALMEIDA, SILVA, ALVES, 2017; JESUS, 2007, 2008; SILVA, ALMEIDA, 2014) nos indicam preocupações relacionadas ao assunto e fragilidades nos sistemas municipais e estadual de educação, bem como em seus profissionais.

Por meio da análise das pesquisas nacionais com a temática, no estado do Espírito Santo, estudos foram realizados que constataram barreiras nos contextos educacionais para os profissionais que atuam nos sistemas municipais de gestão pública da Educação Especial, na sistematização e aplicação de planos de ações e intervenções com a temática de formação continuada de profissionais da educação na perspectiva da inclusão escolar (ALMEIDA; JESUS; CUEVAS, 2013). Essa realidade evidenciou dificuldades na implementação de políticas que garantam processos de escolarização às pessoas, público alvo da Educação Especial.

Os estudos nos levam a identificar o quão importante a articulação entre os assessores pedagógicos (que atuam nas secretarias de educação) com os gestores escolares (equipe pedagógica da escola) como grupo, pois, é importante, no sentido de promover diálogo e ações colaborativas, entre elas de formações continuadas, primordialmente, como nos aponta Almeida (et. al., 2012, p.16), “[...] que o início de todo o processo de conscientização e mobilização do movimento de Inclusão passa pelo preparo do professor, seja ele, em primeiro plano, do Ensino Regular, seja ele especialista”. Nessa direção as colaborações são primordiais para a garantia de processos educacionais inclusivos.

Referencial Teórico-Metodológico

Entendemos a necessidade e urgência de se falar em inclusão, visto que com o advento da modernidade emergem na sociedade demandas as quais o(a) professor(a) está como mediador(a), portanto também se insere como ator(a) e autor(a) dos processos educativos. Nesse cenário, o educador não pode ser esquecido, deve-se pensar meios e formas para haver formação continuada, preparação física do ambiente escolar para receber os diferentes corpos (físicos e sociais) existentes na sociedade atual e que estão chegando no ambiente escolar, devem ser recebidos e acolhidos assim como os demais na unidade regular de ensino.

chegar a esse objetivo este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo caso, por meio da aplicação de questionário produzido pelo Google Formulário.

De acordo com os estudos de Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa, não se baseia na contabilização de quantidades como resultados, é baseada na compreensão de um comportamento de um determinado público-alvo. Por isso, a nossa pesquisa qualitativa foi apresentada através de um relatório, focando no ponto de vista dos participantes da pesquisa, para entendermos as influências entre a gestão municipal de educação com a gestão escolar para o enfrentamento dos desafios da/na aprendizagem de alunos público-alvo da educação especial em tempos de pandemia (2020 a 2022) no contexto da educação municipal de SERRA/ES.

Para tanto, participaram da pesquisa dois grupos de profissionais distintos entre si. O primeiro grupo foi a de assessoras pedagógicas⁴ que atuam diretamente na Gerência de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Serra e o segundo grupo de três gestores escolares (em função de direção escolar).

É importante salientar que o contexto atual municipal da educação especial em Serra/ES apresenta algumas peculiaridades. Destacamos principalmente o grande número

⁴ Dentre outras incumbências, cabe ao assessor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Serra: “[...] a) realizar assessoramentos às Unidades de Ensino para fins de orientação aos diretores, pedagogos, professores e demais profissionais, quanto aos documentos legais da Educação Especial” (SERRA, 2016, p. 15).

de instituições públicas, sendo que o mesmo possui 143 instituições escolares sendo assim distribuídas: Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI): 75; Escolas com Ensino Fundamental (diurno): 68; Escola de Tempo Integral: 3. Já no quantitativo de matrículas o município possui: 65.709, assim distribuídas: Nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI): 20.357 alunos; No Ensino Fundamental (diurno): 42.276 alunos; Na Educação de Jovens e Adultos: 1.519 alunos; e, em tempo integral: 1.557 alunos (SERRA, 2022). Já em relação aos alunos público-alvo da educação especial (PAEE) matriculados. Apresentamos a seguir o quadro com o quantitativo atual:

Tabela 1: CONHECENDO A REDE - ESTUDANTES PAEE

Estudantes público-alvo da Educação Especial - 2021				
ÁREA		EMEF	CMEI	Total por área
Deficiência Intelectual	DI	566	38	604
	Down	43	31	74
Deficiência Auditiva	DA	34	15	49
	Surdez	10	0	10
TGD/TEA (Transtorno do Espectro Autista)		198	368	566
Deficiência Visual	Baixa visão	89	9	98
	Cego	2	0	2
Deficiência Múltipla		140	50	190
Deficiência Física		49	31	80
Paralisia Cerebral		53	21	74
Surdocegueira		0	0	0
Altas Habilidades		59	15	74
TOTAL		1243	578	1821

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Serra. Ano: 2021

A partir dessa análise inicial do contexto municipal de Serra, realizamos a aplicação do questionário para as assessoras pedagógicas e diretores escolares, respectivamente apenas duas e três responderam.

De acordo com Fabris e Lopes (2013), todos vivem processos de in/exclusão e, para além desses, todos estão constantemente ameaçados por tal condição. Para entendermos o que seria in/exclusão, para as autoras, primeiramente precisamos pensar nos conceitos de discriminação positiva, a qual pensa em propor e pensar alternativas para compreender as especificidades de cada educando, já a discriminação negativa, ela usa das subjetividades para estigmatizar o indivíduo o inferiorizando. O termo de in/exclusão perpassa o limite de separação entre inclusão e exclusão, nos leva a refletir em como elas

se misturam e possuem suas potencialidades quando pensamos na perspectiva da discriminação positiva.

Podemos perceber a necessidade de se falar da experiência da inclusão até então nas escolas e compreender as condições em que se insere essa questão, para buscarmos meios para promover a mudança desses ambientes. Tendo em vista que estamos falando do processo de in/exclusão na modernidade claramente devemos pensar em como a subjetividade de cada indivíduo influencia no processo.

No entanto, ao olharmos a in/exclusão da forma que se estabelece como imperativo de estado, “[...], ou seja, que deve atingir a todos sem distinção e independentemente dos desejos dos indivíduos [...]” (FABRIS, LOPES, 2013, p.13), percebemos o conflito que existe em entender a especificidade do indivíduo com o todo, e partir disso, compreendermos a necessidade de conhecermos o todo, assim como a características individuais de cada educando e buscando um equilíbrio para estabelecer estratégias pedagógicas para se trabalhar com aquele grupo social.

Para construirmos uma educação inclusiva olharemos as divergências existentes no processo da inclusão, que se estabelece, em suma, quando historicamente esses corpos foram submetidos a não-aceitação, menosprezo, que os afastaram das relações sociais, foram separados e excluídos a partir da integração dos educandos, que até podem estar no ambiente escolar, mas são segregados no mesmo e esquecidos nos processos de ensino, consequência do preconceito tecido contra os diferentes ao longo dos anos.

Portanto, ao fazermos essa crítica radical à inclusão não iremos contra ela, mas sim buscaremos entender como ela se iniciou e poderemos identificar os problemas existentes atualmente e, porque ainda acontecem. Os sujeitos e a inclusão são também produtos das inúmeras técnicas de governamento sobre a população (FABRIS, LOPES, 2013).

Para entendermos a in/exclusão devemos olhar modernidade/subjetividade, onde o homem começa a buscar formas para compreender ele mesmo enquanto ser histórico e social e como isso impactou nos movimentos sociais que surgem para levantar essas questões da inclusão dos sujeitos historicamente oprimidos, que conflitam entre exclusão x inclusão que resulta na in/exclusão.

Resultados/Discussões

Inicialmente, os dados apresentados aqui seguem uma ordem das perguntas realizadas no primeiro questionário. No primeiro momento, a questão abordada deu-se na preocupação de entender como uma educação pode ter um sentido de qualidade referenciada pelos educandos público-alvo da educação especial e bem como dos familiares no momento atual de pandemia.

Pois, em meio a pandemia do novo coronavírus (COVID-19), as estratégias nos processos de ensino e aprendizagem do sistema de ensino do município de Serra, tiveram de ser reorganizadas para beneficiar a todos. Esse movimento foi necessário, em vista, de possibilitar segurança para cada um envolvido nesse contexto: educandos, professores e profissionais da educação, bem como, no compromisso que temos com uma formação de qualidade.

Nesse contexto, a SEDU/SERRA organizou um novo formato das disciplinas utilizando-se das tecnologias e atividades entregues como suporte educacional para os educandos matriculados em seu sistema de ensino. Esse novo formato a ser apresentado neste documento, tem como base, a Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020, que “[...] estabelece normas educacionais a serem adotadas, em caráter excepcional, durante o estado de calamidade pública” (BRASIL, 2020, s/n.). A partir desse contexto, as assessoras responderam que:

Não é uma ação fácil, mas é possível ter um olhar inclusivo mesmo em tempos de pandemia. Considero que para além da possibilidade, se faz necessário pensar formas e alternativas que garantam a todos o acesso ao conhecimento compartilhado, seja por meio de aulas online ou por meio de atividades pedagógicas não presenciais (APNPs) (ASSESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL A, 2021).

A assessora de Educação Especial A traz em sua contribuição, que sim é possível promover uma educação inclusiva mesmo em tempos de pandemia, porém não é fácil. Esta alerta para a necessidade de um olhar inclusivo e a extrema importância do trabalho sistemático com a colaboração dos profissionais de educação especial e regentes. Em diálogo com os expostos Jannuzzi (2004) contribui para entendermos que esse olhar

inclusivo só será possível se não nos prendermos apenas no corpo com deficiências, pois, devemos entender como as relações entre as pessoas produzem as deficiências. Assim, um olhar inclusivo será resultado de aceitar as diferenças entre as pessoas e não ter um olhar que naturalize um corpo dito normal. Na segunda questão foi abordado sobre a relação entre Educação Especial e Ensino Comum para compreender como tem sido nesse momento de pandemia. As assessoras responderam que realizaram “[...] assessorias com todas as Unidades de Ensino, [...], com o foco de ouvir como os profissionais da educação estão realizando a busca ativa” (ASSESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL A, 2021).

Enquanto as escolas se mantiveram fechadas por conta do distanciamento obrigatório, em busca de formas para que o ensino continuasse, foi realizado um movimento para com as unidades de ensino, chegando ao total de 154, professores especialistas de Educação Especial, juntamente de todos os profissionais que atuam diretamente com esses alunos, incluindo diretores e pedagogos, para dialogarem sobre como estava a prática das aulas remotas, destacando seus pontos positivos e tentando resolver algo que não fosse adequado.

Buscando formas de adequar, propostas e diálogos, com intuito de continuar o ensino e a utilização de materiais concretos, que dialogassem com o currículo e muito além de um material impresso, foram além, preparando os profissionais com formações específicas para atuação em aulas presenciais e a distância, destacando também o uso dos recursos e da sala adaptada para o uso deles.

A junção de ideias e a comunicação nesse período foi de extrema importância, junto das escolas e das realidades dos alunos, que precisam ser pensadas, para poder oferecer o melhor acompanhamento neste período de distanciamento, não esquecendo da preparação para o retorno.

A partir da terceira questão aborda-se um ponto bastante importante na área do ensino comum e Educação Especial. A cooperação entre professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) está acontecendo? Quando falamos de horários, turnos, encontros e outros. Nos tempos de pandemia sabemos que é um assunto difícil. No processo de investigação dos questionários, aplicados para as assessoras pedagógicas, obtivemos as seguintes respostas:

Essa é uma orientação que perpassa os documentos construídos e as orientações nas assessorias. Percebemos que nem sempre acontece em

todas as Unidades de Ensino, mas é uma ação que estamos buscando investir e incentivar no coletivo de profissionais de cada escola (ASSESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL A, 2021).

[...] esse contexto de pandemia, possibilitou um trabalho entre grupo diferentes e ainda, que professores de sala de aula comum pudessem compreender como se dá o trabalho da Educação Especial (ASSESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL B, 2021).

Com base nas respostas das duas assessoras percebemos que ainda há barreiras na cooperação dos professores da Sala Regular de Ensino com o professor especialista. Entendemos que quando se trata de ensino, ainda mais na Educação Especial, nem sempre conseguimos um retorno de todos os professores embora seja algo de extrema importância.

Um ponto que nos chamou bastante atenção foi quando a assessora B, descreve pontos bastantes interessantes e importantes, sabemos que ainda existe resistência dos alunos público-alvo, porém, devido ao contexto atual pandêmico, este possibilita um trabalho entre diferentes grupos e turnos da mesma escola.

É fundamental que os professores saibam lidar com as diversidades, trabalhar a diversidade em uma comunidade reflexiva, tendo como ator o professor reflexivo, torna-se menos complexo, porque passamos a trilhar um caminho onde essas diferenças deixam de ser um problema, onde a escola e o professor devem trabalhar numa perspectiva coletiva e colaborativa.

Dando continuidade ao processo investigativo, propomos na quarta pergunta entender como está ocorrendo a organização para o atendimento dos alunos da Educação Especial em meio a pandemia. Assim, as assessoras responderam que:

Os serviços tanto o ensino regular quanto o AEE são oferecidos da mesma forma, presencial do formato híbrido ou de forma remota. Quem escolhe o modelo e o tipo de material e forma para receber são as famílias escola (ASSESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL B, 2021).

Dando conta dessas duas declarações percebemos que os atendimentos estão ocorrendo de forma acessível às famílias dos alunos público-alvo de forma presencial do formato híbrido ou de forma remota, deixando os familiares escolherem o tipo de material e formato para o aluno. Contudo, sabemos que é possível outras novas práticas curriculares no cotidiano escolar, potencializando da escolarização dos alunos que também são público-alvo da Educação Especial, com espera de diálogos, tentativas, perguntas, questionamentos, na condição de provocar importantes mudanças, transformar

o saber do aluno em novos saberes, esse é o papel do educador onde ensino e aprendizagem seja para todos os alunos.

Na quinta questão o debate foi sobre as possibilidades para a educação inclusiva na modalidade remota, pois, assim tivemos como intenção entender os caminhos possíveis.

Utilização de grupos de Whatsapp para cada ano/turma, um contato também individualizado com o estudante e com a família, orientação escrita de como desenvolver as APNPs, atividades pedagógicas concretas para complementar ou suplementar o currículo trabalhado, o diálogo constante com a família para conhecer o estudante (caso seja novo na escola) e também buscar compreender como está se desenvolvendo com as atividades encaminhadas (ASSESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL A, 2021).

O vírus da Covid – 19 chegou de maneira inesperada e intensa o que desestabilizou todo o mundo, e com isso a educação sofreu bastante desde então, tanto os educadores quanto os educandos foram impactados, e para os educadores que se inspiraram em ter uma educação cada vez mais inclusiva o ensino remoto se tornou mais um desafio, mas, mesmo assim a esperança de levar o ensino não pode ser totalmente interrompida, assim foram solicitados aos docentes a iniciação das aulas remotas.

Para o aluno ter acesso ao material é crucial conhecer se as famílias dos discentes seriam capazes de se equipar para o acompanhamento das aulas, para então, a partir dessas formas, foram pensados os materiais adequados conforme a necessidade de cada aluno. No meio disso, o WhatsApp virou um recurso para o contato da família/aluno com a escola/professores. O uso de grupos com essa ferramenta, atendimentos individualizados e atividades com roteiros escritos, facilitou para serem executadas em casa algumas tarefas e acabou sendo uma grande ajuda para esses tempos difíceis.

Assim, objetivamos na sexta questão abordar sobre o papel da gestão pública no processo de supervisão do trabalho realizado pelo professor ou professora do AEE, segundo as assessoras, esse processo acontece das seguintes maneiras:

A supervisão do trabalho se dá inicialmente pelo pedagogo e diretor. A Gerência de Educação Especial por meio das assessoras, durante as visitas às Unidades de Ensino também faz essa supervisão com o olhar de orientar e contribuir para avançar nas questões que tangem o AEE que o município de Serra investe no turno e contraturno de matrícula do estudante (ASSESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL B, 2021).

Diante a pesquisa com as assessoras descobrimos como funciona a supervisão do trabalho realizado pelo professor do AEE. Mesmo em momentos desafiadores da educação na pandemia a supervisão dos trabalhos realizados por esses professores continuam inicialmente por diretores e pedagogos de cada unidade escolar, mas existe também a gerência de Educação Especial que dão suportes e supervisionam mensalmente contribuindo com o sucesso desses profissionais.

Assim, na última questão abordamos sobre os principais desafios atualmente no trabalho colaborativo entre os docentes e quais os movimentos usados para solucioná-los. As respostas das gestoras apontam que há muito para se avançar ainda, mas, que se houvesse mais investimentos a situação pode melhorar. Segundo Vygotsky (1998) é por meio das relações sociais que o desenvolvimento vai acontecendo, sendo assim, podemos concluir que a mediação pedagógica favorece em resultados positivos aos alunos e ao trabalho colaborativo.

No segundo questionário, aplicado aos gestores das escolas, podemos analisar os desafios no processo de construção de práticas educativas presentes nos espaços escolares. Assim, ao compreendermos tais dificuldades, podemos entender também as articulações entre a secretaria municipal de educação com as escolas e quais são as influências para a constituição de práticas inclusiva. As respostas dos entrevistados apresentam inicialmente que os desafios principais são:

Temos dificuldade principalmente em relação a profissionais qualificados, estagiários e a grande rotatividade de profissionais. Além disso, algumas famílias delegam somente a escola a responsabilidade do atendimento, porém sabemos da necessidade de acionamento médico e multidisciplinar (GESTOR ESCOLAR A, 2022).

A partir dessa pergunta e baseando nas respostas com o texto é possível analisar que há uma grande dificuldade no município da Serra em se encontrar profissionais com qualificação/formação voltada à Educação Especial. Também é relatada uma dificuldade no diálogo com os familiares, onde os mesmos acham que é de responsabilidade da escola cuidar de todos os assuntos referente ao aluno, não tendo então uma troca. Assuntos como a busca pelo atendimento AEE e laudo médico.

Na segunda questão nos propomos a entender como a gestão da escola lida com as inquietações/anseios dos professores sobre a inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial, as respostas apontam que:

Destinando recurso para compra de ferramentas pedagógicas específicas para a Educação Especial [...] (GESTOR ESCOLAR B, 2022).

Diante do exposto podemos analisar uma certa dificuldade da gestão com fornecimento de material pedagógico específico para a Educação Especial. Não sendo só responsabilidade do gestor fornecer esses materiais, mas também do MEC com o amparo do programa “implantação de salas de recursos multifuncionais” que fornece equipamentos de informática, mobiliário, material pedagógico e de acessibilidade. Assim:

Diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibiliza com a filosofia da escola (SANT'ANA, 2005, p. 228).

Ao pensarmos sobre inclusão de alunos público-alvo da educação especial, reconhece-se a importância que o AEE possui no desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, sendo assim deve estar para além do atendimento no contraturno realizado na sala de recursos multifuncionais (SRM), perpassando todo o currículo escolar, pois, é um componente basilar para garantia da inclusão escolar (BORGES, ZIVIANI, PEROVANO, 2020). O AEE deve caminhar numa perspectiva a qual compreenda que o processo de ensino-aprendizagem se inicia na sala de aula comum, dessa forma ao pensarmos em estratégias, desafios e possibilidades da educação especial nos propomos a pesquisar a realidade do AEE no trabalho colaborativo e no contraturno em três unidades de ensino no município de Serra/ES.

A partir disso, intenciona-se que o trabalho do professor regente com o professor do AEE dialogue entre si diante do processo de aprendizagem e desenvolvimento do educando entendendo como um movimento contínuo, pois, o mesmo é um ser inacabado que se constrói historicamente e socialmente (BORGES, 2020). Nesse sentido é necessário pensar na promoção de um currículo mais flexível que busque valorizar as vivências de todos os educandos (BORGES, ZIVIANI, PEROVANO, 2020).

Assim, pensando na escola como espaço-tempo de desenvolvimento da aprendizagem podemos afirmar que ela precisa ser uma escola reflexiva, pois, é necessário que os atores envolvidos nos processos educativos possam partilhar de momentos em que o diálogo, a reflexão e o debate coletivo sejam inerentes ao ato educativo (ALARCÃO, 2001).

Embora, no município o AEE tenha contribuído de forma positiva para os avanços necessários da educação especial, é necessário refletir o conceito que temos por escola inclusiva, não basta apenas garantir o acesso ao AEE precisamos compreender que a educação acontece nos mais variados espaços. Portanto, possui um caminho diversificado para cada educando, afinal, nenhum deles se desenvolve da mesma maneira, temos que pensar no indivíduo e em suas especificidades, mas de forma que seu contexto seja levado em conta buscando possibilidades para aprendizagem de todos envolvidos no espaço-tempo do ambiente escolar. Pois, somente o AEE não dá conta de estabelecer as relações de colaboração e cooperação nos mais variados contextos e resolver todos os problemas, devemos compreender que a responsabilidade é de todo corpo docente não apenas do professor do AEE (BRASIL, 2001).

Nessa direção, ao colocarmos em debate sobre a potencialidade de uma escola reflexiva, a GESTORA ESCOLAR A como acontece o AEE colaborativo na sua rede de ensino para ser possível entender sobre essa escola reflexiva:

Os professores do colaborativo acompanham as crianças do público-alvo em sala de aula. Nesse início tem sido realizado processo de investigação e documentação. Há também uma troca entre os professores do colaborativo e regente de turma para que haja contexto nas atividades (GESTOR ESCOLAR A, 2022).

Podemos observar que o trabalho no ensino colaborativo na rede ensino tem se efetivado de forma que ultrapassa os limites da SRM, pois, através das trocas e diálogos repensam as ações docentes a partir do momento que começam a conhecer o educando em suas especificidades e potencialidades, buscando sempre o emancipar nesse processo. Assim, segundo Braun e Marin (2016, p. 211) “[...] a parceria entre professores é uma ação que precisa ser disseminada, ainda que nem sempre seja sistemática ou tranquila”. Acreditamos que, o processo do trabalho colaborativo no AEE estabelece muitos desafios aos educadores, que muitas vezes possuem medo de trabalhar em conjunto por acharem que podem perder sua autonomia na sala de aula, diante disso levantamos esse debate inicialmente em algumas escolas do nosso município de Serra/ES, a fim de que essa ideia seja rompida entre os profissionais da nossa rede de ensino, para que as potencialidades desse trabalho sejam evidenciadas.

Conclui-se que o AEE é uma ferramenta potente não só para os alunos público-alvo da educação especial também é muito importante para os demais alunos que poderão

receber oportunidade de um ensino estabelecido na troca de experiências a fim de construir novos saberes, nesse processo o educador deve estabelecer o seu papel como mediador. De acordo com Braun e Marin (2016, p. 212) “[...] o ensino colaborativo é especialmente uma forma de apoio para a escolarização de todos os alunos”. Os educandos que são envolvidos em uma educação com perspectiva inclusiva têm seus conhecimentos ampliados e potencializados, pois, acabam compreendendo o seu lugar e o do outro, se reconhecendo como cidadão que vive e interage socialmente com a pluralidade de ideias e pessoas.

Considerações Finais

Para finalizarmos este trabalho, retomamos o objetivo central que foi de compreender as articulações entre a gestão municipal de educação com a gestão escolar sobre as práticas educacionais inclusivas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no município de Serra no estado do Espírito Santo. Assim, duas assessoras e três diretores responderam ao nosso formulário produzido com a intencionalidade de compreender esse fenômeno. Com as respostas produzidas identificamos que eles acreditam na função e importância do AEE, mesmo em momento atual pandêmico. Que as dificuldades são inúmeras, mas, que nos movimentos colaborativos entre Gerência de Educação Especial, Escolas, famílias, professores e comunidade escolar há possibilidades no processo inclusivo.

Destaca-se ainda a importância de maiores investimentos para a educação pública brasileira, para a garantia de recursos materiais, técnicos e profissionais para as escolas. Nessa direção, aponta-se a demanda constante de contratação de novos profissionais da educação e bem como a formação constante dos profissionais já contratados.

Em suma, diante das entrevistas realizadas podemos concluir que, os desafios da gestão escolar para a inclusão de alunos público-alvo da educação especial no município de Serra/ES, tem ocorrido de forma progressiva, tendo vista que nessas três redes de ensino pesquisadas os educandos possuem acesso ao AEE seja de forma colaborativa ou no contraturno. No entanto, ao observamos como tem sido desenvolvido o processo da gestão educacional e escolar para esses indivíduos, percebemos algumas questões a serem trabalhadas e desenvolvidas, como, por exemplo o acesso a recursos mediados pela gestão

e a formação continuada para os profissionais da educação a fim de que busquem novas formas para realizar a avaliação do educando.

Por fim, concluímos que tudo que se faz na escola em si, é uma prática social, sendo assim a função do educador é dar sentido às práticas sociais através do conhecimento apresentado, contribuindo para formação intelectual e pessoal do discente, visando a sua emancipação social.

Referências

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Artmed Editora. Porto Alegre. 2001.

ALMEIDA, M. L. de.; JESUS, Denise. M; CUEVAS, M. R. C. Formação continuada de gestores públicos de educação especial pela via da pesquisa-ação: o caso da Região Sudeste e do Caparaó/ ES. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.). **Educação especial no cenário educacional brasileiro**. São Carlos: Pedro & João, 2013. v. 1. p. 101-126.

ALMEIDA, M. L. **Formação continuada como processo crítico reflexivo colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004

ALMEIDA, M. L.; SILVA, R. R.; ALVES, J. B. O grupo de estudo-reflexão perspectiva teórico-metodológica para formação continuada: um estudo com gestores públicos de educação especial. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. n. esp.2, p. 1098-1118, nov. 2017. <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10184>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10184>. Acesso em: 2022-10-04.

BORGES, C. S. **Atendimento educacional especializado na escola comum como ação pedagógica favorecedora da educação inclusiva**. Appris. Curitiba, 2020.

BORGES, C. S.; ZIVIANI, M. C. N.; PEROVANO, R. C. C. Atendimento educacional especializado no instituto federal do espírito santo: quais delineamentos? Quais modos de atuação do professor do atendimento educacional especializado?. **Revista Educação Especial em Debate** | v. 5 | n. 10 | p. 73-93| jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/32188>

BRASIL. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.

BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas. Florianópolis**, v. 17, n. 35, p. 193-215,

set./dez. 2016. Disponível em:
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817352016193>

CHIZZOTTI, A. Políticas públicas: direito de aprender e avaliação formativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 561-576, set./dez.,2016.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, D. M. Inclusão Escolar na Escola Básica: articulando, pela via da pesquisa-ação-crítica, a formação de educadores sujeitos de conhecimento. *Cadernos de Pesquisa em Educação PPGÉ. UFES*, v. 12, p. 87-104, 2006.

_____. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 139-160.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 128 pp.

SAGE, D. D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.

SERRA. Diretrizes Para A Educação Especial da Rede Municipal de Ensino da SERRA/ES. **Resolução CMES Nº 195/2016**. Serra, 2016, 71p.

SILVA, R. R. ALMEIDA, M. L. DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTITUIÇÃO DE UM FÓRUM DE GESTORES PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA VIA DO WEBSITE. In: **Anais do Congresso Brasileiro De Educação Especial**, 2014, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2014. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/desafios-e-possibilidades-na-constituicao-de-um-forum-de-gestores-publicos-de-educacao-especial-pela-via-do-website-?lang=pt-br>>. Acesso em: 11 nov. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6ª edição. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O ACORDO MEC-USAID E A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA

THE MEC-USAID AGREEMENT AND BRAZILIAN SPECIAL EDUCATION

Venícios Cassiano Linden¹

Resumo: Este texto tem como objetivo demonstrar elementos da relação entre o estabelecimento do Acordo MEC-USAID e o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil. Para isso, a partir do aporte teórico-metodológico do materialismo histórico e dialético, realiza-se pesquisa documental e de produção acadêmica principalmente de Gallagher (1974), Alves (1968), Carneiro (1969), Brasil (1969), Rafante (2015), Mendes (2010), Garcia e Kuhnen (2020). Depreende-se que o Acordo MEC-USAID tem abrangência na educação primária, no Ensino Superior, no Ensino Médio, na formação de trabalhadores para a educação, na elaboração de materiais didáticos e na Educação Especial através de financiamento e condução ideológica da educação no Brasil, mediada por consultores americanos e por manobras do Estado brasileiro. Depreende-se que a crescente industrialização é nodal para a formação do excepcional na Educação Especial, oferecida principalmente por entidades privado-filantrópicas através da oferta direta de serviços educacionais e de serviços educacionais de apoio. Como principais conclusões, considera-se que o Acordo MEC-USAID define as possibilidades de desenvolvimento da Educação Especial no Brasil através dos modelos de oferta de serviços educacionais, pois, por um lado, sugere as escolas especiais, salas especiais, as quais se relacionam com as instituições especializadas e, por outro lado, sugere salas de recurso, os consultores para professores, os quais se relacionam com a inclusão escolar. Conclui-se também que o Acordo MEC-USAID tenha como princípio a formação da mercadoria força de trabalho para a industrialização, vê-se, com base nas sugestões de modelos de oferta para a Educação Especial, o desenvolvimento do setor de serviços na Educação.

Palavras-chave: Acordo MEC-USAID; Educação Especial; serviços educacionais.

Abstract: This text aims to demonstrate elements of the relationship between the establishment of the MEC-USAID Agreement and the development of Special Education in Brazil. For this, based on the theoretical-methodological contribution of historical and dialectical materialism, documentary research and academic production are carried out, mainly on Gallagher (1974), Alves (1968), Carneiro (1969), Brasil (1969), Rafante (2015), Mendes (2010), Garcia and Kuhnen (2020). It appears that the MEC-USAID Agreement covers primary education, higher education, high school, training workers for education, preparing teaching materials and special education through financing and ideological conduction of education in Brazil, mediated by American consultants and maneuvers by the Brazilian State. It appears that the growing industrialization is nodal for the formation of the exceptional in Special Education,

¹Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC). Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores: fundamentos e metodologias de ensino (ForProf/UFT) e do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO/UFSC). Tocantins, Brasil. E-mail: venicios.linden@uft.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-4095-5142>

offered mainly by private-philanthropic entities through the direct offer of educational services and educational support services. As main conclusions, it is considered that the MEC-USAID Agreement defines the possibilities for the development of Special Education in Brazil through the models of offer of educational services, because, on the one hand, it suggests special schools, special classrooms, which are related with specialized institutions and, on the other hand, suggests resource rooms, consultants for teachers, which are related to school inclusion. It is also concluded that the MEC-USAID Agreement has as its principle the formation of labor force merchandise for industrialization, it is seen, based on the suggestions of supply models for Special Education, the development of the service sector in Education.

Keywords: MEC-USAID agreement; Special Education; educational services.

Introdução

Este artigo tem como tema a relação entre o Acordo MEC-USAID e a Educação Especial no Brasil². Com isso, o presente texto se justifica pelo necessário desvelamento das determinações em torno da Educação Especial no Brasil, tendo em vista o financiamento norte-americano para a Educação no Brasil e a determinação do trabalho por prestação de serviços na Educação Especial.

Conforme Rafante (2015), “as iniciativas do Estado brasileiro visando à educação das pessoas com deficiência, tiveram início no final da década de 1950, na forma de Campanhas [...]” (RAFANTE, 2015, p. 1), ou seja, “a partir de 1958 o Ministério da Educação começou a prestar assistência técnica-financeira às secretarias de educação e instituições especializadas [...]” (MENDES, 2010, p. 99); já

na década de sessenta houve grande evolução no número de serviços de assistência. [...] A rede de serviços era basicamente composta por classes especiais nas escolas regulares (74%). As instituições especializadas compunham cerca de um quarto dos serviços e eram predominantemente (80%) de natureza privada [...] (MENDES, 2010, p. 100).

No que tange o Estado norte-americano, Gallagher (1974) precisa que

no Ministério da Educação dos Estados Unidos foi estabelecido [...] um Departamento Especial para a Educação de Crianças Deficientes,

² A discussão aqui proposta foi levantada durante o desenvolvimento do texto de tese de doutorado e se procura aprofundar o debate. Como dado, localizamos que o Código de Ética do trabalho dos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), aprovado em 1992, é oriundo do texto em inglês *Interpreting for Deaf People*, publicado em 1965 pelo *Registry of Interpreters for the Deaf* (RID), o qual atua na regulação e certificação para o trabalho de intérpretes de línguas de sinais nos Estados Unidos. Como o intérprete de Libras é considerado um serviço de apoio pedagógico especializado na Educação Especial (BRASIL, 2001), compreender a relação entre o Acordo MEC-USAID e a Educação Especial é precípua também para a compreensão da constituição e desenvolvimento do trabalho do intérprete de Libras.

encarregado de administrar todos os programas de educação da criança deficiente [...]” (GALLAGHER, 1974, p. 127-128).

E que “[...] as despesas com a educação de uma criança infradotada são muito menores do que os custos com a sua manutenção durante o seu período de vida, caso ela não receba treinamento”. (GALLAGHER, 1974, p. 99). Gallagher ainda pontua, tendo como pressuposto o Acordo MEC-USAID, que o trabalho de

[...] planejamento pelo MEC pode levar o Brasil a evitar os piores erros cometidos durante os primeiros esforços feitos pelos Estados Unidos e, ao mesmo tempo, a se aproveitar [...] [do] grande aumento de recursos alocados para estes programas (GALLAGHER, 1974, p. 99).

O Acordo MEC-USAID

O sistema educacional brasileiro, conforme Romanelli (1986), foi marcado por dois diferentes momentos a partir de 1964. “O primeiro corresponde àquele em que se implantou o regime e se traçou a política de recuperação econômica” (ROMANELLI, 1986, p. 196). Para o autor, a relação entre a demanda social por educação, conseqüentemente, levou a um agravamento da crise histórica do sistema educacional, sendo essa a justificativa para a assinatura de vários convênios entre o Brasil e os Estados Unidos, institucionalmente através do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID)³. Já no segundo momento, conforme Romanelli (1986)

o regime percebeu, daí para frente, entre outros motivos, por influência da assistência técnica dada pela USAID, a necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensifica no Brasil (ROMANELLI, 1986, p. 196).

Em 26 de junho de 1964 assinam um “[...] convênio em que a USAID/BRASIL concordava em fornecer quantia não superior a 375.000 dólares para financiar o custo do contrato, por dois anos, de um grupo de 6 especialistas em educação [...] (ALVES, 1968, p. 79). Além disso,

Em princípio de novembro de 1964 o embaixador Lincoln Gordon anunciou que, nos sete meses a partir de abril, o governo americano havia comprometido US\$ 222 milhões para o Brasil. Em meados de dezembro, o diretor da USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) David Bell, depois de visitar os

³ *United States Agency for International Development*

projetos financiados pelo seu governo no Brasil, anunciou uma ajuda adicional de US\$650 milhões. Tio Sam aumentava suas apostas na revolução que aplaudira com tanto entusiasmo. (SKIDMORE, 1988, p. 68).

No que se refere a educação primária, em 30 de dezembro de 1966, estabelecem o ‘Acordo de planejamento de educação primaria’, o qual tem por finalidade trazer elementos aditivos, pois, de acordo com esse termo, “[...] a assistência técnica de educadores norte-americanos, com ampla experiência em matéria de ensino primário, concorrerá sensivelmente para o apressamento do estudo e solução de problemas-chave do ensino primária [...]” (ALVES, 1968, p. 79). O referido acordo é justificado pela necessidade de recursos suplementares ao primeiro convênio assinado, acrescentando a quantia de US\$ 131 mil ao contrato inicial.

Sobre o ensino superior, o acordo MEC-USAID teve grande influência na Reforma Universitária após a publicação da Lei Nº 5.540, de 25 de novembro de 1968 e do Decreto Nº 464, de 11 de fevereiro de 1969 (ROMANELLI, 1986). Conforme Alves (1968), é assinado em 30 de junho de 1966, relativo ao ensino superior, o acordo ‘Assessoria para modernização da administração universitária’, o qual tem como objetivo

[...] estimular e prestar assistência a um máximo de 18 universidades brasileiras, públicas e particulares, nos seus esforços para executar e institucionalizar reformas administrativas que resultarão em maior economia e eficiência operacional” (ALVES, 1968, p. 35).

Sendo que tal acordo sofre adendo financeiro e reformulação em 09 de maio de 1967, com o título de ‘Assessoria ao planejamento do ensino superior’.

Sobre o ensino médio, conforme Alves (1968), em 31 de março de 1965, é assinado o ‘Convênio entre o MEC através da DES⁴, o CONTAPE⁵ e a USAID/BRASIL’, o qual tem por finalidade “[...] assistir os Conselhos e Secretarias Estaduais de Educação no preparo de seus planos para o ensino de nível secundário e no treinamento de uma equipe de técnicos brasileiros em planejamento de ensino que prestem serviços consultivos de caráter permanente.” (ALVES, 1968, p. 61). Ainda sobre o ensino médio,

⁴ Diretoria do Ensino Secundário’

⁵ No título do documento aparece a sigla ‘CONTAPE’, porém se infere que esteja se referindo ao CONTAP, ou seja, o ‘Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso’, o qual é “[...] destinado a obter e gerir recursos para o financiamento de programas e projetos de cooperação técnica bem como ajuda de capital, aos mesmos relacionada.” (BRASIL, 1965). O CONTAP foi criado através do Decreto Nº 56.979, de 1º de outubro de 1965, vinculado ao Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica.

é assinado em 17 de janeiro de 1968 um novo convênio para planejamento do ensino secundário e serviços consultivos, intitulado ‘Planejamento do ensino secundário e serviços consultivos’, com o intuito de manter os objetivos do convenio de 1965 a longo prazo, porém prevendo alterações das atividades operacionais devido a solicitação do governo brasileiro de ajuda financeira, através de fundos conjuntos entre MEC e USAID.

Com vistas a formação dos trabalhadores da educação, em 03 de junho de 1966 é assinado o acordo ‘Convênio entre a AID⁶ e MEC, através da SUDENE⁷ e da CONTAP – Criação de um centro de treinamento educacional’, o qual tem por finalidade criar

[...] o Centro de Treinamento Educacional junto ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife (CRPER), do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). As verbas em cruzeiros serão fornecidas pelo CONTAP e serão utilizadas na construção, na aquisição de equipamento, material didático e veículos. (ALVES, 1968, p. 72).

Ainda no levante da formação dos trabalhadores da educação, cria-se o convênio ‘Assessoria para expansão e aperfeiçoamento do quadro de professores do ensino médio do Brasil’, o qual tem por finalidade

[...] apoiar e fortalecer os esforços das universidades brasileiras na reforma de seus programas de preparação de professores do ensino secundário, visando melhorar a qualidade desse treinamento e aumentar de pelo menos 20%, até 1968, o número de professores formados anualmente.” (ALVES, 1968, p. 85-86).

Assim sendo, além de todo o financiamento da USAID, os convênios assinados pressupõem também a condução ideológica (GRAMSCI, 1999) da educação, tendo em vista que as consultorias direcionam, em linhas gerais, apresentando modelos possíveis para a oferta de serviços educacionais para “[...] o plano da Educação Especial ou qualquer ajustamento do programa escolar usual [...]” (GALLAGHER, 1974, p. 104).

Os defensores dos Acordos MEC-USAID costumam, com incrível cinismo, considerar que todos os brasileiros são idiotas. E perguntam: por que os nossos adversários não criticam os acordos que firmamos com a Polônia, a Tcheco-Eslováquia, a Hungria ou a União Soviética? Embora a resposta seja bastante óbvia, é preciso que seja dada. Simplesmente não se criticam estes acordos porque são eles referentes a compras de máquinas e laboratórios. Máquinas e laboratórios não tem ideologia. Um planejamento não pode deixar de ter uma

⁶ *Agency for International Development*

⁷ Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

ideologia. Assim, a importação de máquinas e laboratórios não condiciona o futuro de um país. A importação de um planejamento ideológico, não apenas condiciona, como determina esse futuro. Os acordos com os países socialistas são para a compra de coisas. Os acordos com os Estados Unidos são para a venda de gente. Queremos comprar coisas; não queremos que comprem a nossa juventude. [...]" (ALVES, 1986, p. 27).

A Educação Especial

No que se refere a produção da mercadoria força de trabalho (MARX, 2017), o ‘Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior’⁸ (CARNEIRO *et. al.*, 1969), ao tratar sobre a admissão no plano de reforma do Ensino Superior brasileiro considera que

No próprio nível primário, vamos encontrar não apenas os excepcionais positivos, muito acima da média, como os negativos⁹, incapazes de acompanhar o curso com índice satisfatório de aproveitamento. Essa taxa de excepcionais no curso primário é mais ou menos a mesma em todos os países, e oscila de 3 a 5 por cento. Muitas dessas deficiências não são flagrantes. Mas são reais. Os negativos podem ter aptidões excepcionais para outros tipos de trabalho e não devem ser considerados débeis mentais, o que formaria uma subcategoria à parte, a ser tratada fora da escola comunitária. Na Alemanha, esses negativos, após os dois primeiros anos do primário, são colocados em classes especiais, para cumprirem os anos de escolaridade obrigatória (CARNEIRO *et al.*, 1969 p. 121).

Mais de um ano depois do texto (CARNEIRO *et. al.*, 1969) finalizado pelos relatores, em 31 de julho de 1969 o Decreto Nº 64.920/1969 cria o Grupo de Trabalho para estudar o problema do excepcional. Com base no artigo 2º, o grupo é composto por

[...] representantes dos Ministérios da Educação Cultura, Justiça, Saúde, Trabalho e Previdência Social e Planejamento e Coordenação Geral do Estado-Maior das Forças Armadas e da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais [FENAPAES]. (BRASIL, 1969).

⁸ Texto de relatoria de José Fernando Domingues Carneiro, Laerte Ramos de Carvalho, Osmar Ferreira e Rubens d’Almada Horta Porto, os quais finalizam o texto em 30 de junho de 1968, o qual publicado em 1969 pelo Ministério da Educação.

⁹ Pressupõe-se que o termo ‘retardado educável’ (ALVES, 1968) seja alusivo ao termo ‘excepcional negativo’ (CARNEIRO *et al.*, 1969); e o termo ‘superdotado’ (ALVES, 1968) seja alusivo ao termo ‘excepcional positivo’ (CARNEIRO *et al.*, 1969).

Posteriormente, cria, com participação da USAID, um segundo grupo de trabalho com a instituição da “[...] Portaria n. 86, de 17 de junho de 1971, que criou, no MEC, [...] o Grupo de Tarefa de Educação Especial (GTEE) [...]” (GARCIA, KUHNEN, 2020, p. 76-77), “[...] encarregado da montagem do Projeto Prioritário n. 35 [...] em 1972 [...]” (GALLAGHER, 1974, p. 97), o qual compõe o I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974) (GARCIA, KUHNEN, 2020; BUENO, LEHMKHUL, GOES, 2019). O objetivo geral do trabalho do GTEE é

[...] promover, em ação coordenada, a expansão quantitativa e a melhoria qualitativa do atendimento aos excepcionais, fixando e implementando diretrizes políticas e estratégia decorrente dos princípios doutrinários que orientam a Educação Especial [...]” (GALLAGHER, 1974, p. 98).

Conforme Rafante (2015), o grupo, além da participação de Helena Antipoff concedendo entrevista à assessora do GTEE e materiais para estudo, “[...] recebeu a visita, patrocinada pela USAID, de dois especialistas norte-americanos em Educação Especial [...]” (RAFANTE, 2015, p. 9), isto é,

[...] James J. Gallagher, da Universidade da Carolina do Norte, que apresentou o texto Planejamento da Educação Especial no Brasil; David M. Jackson, Superintendente para Pesquisas e Desenvolvimento da Superintendência da Educação Pública em Springfield, Illinois, elaborando o texto Educação diferenciada para superdotados e talentosos¹⁰. (RAFANTE, 2015, p. 9).

O relatório de Gallagher (1974) tem como objetivo “[...] apresentar uma série de ideias e estratégias possíveis de serem aproveitadas no atendimento à área prioritária de educação das crianças excepcionais [...]” (GALLAGHER, 1974, p. 98). Assim, sugere modificações no planejamento para a educação do retardado educável, o qual tem, conforme Gallagher (1974), “[...] inabilidade relativa em aprender no mesmo ritmo das crianças de inteligência média. [...] A expectativa geral é que provenham das famílias mais pobres ou de operários” (GALLAGHER, 1974, p. 105).

Os pressupostos de Gallagher (1974) para as sugestões de “[...] serviços educacionais para as crianças excepcionais brasileiras [...]” (GALLAGHER, 1974, p. 98) advém de dois movimentos: a universalização da educação e a “[...] transição de uma economia, principalmente, agrícola para uma fase de tecnologia industrial mais

¹⁰ O relatório ‘Educação diferenciada para superdotados e talentosos’ de David M. Jackson foi publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos na edição de julho/setembro de 1976, porém o acervo digital da revista não disponibiliza as edições a partir de 1965 até 1991. Acesso 12 nov. 2022: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/archive/2>.

complexa [...]” (GALLAGHER, 1974, p. 98). Sobre a “economia da educação de crianças excepcionais” (GALLAGHER, 1974, p. 99), considera que “embora o custo da Educação Especial seja maior do que o da educação regular, o retorno para a sociedade é grande em termos sociais e econômicos” (GALLAGHER, 1974, p. 99).

Por exemplo, um retardado e internado entre as idades de 10 e 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado, custa ao Estado US\$ 5.000 ao ano, ou um total de US\$250.000 durante toda a sua vida. O mesmo indivíduo recebendo educação e tratamento adequados pode tornar uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim, o custo extra que representam os custos extras com Educação Especial pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores. Há um estudo segundo o qual um adulto retardado e educado poderia ganhar US\$ 40 para cada dólar extra despendido com sua educação. (GALLAGHER, 1974, p. 100).

Assim sendo, ao mencionar sobre a estrutura administrativa para a Educação Especial pondera que “[...] as variedades e grandes necessidades da educação para todos no Brasil exigirão grandes quantidades de recursos [...]” (GALLAGHER, 1974, p. 128), ou seja, de financiamento. Ao sugerir o processo de planejamento para a Educação Especial, Gallagher considera que os “[...] recursos de apoio para treinamento, pesquisas, desenvolvimento e distribuição de materiais possam estar em harmonia com a expansão dos serviços educacionais especiais (GALLAGHER, 1974, p. 131).

Para apresentar a série de estratégias educacionais à Educação Especial, Gallagher (1974) especifica duas principais partes: “[...] (1) a oferta direta de serviços educacionais; (2) necessários serviços educacionais de apoio [...]” (GALLAGHER, 1974, p. 105). O relator ainda destaca que “[...] é improvável que se consiga um programa de boa qualidade, [...] a menos que de 10 a 15% do orçamento total sejam aplicados em serviços de apoio [...]” (GALLAGHER, 1974, p. 105).

Do conjunto de estratégias sugeridas por Gallagher (1974), menciona-se quatro delas. A primeira é o professor da sala de recursos, “segundo esse modelo, o aluno permanece na sala de aula regular durante parte do dia e vai para outra sala em outro período para receber aulas especiais preparadas por um professor com treinamento especial” (GALLAGHER, 1974, p. 105). Como dificuldade, aponta que “[...] há uma tendência natural em mandar para a sala especial um número muito grande de crianças [...]” (GALLAGHER, 1974, p. 107). E como parte dos requisitos de implantação, retrata que, “há perigo de se designar um professor sem treinamento para as tarefas na sala de

recursos [...]” (GALLAGHER, 1974, p. 108), enfatizando a importância do treinamento em diagnóstico educacional.

A segunda é o programa da classe especial, ou seja, um

[...] recurso [que] representa a existência de uma sala especialmente reservada para 15-20 crianças retardadas, as quais permanecem durante todo o horário escolar sob os cuidados de um professor especialmente treinado e que prepararia lições de acordo com as necessidades dessas crianças (GALLAGHER, 1974, p. 108).

Um das justificativas para sugerir as classes especiais é que “afasta das classes regulares as crianças retardadas, liberando, assim, o professor regular para que ele possa atender melhor às crianças médias ou superiores” (GALLAGHER, 1974, p. 109); por outro lado, afirma que “[...] há uma tendência em se enviarem para classes especiais [...] muitos retardados não mentais, mas emocionais e sociais [...]” (GALLAGHER, 1974, p. 109). Como requisitos de implementação, pondera da importância de treinamento, tendo em vista o “[...] trabalho prático ao lado da parte acadêmica oferecida pelos cursos em instituições especiais ou universidades” (GALLAGHER, 1974, p. 109).

O consultor para professores é a terceira estratégia aqui descrita.

Neste caso, um consultor especializado preparado [...] terá a função principal trabalhar junto ao professor regular, fornecendo-lhe materiais específicos e ideias para as aulas suplementares a serem ministradas às crianças retardadas da classe (GALLAGHER, 1974, p. 109).

Como dificuldade, Gallagher aponta que “o professor regular e o consultor para professores devem trabalhar em harmonia. O consultor para professores precisa ser um diplomata e um bom professor ao mesmo tempo (GALLAGHER, 1974, p. 110). Já como requisitos de implementação, enfatiza o treinamento do consultor para professores com ênfase no

diagnóstico educacional, preparação de material e de aulas especiais e vários modelos de trabalhar com o professor regular, [e] devem conter como parte de grande importância a experiência prática e o treinamento em serviço (GALLAGHER, 1974, p. 110).

Por último, a escola especial para o retardado. “Este recurso pressupõe que a escola atenda à criança durante o dia todo e, em alguns casos, que a criança more na escola [...]” (GALLAGHER, 1974, p. 110). Como requisitos para implementação, especifica que, “caso este esquema seja adotado em larga escala, haverá necessidade de um grande

número de prédios, já que uma instituição deste tipo deve comportar o máximo de 2.000 crianças” (GALLAGHER, 1974, p. 110).

Considerações finais

Com vistas ao texto em questão, procuramos trazer elementos da relação do Acordo MEC-USAID e o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil e compreendemos que tal acordo é fator determinante para a Educação Especial como a conhecemos hoje. Conforme vimos, o conjunto de ações desde o início do acordo MEC-USAID demonstra a educação dos retardados educáveis, aos quais se atribui a incapacidade de acompanhar a formação universitária satisfatoriamente, resultando na ênfase dada para a educação dessa camada de trabalhadores para outros trabalhos. Nesse sentido, a formação da mercadoria força de trabalho exige acomodações e, com vistas as condições dadas, através do acordo, resulta na compra de pacotes de material técnico e de laboratório, e também todo o conjunto arsenal ideológico para a adaptação da estrutura produtiva e da cultura.

Toda a engrenagem da cultura por dentro da escola sofre no nível da superestrutura e da estrutura consideráveis adaptações às necessidades históricas do capitalismo, dado o interesse de financiamento norte-americano no processo de industrialização no Brasil. Dessa forma, ve-se a relação entre o financiamento dos bancos com apoio das agências multilaterais no Brasil, assim como, a dedicação de impetrar aspectos culturais por dentro da escola para a defesa de uma ideologia específica, aquela que exige específicos objetos do conhecimento, para a reprodução e produção das relações capitalista.

Para isso, Gallagher (1974) enfatiza os modelos de oferta de serviços educacionais na Educação Especial. Por um lado, põe a oferta de serviços educacionais e de serviços educacionais de apoio através de escolas e salas especiais, defendidos pela Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais; por outro lado, põe a oferta de serviços educacionais e de serviços educacionais de apoio através das salas de recursos e consultores de professores, próprios do desenvolvimento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Logo, os modelos sugeridos no relatório da assessoria determinam o desenvolvimento da

Educação Especial em sua totalidade, o que pressupõe a forte influência da USAID na Educação Especial que, para além da assessoria de Gallagher e Jackson, teve participação ativa na criação do CENESP (GARCIA, KUHNEN, 2020), o Centro Nacional de Educação Especial em 1973.

Todas as propostas de serviços educacionais apontadas no relatório tem por finalidade a formação do capital humano para a estrutura produtiva industrial e o acúmulo de capital por dentro das instituições privado-filantrópicas. Porém, no que se refere a Educação Especial e o foco dado aos serviços educacionais diretos e os serviços de apoio, ao passo que forma a mercadoria força de trabalho para a produção industrial, as condições de trabalho dos trabalhadores da Educação Especial são, esmagadoramente, de prestação de serviços, ou seja, o acordo MEC-USAID expande no Brasil o setor de serviços (ANTUNES, 2020) na Educação.

