

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAREN DAIANE DA SILVA

**Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação
Inclusiva em um município do RS: a formação de professores do Atendimento
Educativo Especializado – 2007 a 2021**

Porto Alegre

2023

Caren Daiane da Silva

**Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação
Inclusiva em um município do RS: a formação de professores do Atendimento
Educativo Especializado – 2007 a 2021**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Cláudia Rodrigues de Freitas.

Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos.

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

da Silva, Caren
Políticas Públicas de Educação Especial na
Perspectiva da Educação Inclusiva em um município do
RS: a formação de professores do Atendimento
Educativo Especializado - 2007 a 2021 / Caren da
Silva. -- 2023.
159 f.
Orientadora: Cláudia Rodrigues de Freitas.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Educação Especial. 2. Perspectiva Inclusiva. 3.
Formação de professores. 4. Atendimento Educacional
Especializado. I. Freitas, Cláudia Rodrigues de,
orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Caren Daiane da Silva

Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em um município do RS: a formação de professores do Atendimento Educacional Especializado – 2007 a 2021

Dissertação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Cláudia Rodrigues de Freitas.

Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos.

Aprovada em: _____

Orientadora:

Cláudia Rodrigues de Freitas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Banca Examinadora:

Prof.^a, Dra. Clarissa Haas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a, Dra. Mayara Costa
Colégio de Aplicação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.^a Dra. Karla Rosane do Amaral Demoly
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

DEDICATÓRIA

Ao Samuel, meu filho, que enche a minha vida de amor, alegria, força e sonhos, estudante público-alvo da Educação Especial que faz meu olho brilhar por sua potência e descobertas inspiradoras.

À minha mãe Juçara, minha base, meu maior exemplo de garra e amor, aos meus irmãos Patrícia e Jeanderson e a sobrinha e “dinda” do meu filho Soraia, pelo apoio, afeto e cuidado, e, ao meu tio Amarildo, que não teve as mesmas possibilidades do meu filho de fazer parte de instituições de ensino apoiada pela Perspectiva Inclusiva da Educação Especial.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que tornaram a construção dessa pesquisa possível. Em especial gostaria de agradecer:

- A minha orientadora, Professora Cláudia Rodrigues Freitas, primeiro por acreditar na potência dessa pesquisa, trazendo sempre reflexões e questionamentos que me mantiveram ativa durante o processo. Agradeço por todas as vezes que com paciência e sabedoria me pegou pela mão dizendo "ninguém solta a mão de ninguém" fazendo com que eu refletisse sobre a importância do caminho que estava sendo construído.

- Aos professores Claudio Roberto Baptista, Mayara Costa da Silva, Clarissa Haas e Karla Rosane do Amaral Demoly, pelo aceite para participar da banca e por suas contribuições que ofereceram na qualificação e na construção da dissertação.

- Aos colegas e amigos do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE/UFRGS) pelo carinho, acolhimento e diálogos que contribuíram no fortalecimento e constituição deste trabalho.

- Aos colegas, Anderson, Angela, Jeruza, Raquel, Josiane, Sheyla, Camila, Lucilene e Michele, pelas boas conversas, contribuições, pelo ombro amigo, pelas trocas, pelos risos das sextas-feiras e ensinamentos de todos os dias.

- A Tete pela paciência e ao Thayles pelas contribuições.

- Aos professores e funcionários do Programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

- A minha colega e amiga Judith, pela paciência, parceria e valorização do "eu" docente e pesquisadora e aos colegas da escola que atuei.

- A Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul (SMED), e aos professores da Assessoria da Educação Especial, pela disponibilidade e valorização dessa pesquisa.

- A minha família por estar ao meu lado, por incentivar e iluminar com amor essa caminhada.

- Ao Daniel, pelo incentivo e apoio nesse processo.

E ao meu filho Samuel hoje no terceiro ano do ensino fundamental e que inspirou todo esse movimento.