No que concerne o trabalho na Educação Especial, a partir da relatoria de Gallagher (1974), depreende-se a sobrecarga de trabalho dos profissionais da Educação Especial e treinamento em serviço, através também de cursos em instituições especializadas e o trabalho de realização de um amplo conjunto de tarefas da área educacional, próprio do setor de serviços.

Referências

ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. Decreto nº 64.920, de 31 de julho de 1969. Cria o Grupo de Trabalho para estudar o problema do excepcional. Brasília: Diário Oficial da União – Seção 1 – 5/8/1969, Página 6649.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001

BUENO, José Geraldo Silveira, LEHMKHUL, Márcia de Souza & GOES, Ricardo Schers de (2019). A relação público/privado nas políticas de Educação Especial no período ditatorial no Brasil (1964-1985). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 27(62). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4481>

CARNEIRO, José Fernando Domingues *et al.* **Relatório da equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior**: eapes (Acôrdio MEC-USAID). Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1969.

GALLAGHER, James J.. Planejamento da Educação Especial no Brasil. In: PIRES, Nise. **Educação Especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974. p. 97-132.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; KUHNEN, Roseli Terezinha. Políticas públicas em educação especial em tempos de ditadura: uma análise sobre a concepção de deficiência no Brasil no período 1973-1985. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 1, n. 1 (especial), p. 69-84, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MARX, Karl. O processo de trabalho e o processo de valorização. In: MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. Cap. 5. p. 255-276.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109

RAFANTE, Heulalia Charalo. **Política de Educação Especial no Brasil**: a relação entre o Estado, a sociedade civil e as agências internacionais na criação do CENESP. Florianópolis: 37^a Reunião Nacional da ANPEd, 2015.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasilç**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil**: de Castelo a Tancredo 1964 - 1985. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MINAS GERAIS

THE ACADEMIC PRODUCTION ON THE SPECIAL EDUCATION TEACHER IN MINAS GERAIS

Kamille Vaz¹
Camila Paula Costa Viana²

Resumo: Com este trabalho pretendemos apresentar análises preliminares da pesquisa em andamento sobre o processo de trabalho dos professores que atuam com os estudantes da educação especial no estado de Minas Gerais entre os anos de 2010 a 2020. Para este momento, propomos a apresentação do balanço de produções acadêmicas que realizamos sobre as pesquisas que abordaram esses professores na rede estadual de Minas Gerais. Para tanto, realizamos pesquisa nos portais de busca da CAPES, BDTD e Scielo, nos quais encontramos uma quantidade reduzida de trabalhos, mas que já nos possibilita analisar quais as abordagens, temas, referenciais e professores que são pesquisados neste estado específico. As perguntas que direcionaram nossas buscas foram, para além da quantidade, como os professores que atuam com esses sujeitos no estado de MG são pesquisados? Quais professores são privilegiados? Como é organizado seu trabalho nesta rede de ensino? Há vinculação entre as pesquisas acadêmicas e as políticas estaduais sobre educação especial? Após essa primeira análise preliminar pudemos perceber que o professor pesquisado por todas as pesquisas selecionadas é o professor de apoio. O professor do AEE não é mencionado, o que pode indicar o encaminhamento da política de educação especial deste estado para esse professor em específico. No estado de MG, esse profissional apresenta características diferenciadas ao ser redirecionado para os estudantes que apresentam dificuldades de comunicação, sendo denominado de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologia Assistiva (ACLTA). Tais elementos indicam a relação da produção acadêmica com a produção de consensos em torno da política de educação especial de MG.

Palavras-chave: Educação Especial, Professor de Educação Especial, Educação Especial em Minas Gerais, Professor de Apoio, Professor de ACLTA.

Abstract: With this work we intend to present preliminary analyzes of the research in progress on the work process of teachers who work with special education students in the state of Minas Gerais between the years 2010 to 2020. For this moment, we propose the presentation of the balance of productions academic observations that we carried out on

¹Doutora em Educação (UFSC). Professora efetiva da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Integrante do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETE/UFMG) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial e Direito Escolar (GEPEEDE/UFMG). Minas Gerais, Brasil. E-mail: kamillevaz@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2277-929X>.

²Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Bolsista de Iniciação Científica Voluntária. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Direito Escolar (GEPEEDE) da FAE/UFMG. Minas Gerais, Brasil. E-mail: camilacviana8@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-9161-5144>

the research that addressed these teachers in the state network of Minas Gerais. For that, we carried out research in the CAPES, BDTD and Scielo search portals, in which we found a small amount of work, but which already allows us to analyze which approaches, themes, references and teachers are researched in this specific state. The questions that guided our searches were, in addition to quantity, how are teachers who work with these subjects in the state of MG researched? Which teachers are privileged? How is your work organized in this teaching network? Is there a link between academic research and state policies on special education? After this first preliminary analysis, we could see that the teacher surveyed by all selected surveys is the support teacher. The AEE teacher is not mentioned, which may indicate that the special education policy of this state is directed towards this specific teacher. In the state of MG, this professional has different characteristics when redirected to students who have communication difficulties, being called Support for Communication, Language and Assistive Technology (ACLTA). Such elements indicate the relationship between academic production and the production of consensus around MG's special education policy.

Keywords: Special Education, Special Education Teacher, Special Education in Minas Gerais, Support Teacher, ACLTA Teacher.

Introdução

Neste artigo desenvolvemos análises preliminares sobre a produção acadêmica com a temática relacionada aos professores de educação especial na rede estadual de Minas Gerais. Essa é uma parte da pesquisa sobre “Processo de trabalho de professores de Educação Especial em Minas Gerais: uma análise a partir das políticas educacionais (2010-2020)”, a qual está em desenvolvimento. Nossa intenção é demonstrar como esse professor está sendo pesquisado nessa rede de ensino específica e quais relações podem ser feitas para compreensão sobre a política de educação especial deste estado.

O balanço de produções acadêmicas é uma opção metodológica para a análise de políticas educacionais, pois possibilita verificar as disputas, consensos e propostas que são encaminhadas pela Sociedade Política, mas também pela Sociedade Civil e por seus Intelectuais Orgânicos³. Nesse sentido, a concepção de Estado Integral⁴ de Gramsci é

³ Intelectual orgânico para Gramsci é o sujeito individual ou coletivo que exerce função ideológica para construir e manter a hegemonia de determinado grupo. Como elucida Gramsci (2000, p. 15) “Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político. [...] Pode-se observar que os intelectuais ‘orgânicos’ que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo são, na maioria dos casos, ‘especializações’ de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz”.

⁴ Para Gramsci, o Estado Integral é composto pela Sociedade Política e Sociedade Civil. Permanecemos sempre no terreno da identificação de Estado e governo, identificação que não passa de uma rerepresentação

fundamental para compreendermos as múltiplas determinações que são estabelecidas nas políticas educacionais e, nesse caso específico, no trabalho dos professores de educação especial do estado de Minas Gerais.

A análise sobre a produção acadêmica é uma estratégia para, dentre outras coisas, tentar compreender a produção de consensos e/ou dissidências sobre essa temática específica, pois como afirmam Evangelista e Shiroma (2019) a análise sobre a produção acadêmica nos permite entender como em dada problemática são abordadas as perspectivas teórico-metodológicas e como esses procedimentos nos possibilitam compreender os alcances e limites dessas perspectivas para compreender o nosso objeto.

Dessa forma, consideramos que o Balanço de Produções Acadêmicas contribui significativamente para a compreensão sobre o tema e a área de pesquisa, possibilitando perceber as análises, disputas e consensos que são formados.

Evangelista e Shiroma (2019) afirmam que na análise da política educacional,

Um segundo movimento é fazer um balanço da produção sobre o tema, mesmo sabendo que não é possível “conhecer tudo” o que foi escrito e pensado sobre ele. Não se pode ignorar a “produção existente”, os grandes embates, as polêmicas em torno das posições sobre determinada política e como ela e os debates foram se transformando. Tal procedimento permitirá contextualizar o surgimento da política e evitar generalizações, assim como raciocínios arbitrários e anistóricos. Uma boa revisão da literatura não é necessariamente a que aborda maior quantidade de obras, mas a que permite compreender as principais vertentes de pensamento em litígio. Examinar as correlações entre o saber acumulado e o saber que o pesquisador pode produzir é essencial não apenas para ampliar o campo de reflexão sobre a temática escolhida, mas para tematizar as explicações até então oferecidas para o mesmo fenômeno. Se o trabalho de pesquisa pertence a um dado momento da história da produção desse conhecimento específico, é mister perguntar: que tradições explicativas consolida e continua? Que põe em debate? Em que contribui para a explicação da realidade? Seu aporte elucida as determinações do real ou a elide? Que propõe? (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 109)

da forma corporativa-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, pois deve-se notar que na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção). Numa doutrina que conceba o Estado como tendencialmente passível de extinção e de dissolução na sociedade regulada, o argumento é fundamental. O elemento Estado-coerção pode ser imaginado em processo de desaparecimento, à medida que se afirmam elementos cada vez mais conspícuos de sociedade regulada (ou Estado ético ou sociedade civil) (GRAMSCI, 1976, p. 149).

Com base nessa perspectiva, lançamos mão do Balanço de Produções Acadêmicas, como parte fundamental da metodologia utilizada para a pesquisa sobre o “Processo de trabalho dos professores de educação especial no estado de Minas Gerais”. Para esse trabalho apresentaremos essa etapa da pesquisa realizada até o momento, a qual nos traz pistas importantíssimas para compreender a política de educação especial no estado de MG e o trabalho do professor de educação especial. As questões destacadas por Evangelista e Shiroma (2019) nos orientaram na leitura dos trabalhos selecionados.

Procedimentos para o Balanço de Produções Acadêmicas

Para a elaboração deste Balanço de Produções Acadêmicas privilegiamos os bancos de dados para a busca o portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e para a busca de artigos científicos selecionamos o portal de periódicos da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*. Nesses três banco de dados não delimitamos o período de busca por termos a intenção de selecionar o maior número de trabalhos possíveis e evidenciar a partir de qual período o professor de educação especial passou a ser objeto de pesquisas. Os descritores utilizados no primeiro momento foram: *Professor Educação Especial em Minas Gerais; Professor AEE em Minas Gerais; e Professor Inclusão em Minas Gerais.*⁵ Entretanto, esses descritores não nos possibilitaram chegar em um número significativo de trabalho. Assim, aumentamos os descritos para seis, foram eles: *Professor Inclusão em Minas Gerais; Professor de Atendimento Educacional Especializado; Professor do Atendimento Educacional Especializado; Professor Educação Especial em Minas Gerais; Professor AEE em Minas Gerais; Professor Atendimento Educacional Especializado em Minas Gerias.*

Os seis descritores foram usados isoladamente no processo de busca. Na seleção, optamos por selecionar somente aqueles trabalhos que focavam nos professores que atuam com os estudantes da educação especial na rede estadual de Minas Gerais, dessa forma, foram descartados trabalhos que focavam no público-alvo da educação especial,

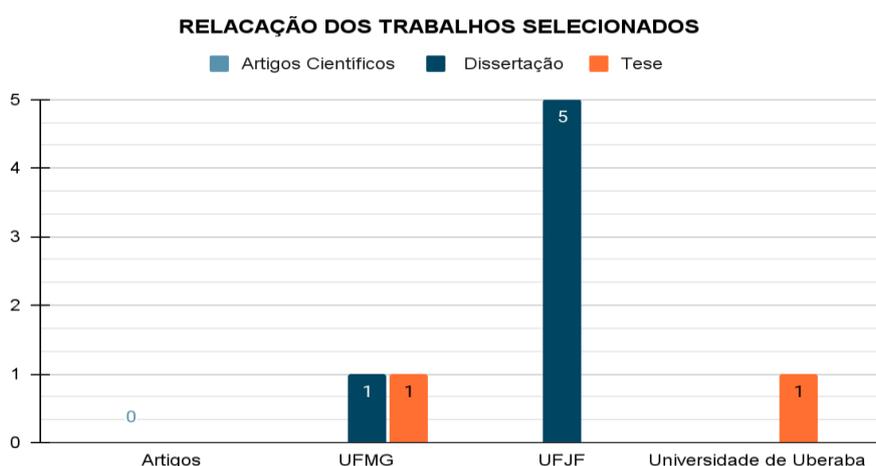
⁵ Descritores usados no início da pesquisa por considerarmos que aglutinam os pesquisadores que propõem a analisar o professor de educação especial.

trabalhos que centravam suas análises em municípios específicos do estado e produções que abordavam didáticas, técnicas de ensino, entre outros.

Na primeira triagem o número de trabalhos foi extenso, pois apareceram pesquisas sobre diversos assuntos não relacionados ao nosso estudo, como: saúde, direito, entre outros. Dessa forma, dos 25.274 trabalhos que apareceram no total, mediante a leitura do título e o resumo, selecionamos 5 que consideramos no escopo de nossa pesquisa.

Na seleção dos trabalhos que tiveram como foco o Professor de Educação Especial no estado de Minas Gerais, utilizamos de elementos textuais nas seleções como: título, resumo, palavras-chave. Na primeira parte verificamos que nos títulos que não necessariamente tinha a palavra “professor de educação especial”, mas indicava a intenção do estudo sobre Educação Especial. Posteriormente procedemos a leitura dos resumos para verificar se o objetivo do estudo foi analisar o Professor de Educação Especial no estado de Minas Geras, assim como observamos as palavras-chave. Desse modo, totalizamos oito produções acadêmicas selecionadas, dentre elas: seis dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. Podemos perceber que a concentração de trabalhos, embora o estado tenha um número significativo de universidades federais, apresenta produção sobre essa temática concentradas na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) majoritariamente, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Universidade de Uberaba (UNIUBE), conforme mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1: Relação de trabalhos selecionados sobre o professor de educação especial em MG, 2022.



Fonte: Elaborada com base no Portal de Catálogo de teses e dissertações da CAPES e na BDTD, 2022.

Diante desses trabalhos selecionados, observamos que, seis são dissertações realizadas na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), as quais foram realizadas no Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. O curso é na modalidade semipresencial, destinado a diretores de escolas públicas e técnicos dos órgãos de gestão da educação básica pública, em exercício. Uma tese apresentada Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e uma tese na Universidade de Uberaba (UNIUBE). Importante ressaltar que os trabalhos foram produzidos entre 2017 a 2020, o que indica uma produção recente sobre o professor de educação especial na rede estadual.

Assim como na pesquisa de teses e dissertações, na busca dos artigos científicos não delimitamos o período e nem redefinições. Realizamos o mesmo processo de análise, a leitura do título e o resumo. Os artigos científicos encontrados tiveram as mesmas características temáticas que as teses e dissertações encontradas nos Bancos de Dados. A maioria dos trabalhos versou sobre saúde e educação; financiamento na educação; didática; adolescentes privados de liberdade; indisciplina; violência; psicologia, entre outros. Encontramos um número significativo de trabalhos relacionados à área da saúde, mais especificamente da enfermagem e não necessariamente relacionado à escola. Isto é, nesse processo de busca e análise não selecionamos nenhum trabalho sobre essa temática específica.

Como já afirmamos, os trabalhos selecionados foram aqueles que versavam sobre o professor de educação especial na rede estadual de Minas Gerais. Nosso objetivo foi buscar compreender como a produção acadêmica vem pesquisando sobre esse tema específico, quais as considerações, referenciais utilizados, tendo em vista que partimos do pressuposto que essas produções guardam relações com a produção de consensos no campo específico da educação especial.

A Produção sobre o Professor de Educação Especial em MG: o que dizem os pesquisadores

Importante ressaltar que nosso foco principal foi buscar trabalhos acadêmicos que tivessem como objeto de estudo o professor de educação especial que atua na rede estadual do Minas Gerais. Dentre os trabalhos encontrados, pudemos perceber que o

professor que atua com os estudantes da educação especial em destaque nas pesquisas é o profissional/professor de apoio.

Na tese de Boaventura Júnior (2019), o pesquisador aborda o professor de apoio, o qual afirma ser um profissional com formação especializada em educação especial ou habilitado para tal função que contribui educacionalmente no desenvolvimento dos estudantes público da educação especial auxiliando o professor regente. O autor afirma que sua função é precedida de uma nebulosidade o que contribui para a não compreensão do seu trabalho pela comunidade da escola.

Para amenizar a visão equivocada sobre ser professor ou profissional o autor afirma:

Dentro dessa diretriz, o único profissional que permaneceria com o nome de professor nas orientações e legislações seria o Professor de Atendimento Educacional Especializado, que, em sua função, realmente se torna professor de referência dos alunos com deficiência no contraturno, nas salas de recursos da rede estadual. Este profissional teria, assim, sua função emparelhada ao do professor regente, pois ele atua com o aluno no espaço complementar/suplementar e tem uma responsabilidade na condução do processo de aprendizagem do aluno, diferentemente do professor de apoio – que deveria ter como núcleo de sua atuação apoiar o aluno nas condições de acessibilidade, e apoiar o professor regente, que é o responsável pelo processo educacional (BOAVENTURA JÚNIOR, 2019, P. 87).

Para Pereira (2021), a qual também pesquisou o profissional de apoio na rede estadual de Minas Gerais, esse professor apresenta inconsistência na legislação vigente o que ocasiona falta de compreensão sobre a sua função. Sua intenção foi compreender o poder presente no campo da “educação inclusiva” e propor encaminhamentos de perspectiva emancipatória, embasada em Michel Foucault e Paulo Freire. Para a autora, essas inconsistências permitem que ao invés de contribuir para a inclusão, o profissional de apoio pode estar endossando práticas de exclusão e perspectivas assistencialistas.

Fargnoli (2020) em sua dissertação de mestrado apresenta o olhar das professoras de apoio sobre a gestão e práticas inclusivas, seu objetivo foi verificar como tais práticas contribuem para a inclusão nas escolas. A autora traz análises sobre o papel das professoras de apoio na gestão de práticas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Fargnoli (2020) faz referência ao professor de apoio como possibilidade de bidocência, não estabelecendo reflexão sobre a documentação que o

designa para tal função. O professor do AEE não aparece em nenhum momento na sua pesquisa, embora mencione a relação do professor de apoio com o AEE.

Paiva Júnior (2018) estuda em sua dissertação o papel do professor de apoio no cotidiano escolar com o objetivo de refletir sobre a gestão das práticas inclusivas nas escolas públicas. O autor aposta no trabalho do professor de apoio na mediação da bidocência com o professor regente. Não percebemos uma relação com as políticas educacionais e as leis que organizam esse profissional nas escolas estaduais e sim uma proposta de como deveria ser.

Na mesma compreensão, Reis (2020) estuda a percepção da comunidade escolar sobre o papel do professor de apoio nos processos de inclusão e ensino-aprendizagem. A autora estabelece como hipótese que, apesar de ter uma determinação sobre sua atuação nas escolas pelas políticas educacionais, há interpretações e práticas diferenciadas nos espaços escolares que possibilitam o trabalho desse professor ser diferenciado.

Já para Soares (2017) é muito importante a articulação entre os professores para a inclusão dos estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Seu objetivo foi investigar quais os principais desafios para essa articulação entre os professores regentes, de apoio e a equipe gestora da escola. Nessa pesquisa a autora traz a referência do professor de apoio ser o professor de ACLTA, assim como Boaventura Júnior (2019).

Tavares (2020) em sua pesquisa já aponta as análises para o professor de ACLTA tentando compreender os desafios, sua formação e as alternativas para o seu trabalho. Sua questão de pesquisa foi: “Qual a importância da atuação do professor de apoio na implementação do AEE na SER/Paracatu?” (TAVARES, 2020, p. 9). Nessa pesquisa a autora não traz análises sobre o professor do AEE.

Todas as pesquisas realizadas na UFJF foram no Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação e tiveram como produto final a elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE) com base na ferramenta de gestão 5W2H.

Dentre as pesquisas selecionadas, conseguimos perceber que apenas Boaventura Júnior (2019) e Pereira (2021) trazem a descrição de quem seria o professor de apoio pela documentação estadual que o designa e apresentam algumas críticas a essa figura docente.

Algumas considerações acerca da produção acadêmica selecionada

Nosso objetivo com esse balanço de produções acadêmicas foi compreender como o professor de educação especial que atua na rede estadual de Minas Gerais é pesquisado, quais os referenciais são utilizados, como ele é apresentado. Importante ressaltar que essa é uma pequena amostra dos trabalhos publicados tendo em vista que fizemos opções metodológicas para a coleta dos dados. Não temos a pretensão de esgotar o debate sobre as produções acadêmicas desse tema em específico, ao contrário, como se trata de uma pesquisa em andamento, esse debate estará sendo atualizado no decorrer de todo o percurso de análise do “Processo de trabalho dos professores de educação especial no estado de Minas Gerais”, pesquisa que estamos desenvolvendo.

Com esses primeiros elementos de análise já pudemos perceber as tendências em torno do professor de educação especial em Minas Gerais e, de certa forma, compreender o encaminhamento da política de educação especial neste estado. O estado de Minas Gerais é tradicionalmente defensor dos serviços segregados de educação especial, entretanto, traz em sua documentação que representa a política algumas estratégias para dentro da escola regular como consta na Resolução SEE n. 4.256/2020. As pesquisas aqui apresentadas trazem a figura do professor de apoio ou professor de ACLTA como central no processo de inclusão nas escolas regulares. O Atendimento Educacional Especializado é pouco mencionado e quando é, trata-se de referência ao professor de apoio ser esse atendimento. O professor do AEE não é mencionado, o que pode representar o não direcionamento da política estadual de educação especial para esse professor. Segundo Evangelista e Shiroma (2019)

A complexidade aí colocada requer pensar, ademais, nos intelectuais, singulares ou coletivos, que articulam, organizam e implementam as políticas, bem como naqueles que produzem análises e conhecimentos sobre elas, indagando a função social da intelectualidade e de sua produção para a disseminação de concepções de educação e explicações, históricas ou anistóricas, acerca das questões sociais que nos afligem no presente e seus projetos de futuro (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 86).

As pesquisas acadêmicas encontradas sobre o professor de educação especial ser todas relacionadas ao professor de apoio pode indicar o encaminhamento da política de

educação especial do estado. Isto é um elemento importantíssimo de análise que a produção do balanço nos proporcionou.

Não se percebe uma diferenciação entre o professor da educação básica para atuar na função de apoio com o Comunicação, linguagem e tecnologia Assistiva (ACLTA) e professor ou profissional de apoio, a diferença é que no estado de Minas Gerais esse profissional está previsto somente para os estudantes que tem dificuldade de comunicação. O que isso quer dizer? Como podemos compreender a política dessa forma? Como os autores do campo específico estão disseminando a política e ajudando a construir o consenso em torno dela?

Esses dados nos fazem questionar ainda mais: O que é o AEE na rede estadual de Minas Gerais? Onde está o professor do AEE? Por que, em sua maioria, as pesquisas trazem o professor de apoio como o serviço da educação especial nas escolas regulares? Porque o professor de apoio na rede estadual de MG é destinado exclusivamente para os estudantes com dificuldade de comunicação? Onde está os demais profissionais que atuam com esses estudantes? Questões essas que serão perseguidas ao longo de nossa pesquisa e que, a produção desse balanço nos fez perceber.

Nas leituras dos textos percebemos também que o que os autores trazem de desafios para a implementação da inclusão nas escolas, como defendem, é, em suma, a falta de formação inicial e continuada.

Ademais, destacamos que há poucas produções acadêmicas acerca do Professor de Educação Especial em Minas Gerais, são produções recentes e, como apontamos, focam no professor de apoio.

Referências

BOAVENTURA JR, Márcio. **"Sobrou o Apoio!": Desencontros na Construção da Profissionalidade docente das Professoras de Apoio**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais-Belo Horizonte. 189p. 2019. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32665>. Acesso em 14 de set. 2022.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. **Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional**: contribuições do marxismo. In: CÊA, Gabriela Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (Orgs.). Rio Grande: Ed. da FURG, 2019.

FARGNOLI, Rosane Pimenta. **A gestão de práticas inclusivas: reflexões a partir do olhar das Professoras de Apoio.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 203f. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11870>. Acesso em 14 de nov. 2022.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere:** volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação, **Resolução SEE no.4.256 de 07 de janeiro de 2020.** Institui as Diretrizes para a normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Diário Oficial de Minas Gerais, 2020.

PAIVA JUNIOR, Oziel Mendes de. **O papel do professor de apoio no cotidiano escolar: reflexões sobre a gestão de práticas na escola pública.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.196. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/8627>. Acesso em 14 de nov. 2022.

PEREIRA, Dulceana. **O profissional de apoio na rede estadual de Ensino de Minas Gerais'** 05/03/2021 205 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE UBERABA, Uberaba Biblioteca Depositária: Biblioteca Central — Uniube. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11519888. Acesso em 14 de nov. 2022.

REIS, Andréa Silva Adão. **Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio. Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.174. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11668> . Acesso em 14 de nov. 2022

SOARES, Letícia Borges Marra. **A importância da articulação entre professores para inclusão dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 104. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/7218>. Acesso em 14 de nov. 2022.

TAVARES, Vânia Ferreira. **A atuação do professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas no âmbito do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino de Paracatu: desafios, formação e alternativas.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. 137 f. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/12437>. Acesso em 14 de nov. 2022

POSSIBILIDADES E DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO REMOTO NA PANDEMIA

POSSIBILITIES AND CHALLENGES OF IMPLEMENTING REMOTE LEARNING IN THE PANDEMIC

Amanda Costa Camizão¹

Patricia Santos Conde²

Sonia Lopes Victor³

Resumo: Com o advento da pandemia de Covid-19 emergiu o desafio de dar continuidade ao processo de escolarização, a alternativa precisou ser exclusivamente remota, a qual, por estar muito longe de ser a alternativa ideal, foi a solução encontrada devido à pressão política e social para que, no momento de pandemia, o ensino não ficasse suspenso. Essa situação nos despertou para a necessidade de compreender essa implementação e os impactos para os estudantes vinculados à educação especial. Por isso, nosso objetivo foi analisar a implementação do ensino remoto nos municípios de Cariacica e Vila Velha/ES, a fim de saber como organização da proposta educativa atende aos estudantes vinculados à modalidade de educação especial, no contexto de pandemia do novo coronavírus. A metodologia utilizada foi pesquisa qualitativa, do tipo documental. A pesquisa mostrou que as propostas têm em comum o caráter do estabelecimento de vínculos entre a escola e os estudantes, o que é necessário, mas consideramos não ser o bastante para contabilizar um ano letivo, sobretudo aos alunos vinculados a modalidade de educação especial que historicamente foram prejudicados pela não participação no ensino regular.

Palavras-chave: Educação especial. Ensino remoto. Pandemia.

Abstract: With the advent of the Covid-19 pandemic, the challenge of continuing the schooling process emerged and the alternative had to be exclusively through remote process, which was far from being the ideal alternative, but it was the solution found due to political and social pressure, so that classes would not be suspended at the time of pandemic. This situation awakened us to the need to understand this implementation and the impacts on students of special education. Therefore, our objective was to

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Ufes). Professora da Rede Municipal de Cariacica – ES. Membro do Grupo de Pesquisa Educação Especial no sistema comum de ensino: acesso, permanência, aprendizagem e direito social (CNPq) Membro do Fórum Permanente de Educação Inclusiva. Espírito Santo, Brasil. E-mail: amanda.ufes@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3380-7877>

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/Ufes). Professora da Educação Básica (Educação Infantil e Educação Especial). Espírito Santo, Brasil. E-mail: patyconde@yahoo.com.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5388-2866>

³ Pós-doutora em Educação (Universidade de São Paulo) e em Educação Especial (Universidade Federal de São Carlos. Doutora em Educação (Universidade de São Paulo). Professora Titular do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo e permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes). Coordenadora do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEESP/Ufes). Espírito Santo, Brasil. E-mail: solovic@hotmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9492-6933>

analyze the implementation of remote learning in Cariacica and Vila Velha/ES, to know how the organization of the educational proposal attends students of special education modality in the context of the new coronavirus pandemic. The methodology used was qualitative research, the documentary type. The research showed that the proposals have in common establishing bonds between the school and the students, which is necessary but considered to be not enough to account for one school year, especially for students of special education modality that historically were privated by non-participation in regular education.

Keywords: Special education. Remote learning. Pandemic.

Introdução

Em março do ano de 2020, no Brasil, fomos surpreendidos por uma pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2). Um vírus desconhecido que inicialmente assustou a humanidade devido às incertezas das suas proporções e consequências políticas, econômicas e sociais.

Na intenção de mitigar o aumento do número de casos da doença e não sobrecarregar o sistema público, os profissionais da saúde orientaram o distanciamento social, a utilização de máscaras e a higienização. Segundo Orso (2020, p. 44) “[...] tanto para o mais frágil dos homens, como para o mais poderoso império, o novo coronavírus se encarregou de revelar a tremenda fragilidade humana”.

Essa fragilidade foi intensificada no decorrer da pandemia, pois presenciamos uma crise global na sociedade capitalista, que emerge com “a pandemia de Covid-19, assim como as medidas de isolamento e distanciamento social, jogou luz sobre nossas contradições e desigualdades já pré-existentes” (PRAUN, 2020, p. 2).

Como a educação não se constitui isolada dos acontecimentos da nossa sociedade, em nível nacional, o Parecer CNE/CP Nº 5 (BRASIL, 2020b), publicado no mês de abril, reorganizou o calendário escolar sobre possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19. Embasados nesse documento, os sistemas educacionais passaram a considerar as atividades pedagógicas não presenciais como carga horária letiva.

Contudo, esse o documento evocou, de maneira arbitrária, a continuidade do processo de aprendizagem dos estudantes, baseada nas competências e habilidades explicitadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sem considerar as especificidades dos estudantes e o aprofundando as desigualdades sociais do Brasil. Mascarenhas e Franco afirmam que esse documento desconsidera a função social da escola e, ainda, não problematiza processo de ensino e aprendizagem no contexto não presencial (MASCARENHAS, FRANCO, 2020, p. 3).

No estado do Espírito Santo, logo nas primeiras semanas da pandemia (março/2020), instituiu-se uma quarentena restrita, com a finalidade de evitar o aumento de notificações de casos de contaminação pelo novo coronavírus e possível superlotação em hospitais de toda a rede de saúde. As atividades consideradas não essenciais foram suspensas nesse período e conseqüentemente, o comércio local foi afetado, o que acarretou prejuízos no setor econômico em todos os âmbitos, incluindo a arrecadação dos municípios.

Essa situação afetou o funcionamento das instituições de ensino, seguindo a orientação da Portaria nº 343 (BRASIL, 2020a) do Ministério da Educação, que orientou a substituição das aulas presenciais por atividades em meios digitais, enquanto durasse o período de pandemia da covid-19.

Com o advento da pandemia emergiu o desafio de dar continuidade aos estudos por meio do trabalho remoto, o qual, por estar muito longe de ser a alternativa ideal, foi a solução encontrada devido à pressão política e social para que, no momento de pandemia, o ensino não ficasse suspenso.

O ensino remoto foi a saída definida, no entanto, ele é absolutamente seletivo, o que indica que a sua organização diz respeito tanto à implementação das aulas *on-line* quanto à adaptação das condições sociais adequadas. Os estudantes vinculados a modalidade de educação especial, matriculados nas escolas das redes públicas de ensino durante a suspensão das aulas presenciais enfrentaram o duplo desafio: o primeiro refere-se às condições históricas para a garantia do seu processo de escolarização na escola comum; o segundo emerge da pandemia e dos desafios para assegurar a inclusão no ensino remoto, de forma que promova a aprendizagem e o desenvolvimento dessas pessoas.

Diante do contexto apresentado acima, nosso grupo de pesquisa se empenhou em investigar, durante a pandemia, o processo de escolarização dos estudantes vinculados à modalidade da educação especial. Nossos estudos focaram em investigar como ocorreu a implementação do ensino remoto nos municípios de Cariacica e Vila Velha,⁴ como, nesse processo, os municípios se organizaram para garantir ao estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (AH/SD) um ensino que atendesse as suas especificidades e contribuísse para o seu desenvolvimento psíquico.

A fim de apresentar as respostas para os pontos investigados, tomamos como objetivo para este estudo *analisar a implementação do ensino remoto nos municípios de Cariacica, Vila Velha, a fim de saber como organização da proposta educativa atende aos estudantes vinculados à modalidade de educação especial, no contexto de pandemia do novo coronavírus.*

Essa pesquisa emergiu a partir das vivências de duas professoras pesquisadoras que acompanharam o processo de implementação do ensino remoto nos municípios de Cariacica e Vila Velha. Elas estavam submetidas às orientações dadas pelas respectivas Secretarias de Educação por meio de formações, reuniões institucionais, planejamentos e elaboração de atividades. Além disso, a participação em um grupo de pesquisa oportunizou um olhar crítico para a educação especial, especialmente em relação aos acontecimentos advindos do contexto de pandemia da covid-19.

Em relação ao percurso metodológico, esse estudo se configura como uma pesquisa qualitativa, do tipo documental. Foram analisados os documentos internos dos municípios e das instituições de ensino. Essa análise contou com as publicações dos Diários Oficiais, das Circulares Internas (CI), dos documentos produzidos pelos municípios disponibilizados nos sites Prefeitura de Vila Velha e Cariacica – ES e em âmbito nacional.

⁴ Esses municípios estão situados na Região Metropolitana da Grande Vitória, no estado do Espírito Santo.

As discussões abaixo têm uma base crítica e serão relacionadas a outros estudos que se propuseram a discutir a função social da escola em âmbito geral e a educação especial no contexto de pandemia.

O professor de educação especial nos municípios de Cariacica e Vila Velha

Antes de discutimos como esse trabalho foi organizado e operacionalizado nos municípios de Cariacica e Vila Velha no contexto de pandemia da covid-19, apresentamos quem é o professor de educação especial e as suas principais atribuições.

Em Cariacica no ano de 2020, os professores designados para o trabalho na educação especial eram os mesmos habilitados para o trabalho em regência de sala de aula regular. A seleção era feita por meio de prova interna oferecida pela secretaria municipal de educação/coordenação responsável.

Por esse motivo, todos os professores que atuam na educação especial no município não são ocupantes do cargo especificamente de educação especial. Essa situação foi modificada, pois em 4 de janeiro de 2019, mediante a Lei Municipal nº 5.950 foi criado o cargo do professor de educação especial. Se considerarmos a designação das atividades apresentadas nas *Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica* (BRASIL, 2001), percebemos que o município não se preocupou em regularizar esse cargo. Trata-se, portanto, de uma forma de desvalorização do trabalho docente do professor de educação especial, pois o coloca em condições precárias e não institucionaliza o vínculo e as especificidades do cargo (GARCIA, 2017).

No município de Vila Velha, a contratação do professor de educação especial é realizada por meio de concurso público (professores efetivos) processo seletivo para a contratação de profissionais no regime de temporário e extensão de carga horária. Em dezembro de 2019, o município de Vila Velha abriu concurso público para o provimento de cargos efetivos do quadro do magistério de diferentes áreas do conhecimento. Para o cargo de professor de educação especial, foram abertas 183 vagas distribuídas entre Professor Educação Especial Bilíngue, Professor Educação Especial Deficiência Intelectual e Deficiência Múltiplas, Professor Educação Especial na Área de

71

Deficiência Visual, Professor Educação Especial Tradutor e Intérprete - Língua Portuguesa, Professor Educação Especial Libras (VILA VELHA, 2019).

No caso de Cariacica, o cargo é único e deve contemplar todas as especificidades dos estudantes vinculados a modalidade de educação especial. Essa é uma situação problemática referente à formação desses profissionais, pois a demanda é superior à exigência do cargo. Para a contratação do professor de educação especial, o município (CARIACICA, 2019) solicita formação em curso superior completo em licenciatura plena na área educacional e curso complementar específico na área em qualquer uma daquelas que definem o público, as quais totalizam carga horária mínima de 120 horas.

Essa discussão aproxima-nos das discussões de Vaz (2014), ao alertar a respeito da sobrecarga de funções atribuídas ao professor de educação especial. Esse professor é denominado pela autora de “professor multifuncional”. Essa característica está longe de ser um “elogio”, pois ressalta suas multitarefas e responsabilizações, como se o processo de inclusão fosse somente responsabilidade desse professor. Todos os profissionais inseridos no espaço escolar possuem responsabilidade no processo educativo.

No caso de Vila Velha, notamos uma organização diferenciada que distingue a área de atuação de cada profissional, o que auxilia nas formações, nos planejamentos e práticas. Contudo, no momento dessa pesquisa a área de altas habilidades e superdotação não está contemplada, deixando a área desassistida e à mercê de profissionais sem formação específica.

A implementação do trabalho remoto no município de Vila Velha e Cariacica

A educação especial insere-se no ensino regular como garantia de plena participação, aprendizagem e desenvolvimento do estudante vinculado à modalidade de educação especial. As pesquisas mostram que essa implementação não se configura como um processo simples e linear. (JANNUZZI, 2012; KASSAR, 2011). A complexidade desse processo foi intensificado na pandemia, pois garantir o direito à

educação dos estudantes vinculados á modalidade de educação especial, através do ensino remoto constitui-se como um desafio educacional.

No município de Cariacica, as atividades presenciais foram suspensas mediante o Decreto nº 055, publicado no Diário Oficial, em 17 de março de 2020. No início o documento previu a suspensão das aulas, a princípio apenas pelo período de 15 dias, podendo ser ampliado, o que foi acontecendo ao final dos prazos estabelecidos por meio de decretos publicados no Diário Oficial até o mês de agosto/2020.

Desde 18 de março até 2 de agosto de 2020, não houve aula remota organizada pelas instituições de ensino. Nesse período, o município de Cariacica organizou uma página *on-line* denominada como #Dever em Casa para a publicação de atividades semanais obrigatórias não substitutivas às aulas presenciais. Essas atividades são produzidas pelos técnicos da Seme em parceria com as instituições de ensino. A impressão desse material é realizada pelas escolas para a entrega aos alunos que não tivessem acesso à plataforma *on-line*.

O *site* deixava claro que as atividades não possuíam caráter obrigatório, nem seriam substitutivas às aulas presenciais. No entanto, na Circular Interna/SEME-GAB-PMC – Nº 242/2020, enviada aos profissionais da educação, consta que as horas relativas às interações com os estudantes nos meses de abril a julho deveriam ser contabilizadas como atividades remotas desse período (CARIACICA, 2020, p. 16).

O *site* desse município apresentava uma página específica para a educação especial, na qual não consta lista de atividades desenvolvidas pelos professores da educação especial, tampouco adaptadas. No que concerne à realização das atividades do *site* pelos estudantes vinculados a modalidade de educação especial, se aconteceu, foi sem nenhuma adaptação pedagógica, pois, até o fim de julho/2020, não identificamos o direcionamento ao professor.

Percebe-se que a página da educação especial do #Dever em Casa é direcionada aos professores e contém materiais específicos com foco nas deficiências (transtorno do espectro autista, paralisia cerebral, atrofia muscular espinhal e deficiência física). Observamos nesse site uma infinidade de vídeos com viés educativo e informativo⁵,

⁵ Os textos informativos tomam como referência a legislação específica da educação especial.

com exemplos de superação além de vídeos sobre experiências de profissionais com algumas crianças da rede.

Ao final de 2019, o município adquiriu a plataforma *Google for Education*, como consta na CI nº 242. Esse recurso emerge como uma possibilidade de interação entre os estudantes e professores. Por esse motivo, foi sendo atualizada mediante o cadastro e criação de *e-mails* institucionais para professores, pedagogos e coordenadores. Posteriormente, os estudantes também foram sendo cadastrados, com o objetivo de criar as salas de aulas (*Classroom*) para que o professor criasse suas turmas, distribuisse as tarefas, organizasse as atividades pedagógicas e enviar *feedbacks*.

Essa plataforma possibilitou a interação entre professores e estudantes, entre professores, entre os gestores das instituições e com a Secretaria de Educação (Seme) para a formação do professor de educação especial. Mesmo com tantos recursos, em setembro de 2020 o cadastro dos estudantes ainda não estava concluído e a plataforma *Google for Education* ainda estava restrita ao uso dos professores e técnicos da Seme.

Ante as orientações da CI nº 242, os professores começaram a produzir, em agosto, sequências de atividades para a entrega aos estudantes de suas turmas especificamente, definindo formatação e quantidade. A organização dessa entrega está a cargo da instituição escolar. Somente a partir desse momento, os professores de educação especial tiveram condições de iniciar as adaptações dessas atividades às especificidades dos estudantes vinculados a modalidade de educação especial. Esse mesmo documento apresenta as atribuições aos professores de educação especial e destaca o papel colaborativo da sua prática

No dia 17 de março de 2020, o município de Vila Velha suspendeu as atividades do magistério e aulas nas instituições da Rede Pública Municipal até o dia 4 de abril de 2020, assegurando que não haveria prejuízo da manutenção do calendário escolar. Essa suspensão foi regulamentada pelo Decreto nº 042/2020, no qual o município declarou Situação de Emergência de Saúde Pública, decorrente da pandemia do novo coronavírus. Através da publicação desse documento, entendemos que a suspensão se refere às atividades presenciais dos estudantes e dos profissionais da educação, porém a orientação da Secretaria Municipal de Educação (Semed) foi que os professores teriam

de cumprir a carga horária presencialmente nas escolas. Somente no dia 18 de março os profissionais foram liberados.

Na primeira quinzena ainda de abril, a Semed solicitou a colaboração dos professores de todas as áreas do conhecimento para o envio de atividades que comporiam a plataforma *on-line* de aprendizado à distância. Essas atividades deveriam estar de acordo com a proposta curricular da etapa correspondente à matrícula do estudante. Nesse momento, não houve nenhuma instrução específica para a organização do trabalho dos professores de educação especial. A alternativa foi planejar de forma virtual, como solicitado aos professores regentes. Ressaltamos que não houve nenhuma orientação sobre esse tipo de planejamento, se seriam adaptações ou se seriam atividades diferenciadas direcionadas a esse público específico.

A respeito do planejamento pedagógico das atividades remotas, a Portaria nº 009 (VILA VELHA, 2020b) instituiu que esse documento deve constar nas atividades semanais e ser realizado em um formulário próprio, organizado pela escola com a orientação da SEMED, para o cômputo da carga horária dos professores.

Em abril de 2020, o município iniciou as atividades não presenciais por meio da plataforma *on-line Conectados da Vila*, com a publicação de atividades semanais para serem desenvolvidas de forma virtual. Essas atividades foram disponibilizadas no *site* e distribuídas impressas nas instituições de ensino semanalmente para aqueles que com dificuldades em acessar a *internet*. Esse período sem atividades presenciais não foi repostado, uma vez que todos os professores estiveram trabalhando em atividade remota e esse trabalho foi considerado como horas-aula não presenciais.

Essas atividades foram mediadas por tecnologias digitais de acordo com as competências e os objetivos de aprendizagens previstos na BNCC e nos currículos escolares. A orientação da Semed consistia em estreitar vínculos e orientar com as famílias, mesmo que de forma virtual, a execução das atividades remotas com os estudantes (VILA VELHA, 2020b).

Nessa plataforma, a educação especial foi destacada em um segmento próprio, com orientações para as famílias da equipe multidisciplinar e atividades (vídeos e escrita) de acordo com a área do conhecimento (matemática, língua portuguesa, história, inglês, geografia, ensino religioso, ciências, tecnologias, educação física e arte),

75

divididas de acordo com a etapa educacional (educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos) (VILA VELHA, 2020a).

O fato de haver um segmento exclusivo de postagem de atividades para os estudantes vinculados a modalidade de educação especial, demonstra que no período de pandemia, o município compreendeu a educação especial, como um processo isolado, que cabe somente aos professores de educação especial a produção para a publicação nesse espaço.

De acordo com Cury et al. (2020), desde sempre, o trabalho da educação especial, com destaque para o atendimento educacional especializado não é limitado ao contexto da sala de recursos multifuncionais, motivo pelo qual, mesmo em tempos de pandemia, ele pode e deve ser ofertado aos estudantes que necessitem do serviço.

Esse atendimento deve contemplar [...] atividades pedagógicas remotas ricas em oportunidade para que cada um aprenda de acordo com suas possibilidades” (p. 5). No entanto, essa responsabilidade não deve recair apenas sobre o trabalho do professor de educação especial. Apesar de ser sua função direta, as Secretarias Municipais de Educação e as próprias instituições de ensino devem organizar-se e dar suporte para que ele consiga atender às demandas necessárias.

Aproximações e distanciamentos da implementação do ensino remoto

Os municípios de Cariacica e Vila Velha são municípios vizinhos. Mesmo assim, essas cidades possuem realidades políticas e econômicas distintas e esse processo não aconteceu da mesma forma. Dessa maneira foi possível destacar pontos que aproximam e distanciam as suas propostas do ensino remoto.

Na proposta de Cariacica, as atividades não tiveram fins de complementação de carga horária letiva até o mês de julho. Esse fato também evidencia a falta de articulação dessa proposta educativa com o trabalho dos professores. Além disso, como não era uma atividade obrigatória, os estudantes poderiam não realizar as atividades. Assim, após a consideração desse tempo para a contagem de carga horária letiva, como contabilizar os que não realizaram?

Quanto à acessibilidade dos estudantes vinculados a modalidade de educação especial, as atividades postadas semanalmente não foram desenvolvidas pelos professores desses alunos. Então essas atividades não eram adaptadas nem poderiam, pois a adaptação é específica referente as especificidades de cada estudante, de acordo com a demanda apresentada. Isso nos faz entender que, desde abril até julho, não houve uma intencionalidade, ou uma proposta inclusiva para os estudantes PAEE.

Como pensar em estabelecer vínculos entre professores e estudantes se as atividades eram planejadas por profissionais que nem os conheciam? Então, esse tipo de vínculo não tem caráter afetivo e social, como orientam Cury et al. (2020), para este momento de pandemia. O único ponto positivo desse primeiro momento seria o estabelecimento de uma rotina de estudo, que configuraria como um vínculo institucional, sem nenhum tipo de adaptação. Porém, se, na proposta, fica alguém de fora, ela pressupõe exclusão e nem deveria ter existido.

Concordamos com Praun (2020) ao afirmar que no contexto de pandemia e ante as condições sanitárias impostas pelo convívio com o coronavírus, as pessoas com deficiência novamente correm o risco de serem excluídas ou tornarem invisíveis aos olhos das políticas públicas ou da sociedade que deveriam “[...] prezar e garantir o seu existir de forma digna” (p.5).

Notamos que o município de Vila Velha iniciou as atividades por meio de plataforma, contando esse tempo de produção como carga horária letiva, além de envolver os professores que atuam nas escolas do município nessa produção. Isso é importante porque, se a ideia é considerar essa produção como carga horária letiva, deve haver envolvimento direto dos professores.

Porém, considerou de forma equivocada a participação do professor de educação especial no processo de implementação das atividades. Essa alternativa desconsidera a perspectiva inclusiva, visto que permite a separação dos estudantes de uma turma devido a sua vinculação à educação especial. Destacamos que a educação especial não deixou de ser modalidade por causa da pandemia. Faltou ao município de Vila Velha o

reconhecimento das reais atribuições do professor de educação especial, que foram desconsideradas nesse momento.

Observamos que a pandemia possibilitou a criação de uma nova/velha especificidade que muito se assemelha à proposta de integração, há muitos anos já superada (PADILHA, 2015). O trabalho entre os profissionais da educação deve ocorrer de forma articulada e colaborativa, promovendo a acessibilização das atividades ofertadas a todos os estudantes.

[...] Desta forma, os alunos público-alvo da educação especial não devem receber atividades distintas, no que diz respeito ao currículo, das dos (sic) demais alunos de sua turma, evitando-se, assim, o aprofundamento de uma lógica inconstitucional de segregação (CURY, et. al., 2020, p. 13).

Notamos que, em Vila Velha e em Cariacica, em geral, o estabelecimento dos vínculos entre o estudante e o professor está restrito à elaboração de atividades mediante didáticas e atividades listadas. Esse tipo de vínculo é muito restrito e dificulta a análise da avaliação do processo de aprendizagem. Estamos diante de outra problemática, pois pode delegar às famílias a responsabilidade de promover o ensino, entendemos que “as famílias desenvolvem múltiplas tarefas que não se limitam ao ambiente doméstico, mas também profissional” (CURY et al., 2020, p. 6).

A restrição do vínculo pela disponibilização das atividades, tendo por base a BNCC, como é o caso dos municípios pesquisados, constitui, de acordo com Mascarenhas e Franco (2020), uma forma de evocar, de maneira arbitrária, a continuidade do processo de aprendizagem dos alunos e não se aprofunda nem se responsabiliza pelas especificidades e desigualdades provenientes das condições dos estudantes, “desconsiderando a função social da escola e, ainda, sem a problematização do processo de ensino e aprendizagem no contexto não presencial” (p. 5).

Essa problemática é intensificada na educação especial, pois a adaptação à distância também está restrita à realização dessas atividades. Sabemos que o estudante vinculado à modalidade de educação especial demanda métodos e abordagens que vão além da realização de tarefas. No caso dos municípios, ainda há a possibilidade de estabelecer contato por meio de aplicativos de relacionamento pessoal (Facebook,

Instagram e WhatsApp). No entanto, os sistemas de ensino não disponibilizaram aparelhos tecnológicos⁶ para cada professor nem a internet para que isso fosse feito de forma remota.

A situação pode ser mais grave quando compromete o salário do professor, além de extrapolar a sua carga horária de trabalho, pois transforma em trabalho docente o espaço pessoal das suas redes sociais pessoais.

A respeito do conjunto de atribuições aos professores de educação especial, vimos que em Cariacica, apesar de terem caráter colaborativo, há também um caráter técnico que se destaca como o preenchimento de tabelas que parecem existir não só para comprovar o trabalho desenvolvido com os alunos, mas principalmente para comprovar a realização do seu trabalho no período mais grave da pandemia. Em Vila Velha, elas foram restritas à produção de atividades.

Considerações finais

Na análise do ensino remoto e os seus principais desafios e possibilidades para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes vinculados à modalidade de educação especial, notamos que cada município possui particularidades que devem ser consideradas nesse processo.

Ao organizarem suas propostas do ensino remoto, com base no Parecer nº 5 (BRASIL, 2020), percebemos avanços como é o caso de Cariacica, pois considerou que essa orientação nacional deveria ser analisada de acordo com as suas especificidades. No caso de Vila Velha, vimos uma postura mais conservadora e pouco abrangente em relação ao processo de implementação.

Quanto a implementação do ensino remoto, no município de Vila Velha ocorreu no mês de abril com atividades que corresponderiam ao cumprimento da carga horária. O município de Cariacica lançou uma proposta em abril, mas foi alterada em julho. Mesmo sendo um processo mais lento, a proposta de Cariacica consistiu em algo mais

⁶ No ano de 2021, posterior ao período de produção de dados desse trabalho, foi lançado um programa de incentivo aos professores para a compra de aparelhos tecnológicos. No ano de 2021 a configuração do trabalho também foi diferente do que o ano anterior.

elaborado que a do município vizinho. Percebemos que no afã de lançar a proposta, sem o devido tempo para a análise das condições e possibilidades, Vila Velha acabou cometendo equívocos graves relacionados à intencionalidade da educação especial na educação básica. Apesar de Vila Velha ter iniciado a implementação primeiro, fê-la de forma muito restrita em todos os aspectos.

As propostas têm em comum o caráter do estabelecimento de vínculos entre a escola e os estudantes, o que é necessário, mas consideramos não ser o bastante para contabilizar um ano letivo, sobretudo no tocante aos alunos vinculados a modalidade de educação especial que historicamente foram prejudicados pela não participação no ensino regular.

Estabelecer vínculo consiste em garantir relações que promovam a efetiva apropriação dos conhecimentos desse público. Nos dois municípios sentimos a necessidade de uma responsabilização em relação à aprendizagem de seus estudantes. As relações estabelecidas devem apresentar formas mais elaboradas de aprendizagem e desenvolvimento humano e não a simples entrega ou execução de tarefas, sem a mediação do professor. Para a transformação dessa situação, uma alternativa seria os municípios viabilizarem melhores condições trabalho aos professores (salário, planejamento e recursos) e de ensino dos estudantes.

Infelizmente a pandemia mostrou que a educação especial ainda tem sido considerada uma condição secundária na educação básica. Estamos em 2022, com a vacinação da população atravessamos o período mais grave da pandemia e precisamos reafirmar que a educação é um direito incondicional e inalienável de todas as pessoas sem restrições (BRASIL, 1988), o que leva à constatação de que esse direito vai muito além da questão do acesso.