RESUMO

Esta dissertação aborda a temática da formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado a partir de documentos e normativas no âmbito de Caxias do Sul/RS. O objetivo consiste em analisar na Rede Municipal de Ensino (RME) de Caxias do Sul, no período entre 2007 e 2021, o aumento de 917% nos índices de matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial, os alinhamentos das diretrizes municipais em relação à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, prospectar os cursos e eventos de formação continuada ofertados pela instituição mantenedora da RME para os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e elucidar em quais concepções eles foram desencadeados. A pesquisa adotou como metodologia a revisão bibliográfica, com base nos artigos científicos, acerca da temática, publicados no portal de periódicos da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, análise documental das normativas de âmbito nacional e municipal. A prospecção e análise de dados das matrículas se deram a partir dos microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). E, ainda, a pesquisa contou com o levantamento e análise de dados disponibilizados pela SMED sobre a oferta de Formação Continuada relacionadas à Educação Especial aos professores da RME de Caxias do Sul. As lentes teóricas se inspiraram no Pensamento Sistêmico, especialmente a partir de Gregory Bateson, Humberto Maturana e Francisco Varela, enfatizando a ampliação do olhar para o contexto relacional em que operam diferentes modos de ser e estar no mundo, como fator fundamental para a perspectiva inclusiva da Educação Especial. A dissertação está estruturada em 5 capítulos que articulam diferentes aspectos da temática. Historicizo o movimento nacional a partir de documentos, normativas e artigos científicos. Ao contextualizar o município de Caxias do Sul, observou-se os movimentos normativos e a perspectiva que desenha a oferta de formação de professores para o AEE. O município assume o compromisso da oferta de Formação Continuada aos docentes que realizam o AEE, onde se destacam aspectos orientadores e de sistematização técnica do trabalho a ser desenvolvido nas escolas. As concepções que permeiam os encontros de formação observam as necessidades da Rede Municipal de Ensino, em diferentes momentos da trajetória analisada, com nuances à perspectiva inclusiva. Conclui-se, que a Educação Especial no contexto do município de Caxias do Sul, tem reverberado uma tendência, provocada pelas diretrizes operacionais nacionais para o AEE, que focaliza no professor que realiza esse atendimento uma multiplicidade de atribuições. Desta forma, o AEE tende a distanciar-se da Educação Especial na perspectiva inclusiva, como dispositivo pedagógica central dessa concepção, acentuando o discurso acerca das dificuldades dos docentes da sala de aula comum em contribuir no processo de escolarização dos estudantes com deficiência. Confirma-se a necessidade de investimentos em políticas públicas e direcionamentos normativos nacionais e locais, que não possam ser interpretados fora da perspectiva inclusiva, especialmente ao que concerne o AEE e a atuação docente, dada a importância desse dispositivo pedagógico para o processo de escolarização dos estudantes com deficiência em sala de aula comum da escola regular.

Palavras-chave: Educação Especial; Perspectiva Inclusiva; Normativas; Formação de Professores para o AEE.

ABSTRACT

This dissertation addresses the issue of teacher training for Specialized Educational Assistance based on documents and regulations in Caxias do Sul/RS. The aim is to analyse the 917% increase in enrolment rates of Special Education students in the Caxias do Sul Municipal Education Network (RME) between 2007 and 2021, the alignment of municipal guidelines with the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education, the prospect of continuing training courses and events offered by the RME's maintaining institution for teachers working in Specialized Educational Assistance (AEE) and to elucidate the conceptions in which they were triggered. The research adopted a bibliographic review as its methodology, based on scientific articles on the subject published on the Scientific Electronic Library Online (SciELO) journal portal, and a documentary analysis of national and municipal regulations. The prospecting and analysis of enrollment data was based on microdata from the Anísio Teixeira National Institute for Educational Studies and Research (INEP). The research also included the collection and analysis of data provided by SMED on the provision of Continuing Education related to Special Education for teachers in the RME of Caxias do Sul. The theoretical lenses were inspired by Systems Thinking, especially from Gregory Bateson, Humberto Maturana and Francisco Varela, emphasizing the expansion of the view to the relational context in which different ways of being and being in the world operate, as a fundamental factor for the inclusive perspective of Special Education. The dissertation is structured in 5 chapters that articulate different aspects of the subject. I historicize the national movement using documents, regulations and scientific articles. By contextualizing the municipality of Caxias do Sul, I observed the normative movements and the perspective that shapes the provision of teacher training for AEE. The municipality is committed to offering Continuing Education to teachers who carry out ESA, which highlights aspects of guidance and technical systematization of the work to be carried out in schools. The concepts that permeate the training meetings are in line with the needs of the Municipal Education Network, at different points in the trajectory analyzed, with nuances from an inclusive perspective. The conclusion is that Special Education in the context of the municipality of Caxias do Sul has reverberated a trend, caused by the national operational guidelines for AEE, which focuses on the teacher who provides this service with a multiplicity of attributions. In this way, SEL tends to distance itself from Special Education from an inclusive perspective, as a central pedagogical device in this conception, accentuating the discourse about the difficulties of teachers in the ordinary classroom in contributing to the schooling process of students with disabilities. This confirms the need for investment in public policies and national and local normative guidelines that cannot be interpreted outside of the inclusive perspective, especially with regard to AEE and teacher performance, given the importance of this pedagogical device for the schooling process of students with disabilities in the regular classroom of the regular school.