Nossa luta consiste na escolarização das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação no atendimento educacional especializado sejam no turno e contraturno em uma escola comum pública de qualidade socialmente referenciada.

Referências

BRASIL. **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 ago. 2020.

CARIACICA, Espírito Santo. S. Lei Municipal nº 5.950 de 04 de janeiro de 2019. Cria o Cargo de Educação Especial [...]. **Diário oficial do Município de Cariacica**. Cariacica (ES), 2019. Disponível em <https://www.cariacica.es.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/DIARIO-OFICIAL-MUNICIPAL-07-01-2019-MLCOELHOassinado.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.

CARIACICA, Espírito Santo. CIRCULAR INTERNA /SEME-GAB-PMC Nº 242. Prefeitura Municipal, Cariacica, 31 de julho de 2020.

CARIACICA, Espírito Santo. CIRCULAR INTERNA /SEME-GAB-PMC – Nº 259/2020. Prefeitura Municipal, Cariacica, 4 de setembro de 2020.

CARIACICA, Espírito Santo. DECRETO Nº 055, DE 16 DE MARÇO DE 2020. Diário Oficial Municipal. Cariacica (ES), Edição 1282, de 17 de março de 2020. Disponível em: [https://www.cariacica.es.gov.br/static/files/diario/DI%C3%81RIO%20OFICIAL%2017-03-2020%20EEDI%C3%87%C3%83O%20N%C2%B0%201282%20%20-%202\(assinado\).pdf](https://www.cariacica.es.gov.br/static/files/diario/DI%C3%81RIO%20OFICIAL%2017-03-2020%20EEDI%C3%87%C3%83O%20N%C2%B0%201282%20%20-%202(assinado).pdf). Acesso em: 11 set. 2020.

CURY, C. R. J. *et al.* O aluno com deficiência na pandemia. **Instituto Fabris Ferreira**. Disponível em: <https://www.issup.net/pt-br/knowledge-share/news/2020-07/aluno-com-deficiencia-pandemia>. Acesso em: 10 set. 2020.

GARCIA, R. M. C. 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 Séculos XXI**. 262p. Florianópolis, UFSC/CED/NUP, 2017. p. 19-66. Disponível em: https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf. Acesso em: 10 set. 2020

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de Histórias ao contrário**: ou como desencaminhar o aluno da classe especial. São Paulo: Plexus, 2015.

PRAUN, L. A Espiral da Destruição: legado neoliberal, pandemia e precarização do trabalho. **Revista Trabalho, Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, [s.p], 2020, e00297129. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/xLpYsdjK4xWDWHkmkSVLFyf/abstract/?lang=pt>.
Acesso em: 06 out. 2020.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DO CONSERVADORISMO: DISPUTAS NO INTERIOR DO ESTADO INTEGRAL

NATIONAL SPECIAL EDUCATION POLICY IN THE CONTEXT OF CONSERVATISM: DISPUTES WITHIN THE INTEGRAL STATE

Liliam Guimarães de Barcelos¹

Resumo: O texto apresenta alguns apontamentos relacionados aos movimentos políticos que disputam a formulação da política nacional de Educação Especial no contexto do conservadorismo. Com base nos pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico e dialético, o Estado é concebido na perspectiva formulada por Antonio Gramsci, onde Estado Integral é formado na conjunção entre sociedade política e sociedade civil, na qual atuam diversos aparelhos privados de hegemonia que buscam incorporar seus interesses às políticas públicas. Concluímos que a Educação Especial tem sido campo de disputas entre diferentes grupos identificados como as forças da inovação – relacionada à frente de ação burguesa social-libera; e as forças da tradição – articuladas à frente de ação burguesa liberal-conservadora. Na atual conjuntura onde o capitalismo, na sua forma flexível, demanda a intensificação das relações de expropriação e o movimento político no Brasil é marcado pelo avanço do conservadorismo, o projeto do governo de Jair Bolsonaro para a Educação Especial, alinhado com as pautas das forças da tradição, passa a admitir a matrícula de seus estudantes somente em escolas e classes especiais. Com a eleição de Lula da Silva para um terceiro mandato presidencial, essa proposta é formalmente refutada, o que indica uma conquista das forças da inovação nas disputas pela Educação Especial atualmente. Compreendendo que ambas as frentes buscam mecanismos para ajustar as políticas de Educação Especial a um projeto educativo funcional ao capital, faz-se necessário identificar os grupos que disputam a formulação da política nacional de Educação Especial, bem como suas formas de atuação.

Palavras-chave: Educação Especial. Política Educacional. Estado Integral. Movimentos Políticos. Conservadorismo.

Abstract: The text presents some notes related to the political movements that dispute the formulation of the national policy of Special Education in the context of conservatism. Based on the theoretical and methodological assumptions of historical and dialectical materialism, the State is conceived in the perspective formulated by Antonio Gramsci, where the Integral State is formed in the conjunction between political society and civil society, in which several private apparatuses of hegemony operate that seek to incorporate their interests to public policies. We conclude that Special Education has been the field of disputes between different groups identified as the forces of innovation – related to the

¹Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pedagoga da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Grupo de Estudos de Política, Educação e Trabalho (GEPETO/ UFSC) e do Grupo de Estudos em Educação Especial (GEEP/UFSC). Santa Catarina, Brasil. E-mail: liliambarcelosfcee@gmail.com. Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1154-5084>.

social-liberal bourgeois action front; and the forces of tradition – articulated at the action front liberal-conservative. In the current situation where capitalism, in its flexible form, demands the intensification of expropriation relations and the political movement in Brazil is marked by the advance of conservatism, the project of the government of Jair Bolsonaro for Special Education, aligned with the tradition forces, now admits the enrollment of its students only in special schools and classes. With the election of Lula da Silva for a third presidential term, this proposal is formally refuted, which indicates a victory for the forces of innovation in disputes for Special Education today. Understanding that both fronts seek mechanisms to adjust Special Education policies to an educational project functional to the capital, it is necessary to identify the groups that dispute the formulation of the national Special Education policy, as well as their ways of acting.

Keywords: Special Education. Educational politics. Integral State. Political Movements. Conservatism.

Introdução

Em estudo anterior, no qual analisamos os movimentos políticos que participaram do processo de constituição do público-alvo das políticas de Educação Especial no Brasil, evidenciamos que os movimentos que disputaram a política nacional de Educação Especial na virada do século articulam-se como organizações, associações, federações, consistindo em aparelhos privados de hegemonia da sociedade civil (GARCIA, BARCELOS, 2021). Esses grupos, que constituem movimentos políticos mais ou menos conscientes das lutas que travam, contém características comuns entre si:

1) São associações privadas da sociedade civil; 2) Participam de mobilizações pela defesa dos direitos de um grupo específico, não assumindo pautas universalistas; 3) Constituem federações estaduais e nacionais como estratégia de capilaridade e representação política e, em alguns, casos, participam de organizações internacionais; 4) Buscam assento nos conselhos estaduais e federais que tratam das questões ligadas aos direitos de seus representados, atuando por dentro das instâncias da sociedade política; 5) Constituem movimentos de ou para sujeitos que demandam políticas públicas de Educação Especial (GARCIA, BARCELOS, 2021, p.3-4).

Ainda que as pautas desses grupos não estejam associadas de forma consciente aos interesses da classe dominante, incorporam o projeto educacional do capital às políticas públicas para a Educação Especial vinculando-se, em maior ou menor medida, à sociedade política (GARCIA, BARCELOS, 2021).

Na atual conjuntura política e econômica brasileira – de ascensão do conservadorismo e de ampliação nas reformas das políticas sociais, buscando adequá-las conforme as determinações dessa nova fase do modo de produção capitalista – foi proposta uma “atualização” para a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) que busca, dentre outros aspectos, alterar o lócus destinado ao atendimento educacional de seus estudantes, admitindo a possibilidade de matrícula somente em escolas e classes especiais. No entanto, compreendemos que a proposta não configura mudanças reais à aprendizagem ou à condição social dos estudantes da Educação Especial. Ao contrário, configura-se como um ajuste às determinações do capital para sua educação, conforme as necessidades decorrentes da atual configuração do modo de produção capitalista (BARCELOS; GARCIA; LORENZINI, 2022).

Com base nessa premissa, o texto apresenta alguns apontamentos sobre os movimentos políticos que disputam a formulação da PNEE no contexto de ascensão do conservadorismo no Brasil. Para tanto, toma como base de análise e discussão os pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico e dialético, compreendendo a política como “forças sociais em luta” (GRAMSCI, 1989).

As fontes de dados do estudo consistem em documentos normativos e orientadores que deliberam sobre a política nacional de Educação Especial a partir de 2016, período que demarca a ascensão de um novo bloco no poder e a implementação de amplas reformas nas políticas sociais no Brasil, em meio às diferentes estratégias políticas do Estado burguês em um país de capitalismo dependente.

Partindo da concepção proposta por Gramsci (1989) o Estado, aqui, é entendido em seu aspecto integral, formado na conjunção entre a sociedade política, na qual a classe dominante exerce seu poder através de “aparelhos coercitivos de Estado” (aparato policial e militar, sistema judiciário e administrativo); e a sociedade civil, onde o exercício da dominação ocorre “por intermédio de uma relação de hegemonia que é construída pela direção política e pelo consenso” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 46).

A sociedade civil, esfera onde as classes se organizam, defendem seus interesses e lutam para conservar ou conquistar a hegemonia, é composta por uma série aparelhos privados de hegemonia, cuja principal função é “construir o consenso das grandes massas pouco organizadas, de modo a obter sua adesão aos projetos articulados pelos grupos dominantes” (MENDONÇA, 2014, p. 35)

Com base nessa premissa, a política é compreendida como um processo no qual os documentos representativos evidenciam as vozes discordantes, em disputa e, portanto, sua análise deve levar em consideração as contradições internas às suas formulações (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Gênese e Desenvolvimento da Educação Especial no Brasil: Estratégias do Estado Burguês para Atender as Demandas do Capital

A análise sobre a constituição da Educação Especial no Brasil evidencia que sua configuração como uma política pública se deu no contexto político e econômico da década de 1970, onde o neoliberalismo avançava em nível mundial. O projeto para a educação pública tinha como base o modelo tecnicista que, apoiado na Teoria Capital Humano, vinculou diretamente a educação ao desenvolvimento econômico, responsabilizando-a pela preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho (KUHLEN, 2016).

Em um cenário de ditadura civil-militar, o governo brasileiro foi amplamente favorável aos empréstimos externos para ampliação da estratégia empreendedora do regime militar na área social, principalmente na educação. Nessa dinâmica, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) firmou uma série de acordos com a United States Agency International for Development (USAID), que forneceu “as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional” (KUHLEN, 2016, p.122). Evidenciamos, com isso, que

A articulação econômica e política do país com o capital internacional dinamizou em grande medida a educação nacional, entre outros elementos, para formar a força de trabalho para o projeto de inserção do Brasil na economia mundial em novos padrões tecnológicos ao longo da década de 1970. (BARCELOS; GARCIA; LORENZINI, 2022)

O atendimento educacional às pessoas com deficiência, por sua vez, havia se expandido por meios de instituições filantrópicas-assistenciais, subsidiadas financeiramente pelo poder público. Destacam-se as Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que, constituídas como

aparelhos privados de hegemonia da sociedade civil, mantiveram forte atuação no aparelho do Estado naquele período (BARCELOS, 2019).

A partir dos acordos MEC/USAID e da influência dessas instituições privadas assistenciais de Educação Especial foi criado, junto ao MEC, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) “com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (BRASIL, 1973), demarcando, assim, a constituição da Educação Especial como política pública.

Na década de 1980, com a reabertura política pós período de ditadura militar, emergiram novos movimentos sociais que, pautados pelo discurso dos direitos humanos, reivindicavam direito à cidadania e o fim da tutela, representada pelo modelo caritativo de deficiência. Diversas associações formadas pelas próprias pessoas com deficiências foram sendo criadas, culminando na formação do movimento político “de” pessoas com deficiência, em contraposição ao movimento “para” pessoas com deficiências (LANNA JUNIOR, 2010).

Constatamos que o Movimento Político das Pessoas com Deficiência atuou de forma ativa em diversos momentos do debate sobre as políticas públicas para as pessoas com deficiências, como na Assembleia Nacional Constituinte, na criação da Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), em 1986, e do Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência (CONADE), em 1999 (BARCELOS, 2019). A participação de representantes das organizações da sociedade civil que integravam o Movimento Político das Pessoas com Deficiência no CONADE favoreceu para as pautas desses grupos fossem incorporadas nas deliberações sobre as políticas públicas, “agora em igualdade de participação com as federações filantrópicas” (JANNUZZI, 2012, p.155).

No movimento dinâmico do capital, a partir da década de 1990 as políticas públicas brasileiras passaram a ter incorporadas no seu bojo os preceitos do neoliberalismo da Terceira Via, que prega a necessidade da construção de uma nova sociabilidade capaz de “reduzir os antagonismos [de classe] em simples diferenças, minimizando-os como específicas a grupos de indivíduos para, com isso, assegurar um equilíbrio social mais estável e duradouro da ordem do capital” (MARTINS, 2007, p. 73). O projeto para a educação, nesse contexto, centraliza a escola como o espaço para a

aquisição dos conhecimentos mínimos necessários à inserção no mundo do trabalho visando a diminuição das desigualdades sociais (MARTINS, 2007; VAZ, 2017).

É nesse dinâmica, na qual a inclusão escolar passa a ser um imperativo para o avanço do modo de produção capitalista, que organizações internacionais que articulam os interesses hegemônicos do grande capital, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), passam a promover fortemente a proposta de sociedade inclusiva e educação inclusiva.

Contudo, no Brasil, os preceitos da educação inclusiva foram formalizados para a Educação Especial no Brasil somente em 2008, com a publicação do documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* - PNEEPEI (BRASIL, 2008), que orientou a matrícula de todos os estudantes público da Educação Especial nas classes comuns de escolas regulares. Nesse documento o conceito de Educação Especial como proposta pedagógica é substituído pela ênfase na disponibilização de recursos e serviços (GARCIA; MICHELS, 2011).

O Decreto n. 6.571/2008 condicionou o repasse de recursos para a Educação Especial mediante a dupla matrícula de seus estudantes nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado. Para operacionalização da distribuição desses recursos, a Resolução CNE/CEB n. 4/2009 instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), determinando que esse deve ser

[...] realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

No âmbito das disputas em torno da formulação das políticas para a Educação Especial, Baptista (2015) relata que uma primeira versão do parecer que precedeu a Resolução CNE/CEB n. 4/2009 não foi homologada por não garantir que as escolas especiais privado-assistenciais pudessem ofertar AEE. Após a reformulação para garantia de oferta de AEE por essas instituições, o Parecer CNE/CEB n. 13/2009 foi aprovado, o

que ilustra as disputas pela oferta de AEE (e o consequente recebimento de recursos) pelas instituições privado-assistenciais de Educação Especial. Destaca-se, nesse período, a intensa articulação da Federação Nacional das APAES (Fenapaes) que, por meio da estratégia de eleger seus membros para ocupar cargos políticos, insere-se na sociedade política e garante a incorporação dos seus interesses na formulação das políticas para a Educação Especial (BARCELOS, 2019).

Constatamos portanto, na formulação das políticas para a Educação Especial nesse período, a acirrada disputa entre as forças da “tradição” – “forças historicamente dominantes, vinculadas ao setor privado assistencial e com participação ativa na formulação das políticas”; e forças da “inovação” – que fazem a defesa da proposta inclusiva, que se realiza em “uma conjuntura (...) com inspiração na teoria do capital humano visando preparar para o trabalho simples” (GARCIA, 2017, p. 39).

Compreendemos, no entanto, que embora atuem e se manifestem a partir de perspectivas diferentes, ambas as forças – da tradição e da inovação – comungam de um projeto social e educacional conservador, tendo em vista que nenhuma dessas forças “propõe uma formação humana abrangente com vistas à formulação de uma leitura crítica consistente da realidade social e que permita vislumbrar um horizonte para além da desigualdade constitutiva da formação social capitalista” (GARCIA, 2017, p. 40).

A Proposta de “Atualização” para a Política Nacional de Educação Especial no Contexto de Conservadorismo

A proposta de “atualização” para a PNEE foi gestada no contexto político que sucedeu o golpe midiático, jurídico e parlamentar de 2016 que interrompeu o governo Dilma Rousseff e promoveu a ascensão de um novo bloco no poder, com Michel Temer na presidência da República. Esse novo bloco, composto por frações apoiadas pela burguesia internacional, vinha se movimentando há certo tempo, através de múltiplos aparelhos privados de hegemonia e intelectuais das frações de classe que buscavam promover um consenso funcional à atualização da hegemonia burguesa (CASIMIRO, 2020). Esse bloco passou a implementar amplas reformas nas políticas sociais com o objetivo de reajustar a economia brasileira a favor do capital, no contexto de acumulação flexível (BARCELOS; GARCIA; LORENZINI, 2022).

A acumulação flexível é caracterizada por David Harvey (2008) como um novo período de reestruturação econômica e de reajustamento social cuja principal característica é a flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. As reformas nas políticas públicas, nessa fase do modo de produção capitalista, são operadas de forma a reafirmar a estreita relação do Estado com o capital e resultam em graves perdas para a classe trabalhadora, dentre as quais, altos níveis de desemprego estrutural, poucos ganhos salariais e enfraquecimento das lutas da classe trabalhadora organizada (HARVEY, 2008).

Nessa dinâmica, as reformas nas políticas para a educação brasileira têm tido como base a “mercantilização e privatização, coordenadas com alterações curriculares e padronização dos processos de aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas voltadas para as necessidades do mercado” (BARCELOS; GARCIA; LORENZINI, 2022, p.49).

Com relação às disputas pelos encaminhamentos das políticas da educação no âmbito da sociedade civil, Lamosa (2020) identifica duas frentes que compõem frações da classe burguesa que têm ganhado ainda mais espaço nos encaminhamentos dessas políticas nos últimos anos: a frente social-liberal que, dirigida pelo movimento empresarial Todos Pela Educação (TPE), é composta por “grandes corporações que expressam a unidade do grande capital reunido numa espécie de partido orgânico, a partir do qual vem definindo nos últimos quinze anos a agenda educacional brasileira” (LAMOSA, 2020, p.14); e a frente liberal-ultraconservadora que, aglutinada em torno da marca ideológica do Escola Sem Partido, é composta por “setores que formam atualmente o ‘bolsonarismo’: militares, a lumpemburguesia e setores religiosos ligados a teologia da prosperidade, tanto entre as igrejas evangélicas, quanto entre setores ultraconservadores da Igreja Católica” (LAMOSA, 2020, p.15).

Conforme Colombo (2018), a frente liberal-ultraconservadora converge na defesa de um conjunto de propostas composto por três estratégias: 1) privatização das redes, com transferência do fundo público para a implementação do sistema de *vouchers*; 2) educação domiciliar (ou uma renovação da ampliação da Educação à Distância); e 3) militarização das escolas (COLOMBO, 2018). Vemos que, durante o governo de Jair Bolsonaro, essa frente teve forte atuação nas políticas educacionais.

Embora a relação entre a frente social-liberal e a frente liberal-ultraconservadora seja caracterizada por uma série de divergências em torno de algumas pautas - como a militarização das escolas, o projeto Escola sem Partido, as denúncias contra “ideologia de gênero” -, convergem na defesa de uma série de projetos, tais como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a contrarreforma do Ensino Médio, além da defesa pela educação domiciliar ou *homeschooling*. Contudo, enquanto a frente liberal-ultraconservadora faz a defesa desse projeto pela possibilidade de “escolha” das famílias pela educação de seus filhos conforme seus princípios “morais e religiosos”, as grandes empresas educacionais, alinhadas à frente social-liberal, veem a possibilidade de ampliação do mercado com a “produção e venda de apostilas, videoaulas, de desenvolvimento de recursos e tecnologias digitais nas mais diversas plataformas e aplicativos, dentre outros, em detrimento dos investimentos na educação pública” (COLOMBO, 2018, p.130).

Uma importante divergência entre essas duas frentes foi acentuada com a publicação do Decreto n. 10.502 de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida, o qual retomou a possibilidade de matrícula dos estudantes da educação especial exclusivamente em escolas e classes especiais. Importante enfatizar que essa proposta foi esboçada ainda durante o governo Temer, contudo teve sua implementação adiada devido à intensa resistência de alguns grupos contrários na sociedade civil. A publicação, por meio de decreto presidencial, expressa a forma coercitiva pelas quais foram implementadas as políticas durante o governo Bolsonaro.

Analisando os discursos das organizações e intelectuais que se manifestaram em torno da publicação do Decreto n. 10.502/2020 constatamos que, dentre os defensores da inclusão escolar estão organizações ligadas ao movimento Todos Pela Educação – tais como o Instituto Rodrigo Mendes e o Instituto Alana – que tecem a crítica de que o retorno dos atendimentos em escolas e classes especiais configura um retrocesso das políticas para as pessoas com deficiência, tendo em vista os avanços alcançados pelas políticas de inclusão.

Os grupos defensores do Decreto, por sua vez, argumentam que as políticas de inclusão não foram suficientes para garantir os direitos educacionais e sociais dos estudantes da Educação Especial e invocam o “direito de escolha” das famílias sobre o

melhor para a educação dos seus filhos: na escola regular ou em escolas especiais, “como se não fossem instituições de naturezas distintas” (BARCELOS; GARCIA; LORENZINI, 2022, p.51)

Nesse sentido, é possível relacionar que o discurso dos grupos defensores do Decreto n.10.502/2020 está alinhado com a perspectiva da frente liberal-ultraconservadora que têm defendido o “direito de escolha” das famílias sobre a educação dos seus filhos. No entanto, para além da disputa ideológica, esse discurso camufla a essência da disputa em torno do repasse dos recursos do fundo público para as entidades privadas de Educação Especial.

Em meio às disputas no âmbito da sociedade civil, o Decreto n.10.502/2020 foi suspenso em dezembro de 2020 pelo do Supremo Tribunal Federal (STF), que o considerou inconstitucional. Contudo, o governo Bolsonaro seguiu divulgando a proposta até o final do seu governo (VENTURA, 2021).

Com a derrota de Bolsonaro e a posse de Lula para um terceiro mandato presidencial, em 2023, o Decreto nº 10.502/2020 foi formalmente revogado, o que sinaliza para uma conquista das forças da inovação na disputa pelos encaminhamentos da política nacional de Educação Especial nesse momento. No entanto, no âmbito das disputas travadas na Sociedade Civil, as forças da tradição permanecem em intensa articulação junto à Sociedade Política para que suas pautas sejam atendidas. Fato que atesta isso é a incorporação da proposta contida no Decreto n. 10.502/2020 às políticas estaduais de Educação Especial, como foi o caso do estado de Goiás que publicou as *Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás* (GOIAS, 2020) na qual contempla classes especiais e escolas especiais de educação básica; e Mato Grosso, que instituiu a Lei nº 11.689/2022, que cria a *Política Estadual de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida no âmbito do Estado de Mato Grosso*. Além desses, o estado de Santa Catarina instituiu, em 2021, três classes bilíngues em escolas da rede estadual de ensino (FLORES, 2021).

Dessa forma, podemos relacionar que, na formulação das políticas para a Educação Especial nesse contexto de avanço do conservadorismo permanecem as disputas entre as forças da tradição, consideradas aqui como articuladas, nesse momento, à frente de ação burguesa liberal-conservadora; e as forças da inovação – articuladas à frente de ação burguesa social-liberal.

Algumas Considerações

A partir dessa breve análise é possível relacionar que a proposta de “atualização” da PNEE não busca romper com o estabelecido, historicamente, para a educação dos estudantes público da Educação Especial. Ao contrário, configura-se como um ajuste das políticas de Educação Especial no Brasil às demandas do capitalismo contemporâneo, pautado por “princípios mercantis, pela meritocracia, individualização, competitividade e pelo empreendedorismo, reafirmando e readequando um projeto educacional funcional ao capital” (BARCELOS; GARCIA; LORENZINI, 2022, p.54).

As disputas travadas por grupos com interesses antagônicos, no âmbito da sociedade civil, indicam que o processo de ajuste das políticas de Educação e de Educação Especial numa perspectiva liberal-ultraconservadora tem maior aderência com as necessidades do capital na atual conjuntura de expropriação massiva da classe trabalhadora (BARCELOS, GARCIA, LORENZINI, 2022).

Nesse sentido, a identificação dos movimentos políticos que participam dessas disputas, bem como sua forma de atuação, pode contribuir para a organização da classe trabalhadora na articulação de lutas sociais, “compreendidas como aquelas que buscam romper com os princípios de desigualdade e exploração constitutivos do modelo de sociedade em curso, e não buscam apenas lutas políticas por inserção nessa sociedade” (GARCIA, 2017, p.39).

Referências

BAPTISTA, C. P. Educação Especial e Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: Diretrizes e Tendências. In. BAPTISTA, C. P. (Org.) **Escolarização e Deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine e Manzini/ ABPEE, 2015. p. 17-30.

BARCELOS, Liliam Guimarães de. **Disputas pela constituição do público-alvo da Educação Especial nas políticas educacionais no Brasil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. 2019

BARCELOS, L. G.; GARCIA, R. M. C.; LORENZINI, V. P. Políticas públicas de Educação Especial no Brasil: estratégias do estado burguês para atender as demandas do capital. In: KRAEMER, G. M.; LOPES, L. B.; SILVA, K. F. W. **A educação das pessoas com deficiência: desafios, perspectivas e possibilidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 39-57.

BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 jul. 1973.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da Educação, Brasília, DF, 5 out. 2009a. Seção 1, p. 17.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A tragédia e a farsa: a ascensão das direitas no Brasil contemporâneo**. Expressão Popular, 2020.

COLOMBO, Luiza Rabelo. **A Frente Liberal-ultraconservadora no Brasil – Reflexões sobre e para além do “movimento” Escola Sem Partido**. Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, RJ, 2018.

FLORES, Ana Paula. **Conheça o projeto estadual que oferta turmas bilíngues em tempo integral em três escolas da rede**. Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 29 abr. 2021. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/31034-projeto-estadualoferta-turmas-bilingues-em-tempo-integral-em-tres-escolas-da-rede>>. Acesso em: 02 mai. 2022.

GARCIA, R. M. C. 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**. 1. ed. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED - NUP, 2017, v. 1, p. 19-66.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A Política da Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT-15 – Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.17, p.105-124, maio/ago. 2011.

GARCIA, R. M. C.; BARCELOS, L. G. de. **A Constituição do Público-Alvo na Política de Educação Especial Brasileira: Movimentos e Disputas no Interior do Estado Integral**. Revista Brasileira De Educação Especial, v. 27, p. 1-16, 2021.

GOIÁS. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022**. SEDUC, Goiânia-GO, 2020. Disponível em:

<https://site.educacao.go.gov.br/files/Diretrizes-Operacionais/Diretrizes_Operacionais_Rede_Publica_Estadual_de_Educacao_de_Goias_2020_2022.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2022.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna**. Uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. 17ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KUHNEN, R. T. **A concepção de deficiência na política de Educação Especial brasileira (1973-2014)**. Orientadora: Rosalba Maria Cardoso Garcia. 2016. 373 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.

LAMOSA, R. (org). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos: Parnaíba, 2020.

MARTINS, A. S. **Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo**. Tese de doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2007.

MARTINS, A. S. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan.-jun. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 02 mai. 2022.

MENDONÇA, S. R. de. **O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica**. Marx e o Marxismo, v.2, n.2, jan/jul 2014.

MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. 3ª edição. Cortez, São Paulo, 2011.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005

VAZ, K. **O projeto de professor para a educação especial: demandas do capital para a escola pública no século XXI**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

VENTURA, Luiz Alexandre Souza. **MEC desobedece STF e divulga política de educação que segrega alunos com deficiência.** Estadão, 16 fev. 2021. Disponível em: <<https://www.estadao.com.br/brasil/vencer-limites/mec-desobedece-stf-e-divulga-politica-de-educacao-que-segrega-alunos-com-deficiencia/>>. Acesso em: 02 mai. 2022.

POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM – ES

FINANCING POLICIES FOR SPECIAL EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM – ES

Hellen Abreu Nascimento Mangefeste¹
Marileide Gonçalves França²

Resumo: A educação especial, como política pública pressupõe recursos financeiros para garantir sua concretização e oferta de serviços educacionais às pessoas com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, nos contextos escolares. Contudo, o conhecimento acerca das fontes de receitas e das despesas dessa modalidade de ensino ainda se constitui um desafio na gestão dos sistemas educacionais brasileiros, tanto no que se refere à complexidade da análise dos recursos quanto ao desenvolvimento de pesquisas da área de financiamento da educação no Brasil. Desse modo, objetiva-se nesse estudo, analisar os recursos públicos voltados a educação especial no município de Cachoeiro de Itapemirim Espírito Santo, no período de 2015 a 2020. Para tanto, se fundamenta na legislação educacional vigente, bem como, as contribuições de pesquisadores que tecem esse diálogo entre o financiamento e a educação especial no Brasil. Corroboramos com Salvador (2010) ao discorrer sobre o orçamento público como uma ferramenta de execução das ações e projetos previamente planejados, possibilitando inclusive identificar as prioridades do município. Dessa forma, compreender o orçamento público como mecanismo de financiamento nos possibilita dimensionar as disputas políticas que envolvem os orçamentos dos entes federados (GOUVEIA, 2002). Assim, a partir de uma pesquisa de natureza qualitativa e do tipo documental, utilizamos como fonte de coleta de dados o portal da transparência do município em estudo. Desenvolvemos inicialmente uma análise do Planejamento Orçamentário do referido município (Plano Plurianual, Lei de Diretrizes Orçamentárias e Lei Orçamentária Anual), com vistas a identificar a caracterização da educação especial nesse cenário. Identificamos a presença dessa modalidade de ensino nas peças orçamentárias, assim como previsão de recursos financeiros para custear as suas despesas; o que demonstra a intenção de investimento do município no desenvolvimento de políticas e ações voltadas ao público elegível ao atendimento da educação especial.

Palavras-chave: Educação especial. Financiamento. Políticas públicas.

¹Mestranda em Ensino, Educação e Formação de Professores Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pedagoga da Prefeitura Municipal de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, Brasil. E-mail: hellenabreu525@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-7383-2435>

²Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2014). Professora no Centro de Ciências Agrárias e Engenharias (CCAIE) da Universidade Federal do Espírito Santo. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC/Ufes). Coordena o Grupo de Estudo da Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Especial (Geere) e a Rede de Pesquisadores sobre Financiamento da Educação Especial (Rede-Fineesp). Espírito Santo, Brasil. E-mail: marileide.ufes@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1690-6088>

Abstrat: Special education, as a public policy, presupposes financial resources to ensure its implementation and the provision of educational services to people with disabilities, Global Developmental Disorders (PDD) and high abilities/giftedness, in school contexts. However, knowledge about the sources of income and expenses of this type of education still constitutes a challenge in the management of Brazilian educational systems, both in terms of the complexity of the analysis of resources and the development of research in the area of education financing in Brazil. Thus, the objective of this study is to analyze the public resources aimed at special education in the municipality of Cachoeiro de Itapemirim Espírito Santo, from 2015 to 2020. For that, it is based on the current educational legislation, as well as the contributions of researchers that weave this dialogue between funding and special education in Brazil. We corroborate with Salvador (2010) when discussing the public budget as a tool for executing previously planned actions and projects, making it even possible to identify the municipality's priorities. In this way, understanding the public budget as a financing mechanism allows us to measure the political disputes that involve the budgets of federal entities (GOUVEIA, 2002). Thus, based on a qualitative and documentary type of research, we used the transparency portal of the municipality under study as a source of data collection. We initially developed an analysis of the Budgetary Planning of that municipality (Pluriannual Plan, Budgetary Guidelines Law and Annual Budgetary Law), with a view to identifying the characterization of special education in this scenario. We identified the presence of this teaching modality in the budget parts, as well as the forecast of financial resources to cover its expenses; which demonstrates the municipality's intention to invest in the development of policies and actions aimed at the public eligible for special education services.

Keywords: Special education. Financing. Public policy.

Introdução

São escassas as produções e pesquisas voltadas as políticas públicas de financiamento da educação especial no Brasil. Nas últimas décadas, temos as contribuições de Benaliti (2011); Viegas (2014); Gil (2011); Gonzalez e Prieto (2012); e França (2014); que buscam refletir sobre o financiamento da educação especial nas redes de ensino públicas de todo o país.

Sendo assim, o presente estudo, que caracteriza um recorte da pesquisa de mestrado em andamento, tem como objetivo principal analisar o financiamento da educação especial, a partir da análise do planejamento orçamentário do município de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, no período de 2015 a 2020.

Partimos do pressuposto que a efetivação de uma política pública pressupõe recursos financeiros e sua inserção no planejamento orçamentário (SALVADOR, 2010). Assim, para que a política de educação especial seja materializada nos sistemas educacionais de ensino, faz-se necessário à sua presença no planejamento do município de Cachoeiro de Itapemirim-ES.

Neste contexto, discutir o financiamento da educação especial pela via da análise do planejamento orçamentário contribui com uma reflexão sobre a intenção de investimento do município para a educação especial. França (2014, p.184) destaca que “o financiamento constitui a base de sustentação de toda a política pública”, sendo assim, a análise do financiamento da educação especial na esfera municipal justifica-se pela responsabilidade dos municípios para com as matrículas da educação infantil e do ensino fundamental I, conforme assegura a LDB/1996.

Considerando ainda, fundamentos que tendem a agregar na justificativa do presente objeto de estudo, ressaltamos que discutir o financiamento da educação especial é de extrema relevância para a “formulação, implantação e avaliação das políticas públicas direcionadas aos estudantes com deficiência” (FRANÇA, 2014, p. 24), e que em contrapartida, a temática apresentada possui um quantitativo reduzido de pesquisas. Desta forma, o presente estudo tende a contribuir com a ampliação dos estudos na área do financiamento da Educação Especial.

O Financiamento e a efetivação das políticas públicas

Segundo Vieira (2015), Hofling (2001) as políticas públicas constituem ações desenvolvidas pelo Estado, regulamentadas por diretrizes, na tentativa de atender as demandas da sociedade e efetivar a garantia dos direitos sociais em diferentes esferas sociais, como a educação. Nesse sentido, as políticas de financiamento da educação buscam assegurar recursos financeiros para garantir padrões mínimos de qualidade de ensino (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) assegura no art. 6º, o direito à educação, como um direito fundamental, de caráter social. No art. 205 enfatiza ainda que a educação é um “direito de todos e um dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Desta forma, há uma articulação de responsabilidades entre Estado e sociedade, poder público e sociedade, caracterizando a política social. Segundo Romero (1998, p.35) a política social está associada à figura do Estado moderno, que visa a resolução dos conflitos sociais por meio da equidade entre os cidadãos.

Desta forma, o Estado assume a responsabilidade de arrecadar e distribuir os recursos a fim de suprir os gastos sociais. Romero (1988, p. 34), define a política social como a "execução programada e estruturada de todas aquelas iniciativas adotadas para atender uma série de necessidades consideradas básicas para a população".

O atendimento das necessidades básicas, descritas por Romero (1998), demandam de um aporte financeiro, ou seja, de recursos públicos que financiem as ações, para então, proporcionar a garantia de direitos. Nesse sentido, Salvador (2010, p.180) destaca que “[...] o orçamento é um instrumento privilegiado, que deve assegurar e expressar os requisitos de cumprimento dos direitos, refletindo as prioridades definidas pelo governo na execução e na escolha das políticas públicas”.

Ainda segundo Salvador (2010, p. 49) o orçamento público é a “materialização da ação planejada do Estado para manutenção de suas atividades e execução de seus projetos, assim como permite a visualização do direcionamento das ações do Estado e de suas efetivas prioridades”. Em paralelo a essa conceituação, Gouveia (2002, p. 31) salienta que “[...] compreender o papel do orçamento público como financiador do capital e do trabalho permite compreender as disputas políticas em torno da aprovação dos orçamentos municipais, estaduais e, sobretudo, do orçamento da União.

Mas, para compreender todo esse processo de demanda é fundamental conhecer como ocorre a estruturação do planejamento orçamentário no Brasil. Nesse sentido, Melchior (1991, p. 268) discorre sobre a sistemática do planejamento público, apontando em sua formação instrumentos distintos, que são eles: o plano plurianual (PPA); as diretrizes orçamentárias (LDO) e os orçamentos anuais (LOA). Desta forma, os planos educacionais devem ser estruturados de acordo com o orçamento anual.

Em seu art.165, a CF/88 estabelece o ciclo orçamentário, composto por três instrumentos distintos, mas interligados: o PPA, a LDO e a LOA, com a finalidade de incorporar a relação entre as atividades de planejamento e orçamento, bem como assegurar a execução das políticas na União, no Distrito Federal, nos estados e nos municípios. De acordo com Polo (1999), a Constituição Federal consagrou o princípio de que o orçamento público está atrelado a um sistema que prevê que as ações de governos se definam a partir de um planejamento, pautado em diretrizes e metas por um determinado período de tempo. Sendo assim, os recursos assegurados à educação em todas as suas modalidades devem estar previstos no orçamento público.

A estruturação das ações governamentais por meio de programas estrategicamente definidos para um período de quatro anos consiste na sistematização do Plano Plurianual (PPA), com a finalidade de:

[...] agrupar a despesa pública de acordo com os setores de atuação do governo, primeiro de forma ampla, por funções e subfunções, e depois de forma mais detalhada, de acordo com os programas de trabalhos dos órgãos governamentais e respectivas ações a serem desenvolvidas, ou seja, por programas, projetos, atividades e operações especiais (POLO, 1999, p. 316).

Vale destacar que, apenas os programas previamente descritos no PPA estão habilitados a receber os recursos destinados nos orçamentos anuais ou na LDO. O PPA está previsto no art.165 da CF/88, destinado a organizar e viabilizar a ação pública, por intermédio dele são designadas as políticas públicas e a previsão das metas. Castro (2020, p.106) destaca que o PPA tem “papel na redução da desigualdade e na promoção da inclusão social e do desenvolvimento econômico e sustentável do país”.

Paralelo ao PPA a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) estabelece as metas e as prioridades para o ano seguinte, prevendo despesas, controle de custos, avaliação de resultados e transferência de recursos a entidades públicas e privadas. Ou seja, enquanto o PPA indica as estratégias a LDO delimita o que será viável ou não executar no ano seguinte.

A LDO orienta a estruturação da Lei Orçamentária Anual (LOA) de acordo com que foi previamente estabelecido no PPA. Para ser mais objetivo, a LDO atua como uma ponte entre o PPA e a LOA. Por sua vez, a Lei Orçamentária Anual (LOA), contempla as demais leis que regem o planejamento orçamentário, ou seja, o orçamento plurianual, a Lei de Diretrizes Orçamentárias e a Lei Complementar Financeira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) também aponta a importância do acompanhamento e controle social dos recursos públicos, a fim de acompanhar a execução orçamentária das despesas com educação, bem como a gestão dos recursos. O art. 69, § 4º aponta “as diferenças entre a receita e a despesa previstas e as efetivamente realizadas que resultem no não atendimento dos percentuais mínimos obrigatórios, serão apuradas e corrigidas a cada trimestre do exercício financeiro”. Desta forma, os recursos educacionais relacionam-se com as metas fixadas nos documentos orçamentários, respeitando a vinculação constitucional dos recursos.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo principal analisar o financiamento da educação especial, a partir da análise do planejamento orçamentário do município de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo, no período de 2015 a 2020.

Metodologia

Para desenvolvimento do estudo, foi realizada a pesquisa documental, que se vale de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico e podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 1991), a fim de reunir dados documentais e balanços financeiros sobre planejamento orçamentário, receitas e despesas da educação. O processo de busca por informações orçamentárias ocorreu por meio do Portal de transparência do município. Os documentos analisados foram: o PPA, a LDO e a LOA. A fim de desenvolver o levantamento dos dados, optou-se pela análise de conteúdo.

Desta forma, para o desenvolvimento do estudo, foram articuladas algumas ações: a) levantamento de dados no portal da transparência do município; b) solicitação à procuradoria geral dos documentos LOA dos anos de 2015 a 2018 que não constavam no site; c) consulta do PPA, LDO e LOA dos anos de 2015 a 2020; c) análise quanto a aplicabilidade da verba destinada à educação e o percentual destinado a educação especial; d) argumentação crítica frente aos investimentos desenvolvidos no âmbito da educação especial. Considerando o exposto, a presente pesquisa encontra-se no processo de análise.

Resultados

Considerando que o Plano Plurianual (PPA) propõe objetivos e metas da administração pública por um período de quatro anos e que o recorte temporal da presente pesquisa contempla os anos de 2015 a 2020, nossos estudos envolveram a análise do PPA de 2014 a 2017 e o PPA de 2018 a 2021.

O PPA de 2014 a 2017, aprovado pela Lei municipal nº 6.894/2013 e atualizado pelas leis municipais 7.113 de 26 de novembro de 2014; 7.128 de dezembro de 2014 e 7.361 de 30 de dezembro de 2015, destaca a educação logo nos seus objetivos envolvidos a administração, o esboço de ações vinculadas a Educação, dirigidas à melhoria das etapas de Educação básica Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino superior, além das modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Neste contexto, o Planejamento Plurianual de 2014 a 2017 aponta quatro programas com a base estratégica atrelada à educação, porém, dos programas apresentados apenas o “Educação inclusiva e do direito à diversidade” faz menção a inclusão, trazendo como objetivo a promoção da inclusão respeitando a diversidade. O programa

mencionado tem previsto o valor de 1.323.207,60 (um milhão trezentos e vinte e três mil duzentos e sete reais e sessenta centavos), com três ações, sendo duas atividades e um projeto, descritos como: atividade de “manutenção das atividades de jovens e adultos”, projeto de “manutenção do projeto projovem urbano” e a ação que envolve a educação especial, classificada como atividade de “Manutenção da educação especial”, que se perfaz em um valor de referência de R\$ 43.207,60 (quarenta e três mil duzentos e sete reais e sessenta centavos), para um total de 1940 alunos atendidos.

O PPA 2018-2021 também apresenta três programas atrelados à educação, considerando que um deles é o programa “Educação Inclusiva” com o valor previsto de R \$1.702,400,00 (um milhão setecentos e dois mil e quatrocentos reais). O programa citado descreve duas ações, sendo a “manutenção das atividades da educação de jovens e adultos” e a “Manutenção das atividades da Educação Especial”.

Ao compararmos os PPAs dos anos em questão, podemos considerar que os programas Educação de Qualidade; Educação Inclusiva e Apoio ao Ensino Médio Profissionalizante e a Educação Superior mantiveram o valor aproximado de estimativa de investimento, já o programa Educação com tecnologia da informação apresentou uma previsão acréscimo de R\$ 615.506,52 (seiscentos e quinze mil quinhentos e seis reais e cinquenta e dois centavos).

A LDO tem o caráter de definição das metas da administração pública para o ano seguinte, por meio de programas e ações governamentais prioritários a serem executados e orienta a elaboração da Lei Orçamentária Anual.

Conforme destaca Salvador (2010), a CF/88 por intermédio da LDO possibilitou a participação do Poder Legislativo na elaboração do orçamento, ampliando o prazo de discussão e participação de diferentes atores no processo orçamentário. Vale destacar que com a “Lei de Responsabilidade Fiscal”, Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a LDO ampliou sua importância, passando a incorporar informações como: metas fiscais, cálculos e justificativas. Mas, ainda assim, Salvador (2010, p. 177) destaca a “precariedade no acompanhamento da execução orçamentária e a falta de parâmetros que estabeleçam com clareza os objetivos e os compromissos da programação financeira”.

Com base no exposto, notamos que a LDO 2015, 2016 e 2017 trazem uma abordagem mais genérica e contemplam a Educação Especial em apenas uma ação em um dos programas propostos. Apesar do esboço da LDO 2018, 2019 e 2020 contar com um texto detalhado, especificando a meta física e financeira de cada ação ano a ano, também não apresenta mais que

uma única ação envolvendo a Educação Especial, como atividade desenvolvida no programa de “Educação Inclusiva”.

Nas LOAs 2015 a 2017 foi apresentado de forma detalhada as ações que envolvem a “manutenção das atividades de Educação Especial” destinadas ao município. No ano de 2015 foi destinado um total de R\$ 60.065,60 (sessenta mil sessenta e cinco reais e sessenta centavos) a educação especial; no ano de 2016, R\$ 60.000,00 (sessenta mil reais); no ano de 2017, R\$ 54.100,00 (cinquenta e quatro mil e cem reais); no ano de 2018, a LOA detalhou despesas correntes, aplicações diretas, despesas com pessoal e encargos sociais, materiais de consumo, auxílio alimentação dentre outras especificações perfazendo o montante de R\$ 405.600,00 (quatrocentos e cinco mil e seiscentos reais) para o valor total do projeto; em 2019, a ação de “Manutenção das Atividades da Educação Especial” foi desmembrada em “Atividades de contratação por tempo determinado” com um valor de referência de R\$ 534.660,00 (quinhentos e trinta e quatro mil seiscentos e sessenta reais) e a atividade de “Vencimentos e vantagens fixas-pessoal civil” com um valor de R\$ 279.837,00 (duzentos e setenta e nove mil oitocentos e trinta e sete reais), além de demais especificações de outros serviços destinados a auxílio alimentação, passagens, obrigações patronais, materiais de consumo e equipamentos e materiais permanentes perfazendo no ano de 2019 o montante de R\$ 1.173.617,00 (um milhão cento e setenta e três mil seiscentos e dezessete reais); e, em 2020 a ação de “Manutenção das atividades da Educação Especial” teve o valor de R\$ 3.736.544,51 (três milhões setecentos e trinta e seis mil quinhentos e quarenta e quatro reais e cinquenta e um centavos).

Considerações

A análise das peças do planejamento orçamentário do município de Cachoeiro de Itapemirim-ES possibilitou identificar os programas previstos no PPA do município, no período de 2015 a 2020, nos quais foi possível identificar a existência de programas e ações voltadas para as diferentes etapas e modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Cumprir destacar a importância de a Educação Especial ser contemplada no planejamento do município, pois demonstra a intenção política do município para com essa modalidade de ensino, considerando, assim como Salvador (2012, p, 5), que “[...] o orçamento público é o que garante concretude à ação planejada do Estado e espelha as prioridades das políticas públicas que serão priorizadas pelo governo”.

Nas LDOs, o texto era genérico e não apresentou informações detalhadas referentes às áreas, secretarias e modalidades de ensino, como a educação especial. Nas LOAs, foi possível observar ainda a prioridade dada ao município a educação, considerando que foi a função que mais recebeu recursos no período.

A análise do PPA, da LDO e da LOA nos períodos de 2015 a 2020 permitiram identificar que a educação especial está contemplada no planejamento orçamentário do município, partindo do pressuposto de que para a efetivação de uma política pública, como a de educação especial, é necessário que ela esteja presente no planejamento, por sua vez, constitui um espaço de correlações de forças (SALVADOR 2010; OLIVEIRA, F., 2001).

Considerando a análise desenvolvida é possível destacar a importância da inserção da educação especial no planejamento orçamentário do município de Cachoeiro, de modo a garantir recursos financeiros para ampliar o atendimento aos estudantes com deficiência, TGD, altas habilidades/superdotação no contexto escolar, na perspectiva da educação inclusiva.

Referências

BENATTI, M. M. S. O financiamento público das instituições não-estatais de educação especial em Campo Grande (2001-2005). In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 6., e encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial, 7., 2011. Paraná. *Anais*. Paraná: UEL, 2011. p. 3478-3488.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* Brasil: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB N°.9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23dez. 1996.*

BRASIL. Lei nº 4.320, de 17 de março de 1964. Estatui normas gerais de direito financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, 1964.

CASTRO, Vanessa Dias Bueno de. **Financiamento da educação Especial no município de Campinas – SP no período entre 2012 e 2017**. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade de São Paulo, 2020.

FRANÇA, M. G. (2014). *Financiamento da educação especial: complexas tramas, permanentes contradições e novos desafios*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 364 f.

GIL, A C. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

GONZALEZ, R. K.; PRIETO, R. G. (2012). Financiamento da educação especial em município paulista: algumas aproximações com o tema. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial*, São Carlos, SP, Brasil, 5.

HOFLING, E. M. (2011). Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. de S. (1995). *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, Abrasco.

POLO, J. C. Planejamento e orçamento no município. In: *PRASEM, FUNDESCOLA, MEC. Guia de Consulta* Brasília: MEC, 1999. p. 295-329.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. Financiamento da Educação: gestão democrática dos recursos financeiros públicos em educação. *Ver. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, V. 72, n.172. p.262-290, set. /dez. 1991.

PRIETO, R. G.; GIL, I-J.-P. C. (2011). Gestão das políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em municípios paulistas. *Relatório de Pesquisa*. São Paulo: Faculdade de Educação - USP.

ROMERO, Ricardo Montoro. Fundamentos teóricos de la política social. In: Bracho, Carmem A; FERRER, Jorge G. **Política Social**. Madrid: McGraw-Hill, 1998. P. 33-50.

SALVADOR, E. (2010). *Fundo público e seguridade social no Brasil*. São Paulo: Cortez.

SALVADOR, E. (2012) Fundo público e o financiamento das políticas sociais no Brasil. *Serviço Social em Revista*, Londrina, n. 2, v. 14, p. 4-22, jan./jun.

VIEGAS, L. T. (2014). *A reconfiguração da educação especial e os espaços de atendimento educacional especializado: análise da constituição de um centro de atendimento em Cachoeirinha/RS*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 335 f.

VIEIRA, R. (2014). Expectativas e frustrações: a inclusão da EJA no Fundeb. *Anais do Encontro da Associação de Pesquisa em Financiamento da Educação*, Paraná, PR, Brasil, 2.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM FOCO: UM OLHAR SOBRE A REDE MUNICIPAL DE NOVA VENÉCIA/ES

THE SPECIALIZED EDUCATIONAL ATTENTION IN FOCUS: A LOOK AT THE MUNICIPAL NETWORK OF NOVA VENÉCIA/ES

Ariadna Pereira Siqueira Effgen¹
Thais Andrade de Souza²

Resumo: Buscamos construir esse texto a partir dos dados coletados por meio de entrevistas realizadas com os seguintes profissionais da escola regular: professor referência em Geografia e a professora de educação especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Destacamos que os profissionais atuavam numa escola municipal de ensino fundamental no município de Nova Venécia. Tais entrevistas compõem uma das atividades avaliativas do componente curricular de Educação e Inclusão do curso de Licenciatura em Geografia, ofertado no Instituto Federal do Espírito Santo-Campus Nova Venécia. A atividade consistia em três etapas: a realização das entrevistas com os profissionais citados anteriormente que atuam na rede municipal de Nova Venécia, a transcrição de falas e a escrita do artigo. Este artigo é fruto desta atividade. Portanto, nesse trabalho, abordaremos o Atendimento Educacional Especializado, no seu caráter complementar e defendendo que o trabalho colaborativo pode ser uma via para que o atendimento educacional especializado se constitua complementar ao currículo vivenciado na sala de aula regular. Realizamos um diálogo com os principais documentos que discutem o atendimento educacional especializado e com autores como Prieto (2006), Capellini (2004), Magalhães (2001). Entendemos que mesmo que o Atendimento Educacional Especializado esteja reconhecido por lei, não significa que está sendo implementado adequadamente nos cotidianos escolares, pois são grandes os desafios para a efetivação desse dispositivo; ou seja, não basta os direitos serem respaldados pelos documentos normativos.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Trabalho Colaborativo. Inclusão escolar.

Abstract: We seek to build this text based on data collected through interviews with the following regular school professionals: a geography reference teacher and a special education teacher who works in the Multifunctional Resource Room (SRM). It is important to note that these professionals worked at a municipal elementary school in the city of Nova Venécia. These interviews are part of the evaluative activities of the curricular component of Education and Inclusion in the Geography Teaching program

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (2017). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), campus Nova Venécia, Espírito Santo, Brasil. E-mail: ariadna.effgen@ifes.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-5243-0103>.