Keywords: Special Education; Inclusive Perspective; Norms; Teacher Training for AEE.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: “Galeria de Quadros” de Maurits Cornelis Escher, 1947 (MATURANA e VARELA, 1995 p.261).....	134
--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Composição do Quadro de Docentes do AEE da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul de 2007 a 2020.....	102
Gráfico 2 - Carga horária de cada temática de 2007 a 2010.	111
Gráfico 3 – Carga-horária de cada temática de 2011 a 2014.....	117
Gráfico 4 – Carga-horária de cada temática de 2015 a 2019.	124
Gráfico 5 – Carga-horária de cada temática de 2020 a 2021	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas Totais e Matrículas dos Alunos Público-Alavo da Educação Especial nas escolas de ensino comum da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul (2007 a 2020).....	96
Tabela 2 – O Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul - 2010 a 2020.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos legais no âmbito da Educação Especial.....	37
Quadro 2 – Mapeamento dos artigos sobre: Políticas Públicas para Educação Inclusiva	53
Quadro 3 – Atendimento Educacional Especializado	59
Quadro 4 - Formação de professores da Educação Especial Inclusiva	67
Quadro 5 – Documentos Normativos do Sistema Municipal de Educação.....	80
Quadro 6 - As formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação aos professores - 2007 a 2010.....	109
Quadro 7 - Prospecção de dados de 2011 a 2014:.....	114
Quadro 8 - Prospecção de dados de 2015 a 2019	120
Quadro 9 - Prospecção de dados de 2020 e 2021	129

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara Educação Básica

CF – Constituição Federal

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DPEE – Departamento de Políticas de Educação Especial

DOCCX – Documento Orientador Curricular de Caxias do Sul

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEFE – Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INAV – Instituto da Audiovisão

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NEPIE – Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar

ONU – Organização das Nações Unidas

PAC – Plano de Aceleração do Crescimento

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PEI:DV – Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPG-Edu – Programa de Pós-Graduação em Educação

RCG – Referencial Curricular Gaúcho

RS – Rio Grande do Sul

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEMESP – Secretaria de Modalidades Especializadas

SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SRMFs – Sala de Recursos Multifuncionais

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 O ALUNO QUE “DAVA TRABALHO” ENTRA NA RODA!	19
1.2 AGRUPANDO FIOS: ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	22
2 O MÉTODO: ENTRE LENTES TEÓRICAS E O PERCURSO	25
3 POSSÍVEIS CONTORNOS PARA UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	32
3.1 MOVIMENTOS INCLUSIVOS DELINEIAM UM NOVO FORMATO DE EDUCAÇÃO	32
3.2.1 Arcabouço Normativo: Um Olhar para as Pesquisas que Dialogam com as Políticas.....	52
3.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – O AEE.....	58
3.4 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	66
4 CAXIAS DO SUL: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	74
4.1 IMIGRANTES ITALIANOS SOBEM A SERRA GAÚCHA: CAXIAS DO SUL	75
4.2 RETRATO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAXIAS DO SUL.....	78
4.3 LEGISLAÇÃO MUNICIPAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	80
4.3.1 A Educação Especial no Cenário Normativo de Caxias do Sul.....	86
4.4 DADOS DAS MATRÍCULAS DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	95
4.5 DADOS DA CONFIGURAÇÃO DO AEE EM CAXIAS DO SUL DE 2007 A 2020	97
5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM CAXIAS DO SUL - 2007 A 2021	104
5.1 E SE MUDASSE A PERSPECTIVA?.....	134
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS.....	148

1 INTRODUÇÃO

"Educação nunca foi despesa. Sempre foi investimento com retorno garantido". Sir Athur Lewis¹

A educação, no Brasil, é um direito social, conforme o artigo 6 da Constituição Federal de 1988, que a reconhece como dignidade da pessoa humana, mecanismo para o desenvolvimento e construção tanto pessoal do indivíduo como da própria sociedade. Nessa nova concepção acerca de educação, as responsabilidades do Estado foram reconfiguradas, pois ao ser o garantidor de acesso à educação de todos os brasileiros, é sua atribuição promover a educação fundamental, assim como articular a Educação Especial ao ensino regular. Tem-se, dessa forma, a perspectiva inclusiva adentrando os preceitos constitucionais.