² Licencianda em Geografia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), campus Nova Venécia, Espírito Santo, Brasil. E-mail: thaandrade01@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-6138-8824>.

offered at the Federal Institute of Espírito Santo - Nova Venécia Campus. The activity consisted of three stages: conducting interviews with the aforementioned professionals who work in the municipal network of Nova Venécia, transcribing their statements, and writing the article. This article is the result of this activity. Therefore, in this work, we will address the Specialized Educational Assistance, in its complementary character, and argue that collaborative work can be a way for specialized educational assistance to complement the curriculum experienced in the regular classroom. We have a dialogue with the main documents that discuss specialized educational assistance and with authors such as Prieto (2006), Capellini (2004), and Magalhães (2001). We understand that even though Specialized Educational Assistance is recognized by law, it does not necessarily mean that it is being adequately implemented in everyday school life, as there are great challenges to the implementation of this device. In other words, it is not enough for rights to be supported by normative documents.

Keywords: Specialized Educational Attendance. Collaborative Work. School Inclusion.

Introdução

A escolarização do público-alvo da educação especial em sala regular tem sido um grande desafio para professores que procuram novas alternativas de trabalho buscando garantir o direito à educação. Assim, o currículo escolar, a avaliação e principalmente a prática pedagógica têm ganhado os holofotes quando se discute a inclusão escolar, de forma que a permanência dos alunos público-alvo da educação especial seja garantida.

O movimento da inclusão ganhou força no Brasil a partir da década de 1990, em consonância com as políticas inclusivas internacionais, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtie) (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). A partir dos movimentos internacionais, nosso país também foi buscando garantir o direito à educação do público-alvo da educação especial pela via de legislações, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.394/96), a Resolução CNE/CEB nº 02, que instituiu diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), e a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que instituiu Diretrizes Operacionais para o AEE (2009).

Apesar de o Atendimento Educacional Especializado ser reconhecido por lei, isso não significa que está sendo implementado adequadamente nos cotidianos escolares, pois são grandes os desafios para sua efetivação; não basta os direitos serem respaldados nos documentos normativos.

Peroni (2009) argumenta que o texto proposto na legislação e a efetivação dele percorrem velocidades desiguais, uma vez que os sistemas de ensino demandam tempo em se adequar às novas regras. Nesse ínterim, o direito é negligenciado, e muitas vezes, mesmo depois de efetivada a legislação, continua sendo negado. Vivemos, portanto, a tensão entre ter direitos conquistados, inclusive legislativos, e a dificuldade de implementá-los (PERONI, 2009).

Nesse sentido, é preciso ressignificar espaço-tempo dessa escola de maneira que o público-alvo da educação especial se sinta pertencente ao local, ressignificar o currículo, a prática docente e a avaliação, de modo que essa garantia seja possível por meio desses mecanismos, junto com o Atendimento Educacional Especializado, possibilitando assim uma inclusão para todos.

Dessa forma, buscamos construir esse texto a partir dos dados coletados por meio de entrevistas realizadas com os seguintes profissionais da escola regular: o professor referência em Geografia e a professora de educação especial que atua na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) – os profissionais atuavam numa escola municipal de ensino fundamental no município de Nova Venécia. Tais entrevistas compõem uma das atividades avaliativas do componente curricular de Educação e Inclusão, do curso de Licenciatura em Geografia ofertado no Instituto Federal do Espírito Santo – campus Nova Venécia.

A atividade consistia em três etapas: a realização das entrevistas com os profissionais citados anteriormente, que atuam na rede municipal de Nova Venécia, a transcrição de falas e a escrita do artigo. Este artigo é fruto desta atividade.

O Atendimento Educacional Especializado: o complementar como condição *sine qua non*

A terminologia atendimento educacional especializado apareceu na Constituição Federal de 1988, o contexto histórico daquele momento era marcado pelos princípios da Integração, e isso significava que o aluno se adequava à escola, ou seja, a uma escola bastante excludente. Além disso, não era obrigatória a oferta na escola regular – em decorrência da não obrigatoriedade, múltiplas ofertas aconteciam fora da escola regular.

Após 20 anos da Constituição Federal, em janeiro de 2008, o Ministério da Educação publicou o documento da “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva” (PNEE). O documento trouxe grandes contribuições para área, tais como a definição do público-alvo da Educação Especial, a explicitação da modalidade da Educação Especial como parte da educação geral e o atendimento educacional especializado como forma de efetivar os processos de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular, no contraturno. De acordo com o documento, a função do atendimento educacional especializado é:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...]. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 10)

Nesse sentido, o atendimento educacional especializado passa a complementar ou suplementar a formação dos alunos, no intuito de eliminar suas dificuldades e facilitar a aprendizagem, garantindo acesso ao ensino. A política ganha materialidade na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, definindo claramente o lócus e a função do atendimento educacional especializado. Os artigos 1º e 2º explicitam tal informação:

Art. 1º [...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Kassar e Rebelo (2011), ao analisar o atendimento educacional especializado, constatam que ele deixa de ser substitutivo à educação regular e o seu lócus passa ser predominantemente a sala de recursos multifuncionais, mas não só, pois

[...] o atendimento educacional especializado deixa de existir de forma substitutiva; as salas de recursos (na forma multifuncional) estabelecem-se como lócus dessa forma de atendimento. (KASSAR; REBELO, 2011, p. 14)

Compreendemos que a função do atendimento educacional especializado está definida nos documentos, mas como materializá-los nas escolas? Como constituir um atendimento educacional especializado que complemente o currículo vivido em sala de aula? Como garantir espaços-tempo de articulação e planejamento que possibilitem aos professores comuns e da Educação Especial

[...] se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do Atendimento Educacional Especializado cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2010, p. 21)

A garantia do Atendimento Educacional Especializado foi de extrema importância na consolidação do direito à educação, permanência e ao acesso desses alunos. Contudo, é no cotidiano da escola que ocorre o grande desafio para as práticas pedagógicas como via de garantia do direito à educação desses sujeitos como todos os cidadãos em sociedade, visto que o cotidiano escolar é plural e cada sujeito possui maneiras singulares de aprendizados. Assim, Magalhães (2001) nos explica que, para a inclusão ser concretizada, devemos saber

[...] lidar com os “diferentes” na sala de aula significa necessariamente romper com as concepções estereotipadas sobre grupos marginalizados. Por outro lado, na difícil caminhada da “diferença” na escola regular, muitas histórias silenciadas merecem vir à tona para que não se pense que a aceitação e o respeito à diversidade é tarefa que diz respeito apenas à capacitação de professores e a existência de condições humanas e materiais na escola, a solidariedade ou tolerância. (MAGALHÃES, 2001, p. 5)

Entendemos que 14 anos após a política, um dos grandes desafios no processo inclusivo e na escolarização dos sujeitos público-alvo da Educação Especial tem sido materializar o atendimento educacional especializado enquanto complementar.

O Atendimento Educacional Especializado No Município De Nova Venécia

No início do ano de 2021 foi efetivada uma parceria entre secretaria de Educação e Instituto Federal do Espírito Santo – campus Nova Venécia – para a construção e elaboração das Diretrizes Municipais da Educação Especial no município de Nova Venécia/ES, pela via de um projeto de Extensão intitulado “Construção das diretrizes municipais da educação especial de Nova Venécia/ES: formação, construção e elaboração”.

A partir do estabelecimento dessa parceria e da construção das diretrizes, pudemos acompanhar e conhecer um pouco mais sobre a Educação Especial no município. Destacamos que ainda há muito por conhecer, porém gostaríamos de apresentar, a partir das entrevistas, a realidade de uma escola e os desafios enfrentados no que se refere ao atendimento educacional especializado no referido município.

Ao realizarmos a entrevista, perguntamos à professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), sobre a função do Atendimento Educacional Especializado, e ela nos responde:

[...] ele vai suplementar, ele vai complementar o aprendizado dessa criança. Porque [...] essas crianças vêm para a escola precisando né, de não só da inclusão física, mas da inclusão num geral. Então, no AEE ele se sente acolhido [...]. (DIÁRIO DE CAMPO, PROFESSORA da SRM, 19-10-2022)

A fala da professora evidencia sua compreensão sobre a função do atendimento educacional especializado. Podemos observar uma preocupação quanto à questão do lugar em que o aluno se sinta mais pertencente, pois na inclusão ele deve-se sentir pertencente em toda escola, não apenas na sala de recursos. Contudo, sua fala mostra que é na sala de recursos que esse sujeito se sente “acolhido”.

Para a construção do caráter complementar do atendimento educacional especializado, há necessidade de uma implementação de trabalho colaborativo, como uma via possível de articulação entre o conhecimento mediado na sala de aula regular e na sala de recursos multifuncionais. Sabe-se que

[...] é necessário potencializar os saberes-fazeres dos educadores, reconhecer os profissionais da educação como sujeitos produtores de conhecimento e parceiros colaborativos no processo inclusivo dos alunos [...]. (EFFGEN, 2017, p. 141)

Essa necessidade de colaboração e articulação se deve ao fato de muitas vezes termos lançado os holofotes sobre o Atendimento Educacional Especializado e esquecido que a sala de aula regular ainda tem muitas tensões e desafios a serem resolvidos, apesar dos avanços nas práticas pedagógicas. Também é na sala de aula regular que o aluno vivencia a maior parte do seu processo de escolarização, e é nesse lócus que as tensões também se presentificam. Isso fica claro no excerto da fala da professora da SRM:

Ele é uma criança que vai ter dúvidas né, porque [...] na sala de aula comum, são muitas né. Então, [...] o professor regente já tem essa dificuldade ali, de estar ajudando ali, constantemente essa criança. No AEE não, no AEE é um atendimento individualizado, que acontece duas vezes por semana durante cinquenta minutos a uma hora. E...é o atendimento que é você e o aluno [...]. (DIÁRIO DE CAMPO, PROFESSORA da SRM, 19-10-2022)

Assim, ficam claros os desafios no cotidiano da sala de aula regular, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas,

[...] para garantia da aprendizagem de todos os alunos, precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagens de cada estudante [...]. (JESUS; EFFGEN, 2012, p. 20)

Assim, mesmo com o Atendimento Educacional Especializado estando previsto nos documentos nacionais, nos questionamos: de que maneira o trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado pode complementar o da sala de aula? Quais ações podem ser (re)organizadas nas escolas de forma que as práticas pedagógicas

favoreçam a aprendizagem diante da realidade do aluno público-alvo da educação especial?

Defendemos que o trabalho colaborativo entre os professores regentes e professores especialistas do atendimento educacional especializado das salas de recursos multifuncionais possam abrir caminhos na contribuição de problematizar as lacunas existentes e ajudar em novos percursos, novas reflexões, novas histórias para o ambiente escolar em que trabalham.

Nessa direção, buscamos entender a articulação, de maneira colaborativa, do trabalho realizado no Atendimento Educacional Especializado com a sala em que o aluno estuda, na escola municipal de Nova Venécia. No desenvolvimento dessa articulação que favoreça as práticas entre os pares, a professora da sala de recursos multifuncionais evidencia os desafios do trabalho colaborativo:

Pois é, não consegue articular esse trabalho da forma que teria que ser. Por quê? Porque sexto ao nono, são muitos professores. As horas de PL, de planejamento não batem. Então assim, é muita dificuldade. Do primeiro ao quinto, a gente consegue articular melhor. E aí você conversa mais, né, com o professor. Você vê quais são as dificuldades que o professor está tendo com aquele aluno dentro da sala. Você participa mais da vida desse aluno na sala comum, você enquanto professora de AEE. Já de sexto ao nono já fica difícil porque são planejamentos, é... que não batem horário [...]. (DIÁRIO DE CAMPO, PROFESSORA da SRM, 19-10-2022)

A fala mostra uma dificuldade dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental em conseguir desenvolver um trabalho em conjunto, de forma que possa se pensar em novas práticas, procurar novas alternativas, questionar o próprio fazer pedagógico, refletir e pensar na inclusão sobre suas práticas na sala de aula. Sobre o trabalho colaborativo, Capellini (2004, p. 89) argumenta:

Uma parceria com colaboração efetiva não é fácil e nem rapidamente alcançada. Inicialmente parece necessária muita, troca de ideias, negociação das opiniões contrárias e na resolução dos problemas, uma vez que alguns conflitos são inevitáveis. É preciso tempo e prática para construir uma relação de confiança e desenvolver procedimentos operacionais informais e formais que permitam às equipes trabalharem juntas [...]. (CAPELLINI, 2004, p. 89)

Estabelecer o trabalho colaborativo não é algo simples, mas possível, se tivermos toda a equipe envolvida de modo a buscar tal objetivo. Ao olharmos o contexto desta escola, percebemos uma falha na organização da gestão, entendendo que é importante coincidirem os horários de planejamento para que a articulação desse trabalho entre a professora do Atendimento Educacional Especializado e o professor regente possa contribuir de maneira assertiva para o processo de ensino-aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial.

O atendimento educacional especializado não é substituto do ensino regular, e tem como função o complementar ou suplementar o ensino da sala de aula, eliminando as barreiras que possam dificultar essa aprendizagem do público-alvo da educação especial, portanto a colaboração entre os profissionais capacitados e movidos às mudanças torna-se um dos princípios na realização do processo (EFFGEN; BORGES, 2013).

Percebemos que ainda é um desafio para a escola e rede de ensino desenvolverem alternativas para criar esses espaços-tempos de planejamento entre os profissionais envolvidos na inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Para isso, “[...] o espaço-tempo e planejamento entre os profissionais precisa ser garantido [...]” (BORGES; EFFGEN, 2012, p. 7), o que ainda está em processo na rede municipal de Nova Venécia.

Brizolla e Zamproni (2011) apontam a urgência de se pensar em um trabalho colaborativo entre os profissionais:

Enfim, os professores da Sala Recursos e da classe comum desempenham um papel indiscutível, uma vez que devem mediar e avaliar a construção do conhecimento a ser elaborado pelo aluno, através de situações pedagógicas significativas que despertem o seu interesse em aprender [...]. Nesta perspectiva, o trabalho colaborativo deve integrar a rede de apoio aos professores da classe comum, ou seja, deve ser estabelecida uma parceria entre o professor da classe comum e o professor da educação especial, especificamente neste estudo o professor da sala de recursos, com o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. (BRIZOLLA; ZAMPRONI, 2011, p. 11)

Assim, a colaboração entre os profissionais é imprescindível, pois a responsabilidade do professor do Atendimento Educacional Especializado está direcionada a planejar atividades direcionadas aos alunos público-alvo da Educação

Especial em articulação com o currículo que está sendo mediado pelo professor referência da sala de aula regular.

A professora Renata nos apresenta algumas razões para não ocorrer o trabalho colaborativo – e muito menos o movimento entre os professores na escola – e destaca:

[...] São pessoas que entra na escola, às vezes dá duas, três aulas e sai para outra escola. São profissionais que trabalha às vezes em outra rede, até estadual também. Enfim, então assim, [...] não acontece do jeito que a gente gostaria, mas a gente vai né...vai driblando os problemas e vai levando. (DIÁRIO DE CAMPO, PROFESSORA da SRM, 19-10-2022)

Podemos observar na fala o quanto a rotina do cotidiano pode atrapalhar os momentos de diálogos entre os pares. Compreendemos que as formas de (des)construção dos movimentos estruturados na escola se tornam um grande desafio para todos, mas um caminho necessário com função social para a efetivação da inclusão escolar.

Prieto (2006) sinaliza a importância de os professores especializados e os regentes trabalharem em equipe “[...] em prol da concretização de objetivos previstos para a educação brasileira e nos projetos pedagógicos da escola” (p. 108), e completa:

A construção de qualquer trabalho coletivo pode ser inviabilizada sempre que o processo educativo realçar a visão individualista em detrimento da prática coletiva e, portanto, a criação de soluções pela participação de todos e desconsiderar as inúmeras interfaces do conhecimento, a valorização das diferenças e do acúmulo de saberes dos profissionais. (PRIETO, 2006, p. 111)

Dito isso, enxergar na construção sobre a importância da troca entre os saberes-fazeres entre os profissionais é essencial, tendo como objetivo maior a aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial. Compreendemos que atuar de forma colaborativa é também uma das funções do professor referência da sala de aula.

Perguntamos ao professor referência da disciplina da Geografia se atua colaborativamente com a professora da SRM:

[...] eu não! A gente participa socializando o plano de curso junto com a professora especialista, e esta, conforme a necessidade de cada aluno vai adaptando. (DIÁRIO DE CAMPO, PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 14-10-2022)

Essa fragilidade em implementar o trabalho colaborativo acaba arruinando a implementação de uma prática pedagógica diferenciada e inclusiva na sala de aula regular e comprometendo o caráter complementar do atendimento educacional especializado. A fala do professor de geografia evidencia um pouco da dinâmica em sala de aula:

[...] a minha ação é aquela que para a sala inteira. E junto com a professora, ela busca adaptar [referindo-se a professora da educação especial que atua em sala de aula]. Então ela por ser a especialista nesse assunto, ela acaba buscando as estratégias [...]. Ela geralmente um parágrafo de um texto lá, por exemplo, enorme, ela tenta ler, trazer isso pra ele sempre dois, três parágrafo, com imagens. Outra hora pede ele já, né, para representar diante da conversa que ela fez, o que ele compreendeu. E aí ele expressa oralmente pra ela. Então, as vezes a coisa nem é a escrita, mas oral. (DIÁRIO DE CAMPO, PROFESSOR DE GEOGRAFIA, 14-10-2022)

Esse é o grande desafio de se pensar na escolarização desses estudantes – um compromisso que devemos levar diante todo processo vivenciado dentro da sala de aula regular. Além disso, entender que não cabe apenas o professor especialista levar o conhecimento para o sujeito – em outras palavras, também compete ao professor regente, como um agente do Estado garantidor do direito à educação.

Dito isso, a garantia do direito à educação desse sujeito fica a desejar, pois sabemos que devemos “[...] apropriar-se dos conhecimentos curriculares como forma de garantia do direito, manutenção do vínculo social e da construção da humanidade do sujeito é de suma importância [...]” (EFFGEN, 2017, p. 25).

A colaboração é uma necessidade para que o professor da sala de recursos multifuncionais e professores referências do ensino regular possam organizar o planejamento. Capellini (2004) também destaca que ambos os envolvidos no processo devem olhar o trabalho colaborativo como um espaço de reflexão do fazer pedagógico, para que possam buscar entender as dificuldades e aflições do cotidiano e para que, com equilíbrio emocional, possam de fato agir:

Nesse sentido deve se ressaltar a importância de o professor desenvolver a competência para tomar sua própria atuação como objeto de reflexão, tornando esse processo um componente fundamental de sua contínua formação profissional. Essa tematização da prática, como processo permanente de formação profissional, implica uma preocupação cotidiana de leitura no contexto do qual as ações

pedagógicas propostas [...]. Essa leitura e reflexão são necessárias para que o professor tenha condições de avaliar permanentemente suas ações, tomando decisões sobre a melhor forma de intervenção [...]. (p. 73)

Portanto, percebemos a complexidade da organização das práticas pedagógicas, do espaço-tempo dos profissionais e do processo de ensino-aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental em Nova Venécia, diante das possibilidades para que o Atendimento Educacional Especializado possa acontecer com qualidade.

Considerações Finais

Embora haja discussões para que nossas escolas sejam para todos, muitas vezes a ação pedagógica é perpassada pelos mecanismos de exclusão.

Não é diretamente a escola que realiza as grandes operações de distribuição dos alunos, são as desigualdades sociais que comandam diretamente o acesso às diversas formas de ensino. Uma das conseqüências desse sistema é que a escola aparece justa e “neutra” no seu funcionamento, enquanto as injustiças e as desigualdades sociais é que são diretamente a causa das desigualdades escolares. (DUBET, 2003, p. 32)

Nesse sentido, mesmo tentando promover a inclusão, ainda temos produzido muitas desigualdades e exclusões dentro da escola. Torna-se urgente avançarmos significativamente de modo a produzirmos e construirmos uma escola que seja para todos e que não se constitua excludente. Pois a exclusão produzida na escola é velada e muitas vezes justificada pela tentativa de fazer, mas processos exclusivos ainda estão em andamento.

Referências

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 2008.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, 5 out. 2009.

BRASIL. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília, 2010.

BRIZOLLA, F. ZAMPRONI, E. C. B. Desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência intelectual: o papel do atendimento educacional especializado na escolarização. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 6., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida/Serra/ES: SNPEE, 2011.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

BORGES, C. S.; EFFGEN, A. P. S. Atendimento Educacional Especializado como complementar ao currículo da sala de aula regular pela via da formação continuada em contexto. In: 9º Seminário da Rede Estrado Políticas Educativas na América Latina Práxis docente e Transformação social, 2012, Santiago de Chile. **Anais do VI Encontro Brasileiro da Rede Estrado.** Santiago de Chile: Rede Estrado, 2012. v. 1. p. 1-15.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa**, p. 29-45, 2003.

EFFGEN, A. P. S.; BORGES, C. S. **O Atendimento Educacional Especializado ofertado aos alunos público-alvo da Educação Especial: tensões e possibilidades.** In: III Congresso Internacional Educação Inclusiva e equidade, 2013, Almada. Atas do III Congresso Internacional Educação Inclusiva e equidade. Almada: Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial., 2013. p. 2467-2487.

EFFGEN, A. P. S. **A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2012, v. 1, p. 17-24.

KASSAR, M. M.; REBELO, A. S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: **Seminário Nacional de Pesquisa em Educação**

Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado, 4., 2011, Nova Almeida. **Anais...** Nova Almeida/Serra/ES: SNPEE, 2011.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Construindo um olhar multicultural sobre a educação inclusiva: primeiras aproximações. **24ª Reunião Anual da ANPED:** intelectuais, conhecimento e espaço público. Rio de Janeiro: ANPEd, 2001.

PERONI, V. M. V. Políticas educacionais e a relação público/privado. In: Sociedade, cultura e educação: novas regulações? Reunião Anual da ANPED, (GT 15), 32. 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu/MG: ANPED, 2009.

PRIETO, R. G. Formação continuada de professores especializados para atender alunos com necessidades educacionais especiais. In: Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 10., 2008, Vitória. **Anais...** Vitória: Ufes, 2006. v. 1, p. 103-111.

GRUPO DE ESTUDO APRENDENDO A APRENDER – GEAA: PERCURSO FORMATIVO COM PROFESSORES DO AEE

LEARNING TO APPRENDER STUDY GROUP- GEAA: TRAINING COURSE WITH AEE TEACHER

Sonia Azevedo de Medeiros¹
Flávia Roldan Viana²

Resumo: Tem-se nesse estudo, parte dos dados coletados na pesquisa de doutoramento, que se defende a tese: a participação em encontros formativos pode instaurar processos de estudos colaborativos e de aprendizagens do cotidiano inclusivo na possibilidade do favorecimento da inclusão dos educandos com Deficiência Intelectual. Este artigo, apresenta o Grupo de Estudo Aprendendo a Aprender – GEAA como um espaço de formação continuada realizada com educadores que atuam no AEE, onde estes buscam construir práticas inovadoras cada vez mais inclusivas. Delineou-se como questão norteadora para este estudo: qual a importância que o GEAA exerce para a instalação de práticas pedagógicas no cotidiano do AEE para a inclusão de estudantes? Definiu-se como objetivo geral: analisar as contribuições do GEAA para o favorecimento de práticas pedagógicas inclusivas junto ao educando da Educação Especial. No percurso metodológico, trabalhamos com aspectos qualitativos, descritivos e analíticos. O *locus* do estudo é o GEAA, composto por 22 educadores que atuam no AEE, localizado na região do Seridó/RN. Os instrumentos utilizados para coleta dos dados são os questionários e cadernos de memória do GEAA. A pesquisa identifica que os estudos de cunho colaborativo contribuem para a permanência dos participantes nas formações, pois estes têm a liberdade de contribuir e apontar diretrizes para os temas que devem ser inseridos nos encontros. Percebe-se, também, que o GEAA exerce papel fundamental para a melhoria das práticas pedagógicas dos educadores, pois estes identificaram que a reflexão-ação-reflexão em colaboração com os pares, tornou-se um diferencial no seu fazer pedagógico.

Palavras-chave: GEAA. Formação Continuada. Atendimento Educacional Especializado. Práticas Pedagógicas Inclusivas.

Abstract: In this study, part of the data collected in the doctoral research is defended, which defends the thesis: participation in training meetings can establish processes of collaborative studies and learning of inclusive daily life in the possibility of favoring the

¹ Doutora em Ciências da Educação pela World University Ecumenical e Doutoranda em Educação (UFRN). Membro do Núcleo de Apoio ao discente da Faculdade Católica Santa Teresinha e do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Faculdade do Seridó. Professora e Psicopedagoga efetiva da Prefeitura Municipal de Jardim do Seridó. Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: soniamedeirosjs@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2810-1423>.

² Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGE/UFRN). Participa do Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Informática na Educação (GIIFE) da UFRN. Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: flaviarviana.ufrn@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7289-4512>.

inclusion of students with Intellectual Disability. This article presents the Study Group Learning to Learn - GEAA as a space for continuing education carried out with educators who work in the AEE, where they seek to build innovative practices that are increasingly inclusive. It was outlined as a guiding question for this study: what is the importance that the GEAA has for the installation of pedagogical practices in the daily life of the AEE for the inclusion of students? It was defined as a general objective: to analyze the contributions of the GEAA for favoring inclusive pedagogical practices with Special Education students. In the methodological path, we worked with qualitative, descriptive and analytical aspects. The locus of the study is the GEAA, composed of 22 educators who work in the AEE, located in the region of Seridó/RN. The instruments used for data collection are the GEAA questionnaires and memory notebooks. The research identifies that collaborative studies contribute to the permanence of participants in training, as they are free to contribute and point out guidelines for the themes that should be included in the meetings. It is also noticed that the GEAA plays a fundamental role in improving the educators' pedagogical practices, as they have identified that reflection-action-reflection in collaboration with peers has become a differential in their pedagogical work.

Keywords: GEAA. Continuing Training. Specialized Educational Service. Inclusive Pedagogical Practices.

Introdução

Na perspectiva da Educação inclusiva, uma questão que merece atenção especial é a formação dos professores, não apenas dos que estão vinculados ao AEE, mas também dos que atuam na sala regular, tendo em vista que é na sala de aula comum onde pode se concentrar os maiores desafios no tocante à oferta de uma educação inclusiva de qualidade.

Assim, pesquisar sobre a formação continuada dos educadores que atuam na Educação Especial, aponta indicações necessárias e importantes, pois de acordo com Pasian, Mendes e Cia (2017), o professor precisa participar de cursos de formação continuada, para que possa se sentir mais seguro diante das adversidades que o processo inclusivo lhe impõe.

Ancorados nos estudos direcionados para a formação de professores, este estudo apresenta um recorte dos dados coletados na pesquisa de doutoramento, ainda em andamento, no qual esta se fundamenta na tese: a participação em uma formação continuada pode instaurar processos de estudos colaborativos e de aprendizagens do cotidiano inclusivo possibilitando o favorecimento da inclusão dos educandos.

Durante a coleta dos dados, no *locus* da pesquisa, identificamos o Grupo de Estudo Aprender a Aprender - GEAA como um grupo de educadores com aspectos colaborativos, sendo um suporte importante de troca de conhecimentos e ampliação de aprendizagens entre os profissionais da educação. A partir desta identificação, elaboramos a seguinte problemática para este estudo: qual a importância que o GEAA exerce para a instalação de práticas pedagógicas no cotidiano dos Atendimento Educacional Especializado para a inclusão de estudantes? Almejando responder esta problemática, definiu-se como objetivo geral: analisar as contribuições do GEAA para o favorecimento de práticas pedagógicas inclusivas junto ao educando da Educação Especial.

Portanto, identificou-se no GEAA, uma proposta inovadora e consolidada, que oferece aos educadores da Educação Especial, que exercem suas funções no interior do estado do Rio Grande do Norte, um amparo consistente, frente às demandas que a educação impõe, através de estudos colaborativos e pautados na reflexão-teoria-ação.

Percurso Metodológico do Estudo

A abordagem deste estudo é qualitativa (GIL, 2010), no que se refere à compreensão dos fenômenos sociais e comportamentos humanos, pois direciona-se para interpretação dos dados subjetivos apresentados nas respostas dos questionários. Ainda tem os aspectos descritivos (GIL, 2010), no qual descreve-se as características do objeto investigado, identificando o atual contexto do GEAA. A referida pesquisa encontra-se autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob a responsabilidade do Hospital Universitário Onofre Lopes (HUOL), através do parecer nº 34369420.0.0000.5292, publicado em 25 de setembro de 2020.

Os sujeitos deste estudo compõem o GEAA, cujo grupo funciona na cidade de Currais Novos/RN³, com aproximadamente 25 professores que se reúnem, mensalmente, para discutir as questões relacionadas ao processo inclusivo das escolas. Para ser inserido neste processo investigativo, estabelecemos critérios de inclusão: participar com frequência do grupo e atuar no AEE.

O instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário (MINAYO, 1999), que se configura como uma fonte essencial de informação. Mesmo sendo um instrumento

³ Cidade localizada na região do Seridó/RN, município que sedia a 9ª Diretoria Regional de Ensino.

padronizado e orientado para a aplicação em populações mais amplas (THIOLLENT, 2011), este foi inserido objetivando identificar o perfil do GEAA e dos profissionais, as razões que os levaram a participar e permanecer no grupo e ainda, que metodologias são utilizadas e quais as contribuições do grupo para a melhoria das práticas pedagógicas. Ainda trabalhamos com análise documental, que foi realizada nos cadernos de memória do GEAA, que evidenciaram todo o percurso histórico do GEAA.

Análise dos Dados Coletados

1. Concepção Do GEAA: Necessidade de um projeto formativo

O *locus* selecionado para a realização deste estudo, é o GEAA, instituído no âmbito da 9ª Diretoria Regional de Ensino e Cultura – DIREC, situada no município de Currais Novos, na região do Seridó/RN.

Os documentos e registros do GEAA datam que seu funcionamento teve início em 2002, ainda com o nome “Projeto de formação continuada em Educação Especial - Aprendendo a Aprender”. Inicialmente, o GEAA era constituído pelos professores das salas de recursos das escolas jurisdicionadas à 9ª DIREC. Ao contextualizar a necessidade da implementação do projeto, as responsáveis afirmam que há necessidade de um projeto inovador que enseje a formação continuada do professor que atua nas salas de recursos.

As expectativas das propositoras do projeto, compreendem o processo de formação continuada pautado justamente nos aspectos elencados por Nóvoa (2011) ao ressaltar que os princípios da formação devem estar alicerçados no coletivo e, nas experiências profissionais, ou seja, o grupo que ora se forma, com suas necessidades e potencialidades, deve ser a base para a construção de novos saberes.

A participação dos mais diversos profissionais que desempenham suas funções na escola evidencia a importância deste projeto, pois destaca a busca coletiva da escola superar as suas dificuldades (NÓVOA, 2011), sendo portanto, o estabelecimento dos aspectos colaborativos, pelo qual os participantes do Grupo, levam para a escola e demais colegas os novos conhecimentos apreendidos nos encontros, apoiando-os na implementação de novas práticas e divulgação de experiências exitosas realizadas nas escolas participantes.

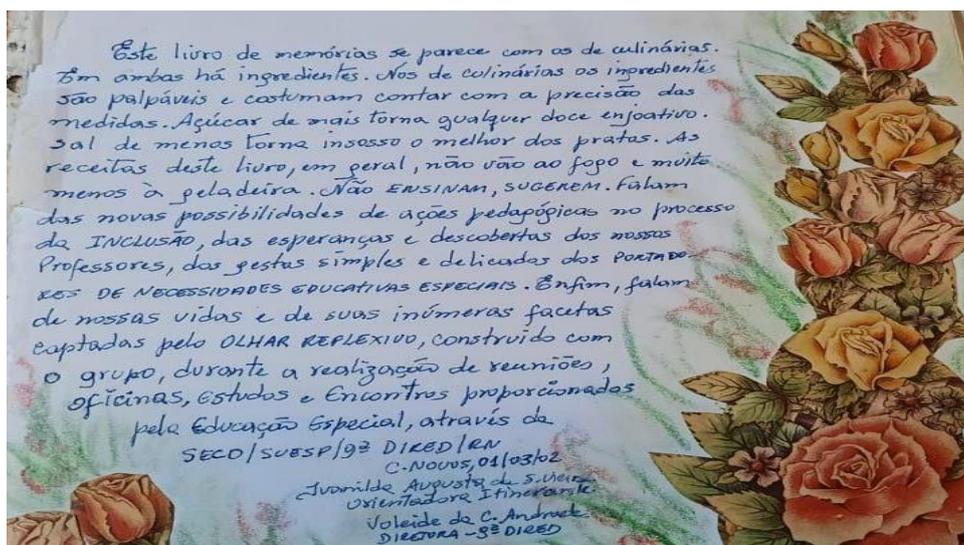
O projeto ainda dispõe de um contrato didático do Grupo, em que estão estabelecidos: expectativas de aprendizagem, intenções, regras de convivência e direitos

e deveres (regras de conduta) para os participantes. Assim, identificamos que ao elaborar o projeto, as professoras deixam evidente que esperam a consolidação de um grupo unido, pautado nos estudos, nas ideias e práticas realizadas pelos membros que o compõem, práticas essas evidenciadas nos estudos de Tardif (2014) ao ressaltar que a formação dos educadores precisa estar pautada nos seus saberes e na realidade a qual estão inseridas.

1.1 Implementação e Funcionamento do GEAA

Ao ter acesso aos cadernos de registros do grupo, que são intitulados de caderno de memórias, logo no termo de abertura, a professora Itinerante “Ivanilda Augusta” tece o seguinte texto.

Figura 7 - Termo de abertura do Livro de memórias do GEAA



Fonte: caderno de memória do GEAA (2002)

O texto muito delicado e amoroso ressalta a expectativa do grupo acerca da efetivação da inclusão quando apresenta que “[...] falam das novas possibilidades de ações pedagógicas no processo da inclusão, das esperanças e descobertas dos nossos professores, dos gestos simples e delicados [...]” (GEAA, 2002). Nesses aspectos norteadores, o termo de abertura evidencia que o processo formativo dos educadores parte do princípio “reflexivo, construído com o grupo, durante a realização de reuniões, oficinas, estudos e encontros proporcionados pela Educação Especial”(GEAA, 2002). O

termo de abertura deste I caderno de memória já explicita que existe uma perspectiva de desenvolvimento profissional ancorado na reflexão, nos pares e na supervisão de outros profissionais, como discute Garcia (1999) ao afirmar que, esse modelo, objetiva estimular o alargamento das competências profissionais dos educadores, a partir das análises do seu trabalho compartilhados com colegas e/ou outros profissionais.

A construção deste caderno de memórias pode ser compreendida a partir dos estudos de Proença (2018, p. 86) ao definir os portfólios como sendo “[...] registros reflexivos considerados como espaço de memória, documentação da própria prática, caminhos de reflexão, fonte de planejamento da continuidade dos projetos desenvolvidos em cada grupo”. Tal contexto ajuda a compreender o sucesso deste grupo até os dias atuais, que apesar de mais de duas décadas funcionando, continua fortalecido e destacando a importância da formação continuada para o processo inclusivo das escolas circunscritas pela 9ª DIREC.

A partir da implementação do GEAA, em 2002, o grupo funciona sem interrupções, independentemente das entradas e/ou saídas dos gestores da DIREC ou técnico da Educação Especial que estava vinculado ao serviço. Sempre nas primeiras quartas-feiras de cada mês, das 8h00 às 11h00, os profissionais interessados em efetivar a educação inclusiva nos seus municípios estavam lá.

1.2 Monitoramento e Avaliação do GEAA

O processo de monitoramento e avaliação do GEAA está previsto no projeto, com o intuito de nortear as decisões pedagógicas do grupo, retroalimentá-las em face de cada necessidade. Os aspectos avaliativos destinam-se a adequar a oferta da formação às expectativas dos participantes e ainda, minimizar os pontos frágeis identificados nos encontros como afirma Cardoso (2007), que é necessário compreender o que os educadores já sabem e quais conceitos merecem ser discutidos durante o percurso formativo continuado.

Dadas as particularidades do processo avaliativo, este assume uma função muito importante no planejamento dos encontros formativos, uma vez que deve permitir ao grupo a possibilidade das suas necessidades e expectativas de aprendizagem serem atendidas nos encontros formativos.

Nesse sentido, o projeto do GEAA dispõe da seguinte perspectiva avaliativa (Quadro 11):

Quadro 17 - Orientações para o processo formativos dos encontros

TIPO DE AVALIAÇÃO	DESCRIÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS
Diagnóstica	<ul style="list-style-type: none">• procura conhecer e identificar as aptidões, os interesses, limitações teórico-práticas, as capacidades e competências do professor enquanto produtor do conhecimento.
Formativa	<ul style="list-style-type: none">• acontecerá no decorrer dos encontros na busca de informações sobre estratégias e soluções dos problemas, das dificuldades surgidas no dia a dia dos educandos, na sua prática de sala e do grupo, a fim de aperfeiçoar o desempenho dos participantes.
Somativa	<ul style="list-style-type: none">• Deverá atuar os participantes nas atividades finais enquanto processo de produção. Reflete as observações do desempenho global, socialmente significativo, determinando conhecimentos adquiridos, isto é, em termos de cumprimento de tarefas propostas e assiduidade, objetivando conceder o acesso a um certificado de faça jus a carga horária ministrada durante os encontros.

Fonte: Caderno de memória do GEAA, 2002.

A proposta do processo avaliativo, acima descrito, atenta para uma perspectiva contínua, baseando-se no diagnóstico das necessidades formativas do grupo, com aspectos formativos direcionados para a redução dos obstáculos das práticas pedagógicas e consolidação de novos aprendizados e, por fim, os aspectos somativos que denotam a realização das tarefas propostas nos encontros e nas escolas, bem como a presença nos encontros.

Contribuições do GEAA para a formação dos educadores

1. Questionários das coordenadoras do GEAA

A partir das respostas das coordenadoras do GEAA⁴, foi possível identificar o seguinte perfil: ambas estão entre os 50 e 60 anos, pedagogas, especialistas, com 30 anos de atuação na rede estadual de ensino. Ressalta-se, ainda, que elas exercem suas

⁴ Ambas são funcionárias da DIREC e exercem as funções da coordenação e organização do GEAA vinculadas às suas atribuições.

funções profissionais na 9ª DIREC, campo de circunferência dos municípios que fazem parte dos educadores que participam do grupo.

As coordenadoras são responsáveis por organizar o espaço para o funcionamento dos encontros, o envio dos convites aos participantes, escolas e gestores, e recentemente, o gerenciamento do grupo do *WhatsApp* formado por todos os participantes do GEAA. Estas destacam que o GEAA surgiu “com a necessidade de aprofundamento em estudos sobre alunos com necessidades especiais de educação e para melhorar a entrega do trabalho ofertado nessa regional” (C1) e ainda “devido ao pouco acesso aos conhecimentos da Educação Especial, numa perspectiva inclusiva”. Muitos profissionais não tinham a menor ideia de como recebia uma criança com NEEs” (C2).

A partir das análises das respostas dos questionários direcionados às coordenadoras, obteve-se a categoria “Formação do GEAA”, que, dividiu-se em 5 subcategoria distintas: definição do grupo, metodologia utilizada, aprendizagens importantes, contribuições do GEAA e pontos frágeis.

a) Definição do grupo: a C1 diz que é “um grupo de apoio aos profissionais da Educação Especial que se esmera para tentar ajudar e somar nessa demanda tão importante e tão difícil”. Tal afirmação é complementada pela C2, quando ela destaca que “o GEAA, era para se tornar política pública. Eu considero um espaço de socialização de saberes”. Tem-se nessas expressões a percepção das contribuições significativas para a DIREC, atuando como elemento indissociável para a efetiva política pública de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva (BRASIL, 2008).

b) Metodologia utilizada: nos encontros formativos são inseridas diversas metodologias, como “palestras, oficinas, mesa redonda, estudo de casos, apresentação de material didático, troca de experiência” (C1) e ainda “o encontro acontece uma vez no mês (primeira 4ª feira do mês). Existe debates, fóruns, aula estudo, e outros” (C2).

Assim, entende-se que os encontros formativos podem ser identificados como colaborativos, pois, as coordenadoras ressaltam que “na maioria das vezes, são os próprios professores que organizam e selecionam a temática dos estudos”. Sob esta premissa, Gasparotto e Menegassi (2016, p. 952) apresentam características importantes para os estudos colaborativos, identificados no GEAA, tais como a “participação voluntária, a responsabilidade e a autonomia dos envolvidos”.

c) **Aprendizagens importantes:** conseguir “lidar com as várias deficiências na sala de aula comum e na SRM, como trabalhar com as atividades adaptadas, como construir o PEI, construção de materiais didáticos, autismo, surdez, cegueira e outros” (C1) e ainda, tem-se as “Experiências exitosas!” (C2). Dessa forma, percebe-se a importância dos estudos no grupo, pois os participantes encontram no GEAA informações e aprendizagens necessárias à melhoria da sua prática pedagógica.

Nesses aspectos, Souza e Mendes (2017) dizem que as formações devem ocorrer de acordo com as demandas de atuação do professor, sendo importante promover a reflexão sobre sua própria prática e possibilitar o planejamento das aulas.

d) **Contribuições do GEAA:** os participantes se sentem “amparados, fortalecidos e decididos a prestarem um serviço com mais segurança e empolgação defendendo a bandeira da inclusão de forma mais eficaz, além de conseguirem melhorar substancialmente a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (C1). Lima-Rodrigues (2017) ressalta que a educação inclusiva sugere outras formas de ensinar e aprender, então, o professor deve inserir métodos ativos de ensino que precisam ser apreendidos nas formações em serviço.

e) **Pontos frágeis:** evidentemente que um grupo, constituído há mais de uma década, tem experienciado muitas conquistas, porém também são identificados alguns pontos frágeis, citadas pela C1 “Falta de pessoal mais capacitado para somar aos esforços da equipe da 9ª DIREC, investimento do poder público para as passagens dos professores de outras cidades que participam assiduamente dos encontros (não tem bolsa de estudos)”.

A fala da C1 é complementada por sua companheira de trabalho: “a falta de ajuda financeira. Tudo é bancado pelos participantes” (C2). Nessa perspectiva, Carmo et al. (2019) apontam outras dificuldades para oferta nos seguintes pilares: a formação docente aparece apenas em alguns documentos e em segundo plano.

Questionários dos participantes do GEAA

Após a análise, dividimos em duas categorias: perfil dos cursistas e participação no grupo.

1ª categoria: Perfil dos participantes - 90% são mulheres; 68% estão na faixa etária acima dos 40 anos. Destes, 91% são especialistas. Quanto à atuação profissional,

27% lecionam há mais de 20 anos e outros 27% estão há menos de 5 anos atuando na escola, 19% possuem 16 a 20 anos de experiência, 84% atuam na rede estadual e 41% fazem parte da rede municipal.

2ª categoria: Participação no GEAA - 86% participam mensalmente dos encontros, 9% participam raramente e, ainda, 5% nunca participaram. Participam do GEAA, por sentir necessidade de formação na área, 27,3% que foi uma decisão própria, 18,2% ingressaram por sugestão dos colegas de trabalho e, 4,5% por determinação da escola.

Identificou-se, os aspectos que influenciaram a participação do GEAA que 59% dos participantes afirmam ser uma necessidade ampliar o conhecimento na área, 27,3% porque precisam de atualização profissional e os demais foram as influências de colegas de trabalho e as leituras sobre o tema que determinaram a sua participação no grupo.

Na categoria “participação no GEAA”, as análises das respostas dos participantes, deram origem a quatro subcategorias a saber: conhecimentos adquiridos e aprendizagens importantes, dificuldades encontradas, Metodologias utilizadas e permanência no grupo.

a) Conhecimentos adquiridos e aprendizagens importantes

Nesta subcategoria, os participantes destacam as contribuições que o GEAA proporciona para o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas mais inclusivas. A maioria enfatiza que as “trocas de experiências, instruções de práticas, oficinas de recursos com dicas preciosas, compartilhamento de angústias e muitas superações” (P1, P3, P5, P10, P11, P16, P17, P22).

A esse respeito, Tavares, Santos & Freitas (2016) asseveram que a inserção sobre as discussões da importância do trabalho reflexivo, colaborativo e do coensino entre os educadores da sala comum e da Educação Especial/SRM como meio capaz de favorecer o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos público-alvo da EE.

Complementando as aprendizagens mais significativas, ainda estão as falas direcionadas para as “palestras a respeito da Deficiência Intelectual, Autismo, Libras, Braille, entre outras, que enriqueceram meus conhecimentos e nortearam meu trabalho com alunos com deficiência” (P18, P20).

Nessa direção, Casemiro & Campos (2019) destacam a importância do conhecimento produzido coletivamente para aprimoramento individual, coletivo e institucional, sendo uma importante estratégia a ser inserida nos processos de formação

de professores. Assim, nessa perspectiva, os estudos do GEAA sedimentam o cotidiano das vivências dos educadores, atuando como elemento indispensável ao processo inclusivo.

b) Dificuldades encontradas

As análises nos direcionam para a compreensão de que a maioria dos profissionais afirmam que não sente dificuldades para participar dos encontros. No entanto, a P5 aponta como dificuldade os encontros presenciais, pois mora distante da sede do GEAA, afirmando que "moramos distante". No entanto, a maioria não aponta esse fator como determinante para a sua participação no GEAA, embora reconheça-se que, face às condições salariais dos docentes e demais profissionais da Educação, torna-se difícil a participação, que vem ocorrendo devido ao interesse dos participantes.

c) Metodologias utilizadas

As metodologias positivas “a partilha de informações referentes à inclusão, como: atividades realizadas em sala de aula e materiais disponibilizados no grupo” (P8, P9, P15, P16, P17, P18, P19, P20, P21). As falas destacadas são complementadas por outras, quando destacam as palestras, oficinas, a inserção das metodologias ativas e dos recursos tecnológicos de aplicação prática na sala de aula.

Voos & Gonçalves (2019) apontam que as formações são advindas das complicações que tange às atribuições/funções inerentes ao professor e à prática pedagógica, bem como a tomada de consciência desses profissionais sobre a lacuna da área de sua formação e a consciência dos seus limites de formação.

d) Permanência no grupo

Dos participantes, 95% dizem que vão permanecer no GEAA e apenas 5% afirmam que não pretendem permanecer. As afirmativas para a permanência no grupo dizem respeito à “necessidade de formação e enriquecer minha prática pedagógica” (P4, P5, P6, P10, P11, P16, P22), ainda, “por ser uma troca de conhecimentos, além de nos conceder oportunidades de participar de palestras com profissionais que atuam na área de inclusão” (P2, P3, P7, P9, P15, P21) e por fim “tenho aprendido muito com os encontros” (P1, P8, P19, P20). Martins e Chacon (2019) dizem que o compartilhar de vivências práticas e a participação dos professores em situações educacionais inclusivas bem-sucedidas aumentam a probabilidade de obtenção de bons resultados na implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Portanto, evidencia-se o entendimento das contribuições efetivas para a formação dos participantes, bem como a possibilidade de construírem novas práticas inclusivas a partir dos conhecimentos construídos.

Considerações Finais

Percebemos que o trabalho direcionado à formação continuada dos educadores, especialmente, aqueles que atuam no AEE precisa ser direcionado para atender às expectativas e necessidades do grupo, em que as lacunas existentes na formação inicial, precisam ser minimizadas a partir de discussões pautadas no chão da escola.

O GEAA trata-se de um instrumento consolidado de formação no interior do Rio Grande do Norte, com importantes estratégias de atuação frente à consolidação do processo inclusivo da região. No entanto, apesar de existir há mais de uma década, ainda não adquiriu o reconhecimento necessário por parte dos gestores estaduais, frente à inserção deste como política pública de formação continuada direcionado aos educadores da Educação Especial e Inclusiva.

A partir das análises dos questionários, conseguiu-se identificar que o GEAA: é um grupo de apoio aos profissionais da Educação Especial que se esmera para tentar ajudar e somar nessa demanda tão importante e tão difícil; 86% disseram que participam mensalmente dos encontros; 50% afirmam que a participação no GEAA se deu por sentir necessidade de formação na área; a maioria dos participantes afirmam ser uma necessidade ampliar o conhecimento na área.

Quanto aos conhecimentos adquiridos e aprendizagens importantes: os participantes destacam que as “trocas de experiências, instruções de práticas, oficinas de recursos com dicas preciosas, compartilhamento de angústias e muitas superações”; em relação às dificuldades encontradas apontadas tem-se os encontros presenciais, pois moram distantes da sede do GEAA. As Metodologias utilizadas são positivas, com troca de experiências, palestras, oficinas, a inserção das metodologias ativas e dos recursos tecnológicos de aplicação prática na sala de aula.

Os problemas advindos da pandemia e o distanciamento social impediram os encontros presenciais, mas oportunizou novas aprendizagens e a inserção de outras metodologias nos encontros do grupo, que agora estão sendo utilizadas nesta formação, como os encontros síncronos, através do *google meet* e, ainda, os estudos assíncronos,

orientados através de textos básicos, complementares e indicação de *lives* ou documentários sobre os temas.

Por fim, ressalta-se que o GEAA atende às expectativas e necessidades dos educadores que dele participam, devido os temas discutidos serem ofertados a partir de um planejamento pautado na realidade a qual os educadores vivenciam, favorecendo uma ação pedagógica efetiva capaz de superar as dificuldades experienciadas no contexto educacional, ou seja, amparada nas reflexões sobre a prática pedagógica do educador.

Referências

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

CARDOSO, Bia (org.). **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CARMO, B. C. M.; FUMES, N. L. F.; MERCADO, E. L. O.; MAGALHÃES, L. O. R. (2019). Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 32: Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acessado em: 30 jan. 2021.

CASSEMIRO, Maria de Fátima Pio; CAMPOS, Regina Helena de Freitas: Formação de Professores para a **Educação Especial** - Propostas de Helena Antipoff e seus Colaboradores na Fazenda do Rosário nos Anos de 1960. *Rev. bras. educ. espec.* 25 (2) Apr-Jun 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-653825190002000010>. Acessado em: 7 jan. 2021.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente, 2016. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 34 n. 3: Educação como tecnologia de regulação <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n3p948>. Acessado em: 20 de junho de 2021.

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

LIMA-RODRIGUES, L. M. S. Formação ativa e expressiva de professores: “bagunçando o coreto” para estimular a inclusão! **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 709-722 | set./dez. 2017, Santa Maria. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28428>. Acessado em: 30 nov. 2020.

MARTINS, B. A. CHACON, M. C. M. Autoeficácia docente e Educação Especial: Revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019, Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acessado em: 30 jan. 2021.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 1999.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: educa, 2011.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cad. Pesqui.** [online]. 2017, vol.47, n.165, pp.964-981. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144242>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742017000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acessado em: 8 maio 2021.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática docente: a abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas**. São Paulo: Panda Educação, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/abstract/?lang=pt>. Acessado em: 30 jan. 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VOOS, Ivani Cristina; GONÇALVES, Fábio Peres: O Desenvolvimento Profissional de Docentes da Educação Especial e o Ensino de Ciências da Natureza para Estudantes Cegos e Baixa Visão, 2019. **Rev. bras. educ. espec.** 25 (4) Oct-Dec 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400007>. Acesso em: 5 set. 2021.

RELAÇÃO DE PARECERISTAS AD HOC E AGRADECIMENTOS

REED V. 7 - Nº. 14, 2022/2

PARECERISTAS

Alexandro Braga Vieira (Ufes)

Agda Felipe Silva Gonçalves (Ufes)

Aline de Menezes Bregonci (Ufes)

Andressa Mafezzoni Caetano (Ufes)

Carline Santos Borges (*Ad hoc*)

Douglas Christian Ferrari de Melo (Ufes)

Edson Pantaleão Alves (Ufes)

Euluze Rodrigues Costa Junior (Ufes)

Ivone Martins de Oliveira (Ufes)

Isabel Matos Nunes (Ufes)

Júnio Hora Conceição (Ufes)

Keila Cardoso Teixeira (Ufes)

Mariangela Lima de Almeida

(Ufes)

Marileide Gonçalves França (Ufes)

Michell Pedruzzi Mendes Araújo (UFG)

Rosana Carla do Nascimento Givigi (UFS)

Sônia Marta de Oliveira (Rede municipal de Educação de Belo Horizonte).

Vitor Gomes (Ufes)