Proporcionar condições de acesso à educação, ou seja, incluir, exige que deixemos de lado a cultura da separação, as explicações fáceis de cunho religiosas e caritativas, desenhadas no cenário do binômio normalidade *versus* anormalidade. A complexidade do tema fica exposta quando se faz perguntas tais como: Quem é o aluno com deficiência? Como educar este aluno? Onde deve ocorrer essa educação? Quem será o professor responsável por essa educação? Qual a oferta de formação que se tem feito para se constituir uma escola inclusiva?

São questionamentos que nos levam a reflexões sobre os elementos fundamentais ao processo de escolarização das pessoas com deficiência e pode reverberar na busca por mudanças necessárias ao contexto da Educação Especial. Esses movimentos são percebidos com mais intensidade a partir da apresentação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que vem reforçando a importância de um conjunto de ações políticas para a transformação das concepções sobre os modos de aprender, de ser e estar de cada sujeito. Na compreensão que o aparato normativo compõe, de forma especial, um novo cenário para a Educação Especial e aponta para a necessidade de romper com antigos conceitos e ampliar o olhar para os fios que tecem a potência de uma educação inclusiva, apresento o tema proposto

¹William Arthur Lewis, ganhador do prêmio Nobel-economia em 1979, foi um economista britânico e o primeiro negro a ganhar um Prêmio Nobel em uma categoria diferente da paz.

para esta pesquisa, que se refere às políticas públicas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e seus desdobramentos na oferta da Rede Municipal de Ensino no município gaúcho de Caxias do Sul.

Na construção da rota para o percurso de observação, tenho como perguntas disparadoras da pesquisa:

Quais concepções de Educação Especial são basilares na oferta de formação dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul?

Como estão sendo alinhadas e gerenciadas as normativas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial no contexto de Caxias do Sul?

O objetivo geral da pesquisa é analisar a oferta de formações direcionadas à formação dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul entre os anos de 2007 e 2021. São objetivos específicos:

- Analisar o aumento de 917% nos índices de matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial no período entre 2007 a 2021 no município de Caxias do Sul;

- Analisar se e como as políticas públicas municipais de Educação Especial estão articuladas com as concepções de Educação Especial assinaladas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva;

- Prospectar os cursos e eventos de formação ofertados pela mantenedora da Rede Municipal de Ensino para os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado entre 2007 a 2021;

- Elucidar quantos e em que concepção foram desencadeados os cursos e eventos organizados pela Rede Municipal de Caxias do Sul entre 2007 a 2021 direcionados ao Atendimento Educacional Especializado e à formação de professores.

O período a ser analisado compreende o marco temporal do ano de 2007 ao ano de 2021, com início um ano antes da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Este período justifica-se diante do entendimento que dentre o conjunto significativo de documentos legais, que fomentam a perspectiva inclusiva da Educação Especial, a PNEEPEI proporciona movimentos que provocam mudanças significativas no cenário educacional brasileiro. Ela confirma a transversalidade da Educação Especial como “modalidade de ensino”

(BRASIL, 2008), define o público-alvo a ser atendido pela Educação Especial, como sendo “os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 2008), e o Atendimento Educacional Especializado como serviço complementar e/ou suplementar ao ensino regular, sendo este central no processo de escolarização desses alunos.

A este período, relacionado a um enquadramento legislativo, vinculam-se diversos estudos, que acompanham os percursos percorridos pela Educação Especial no Brasil, como: de Kassar (2011), Jesus e Vieira (2012), Rebelo (2012), Caiado e Laplane (2009), Meirelles, Freitas e Baptista (2015) Meletti e Bueno (2011), Haas (2017), Delevati (2018), Silva (2020), Almeida, Melo e França (2019), Garcia (2011), entre outros. Esses estudiosos atestam como um movimento importante provocado pela PNEEPEI o aumento no número de matrículas do público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares.

Anoto, também, que me constituí professora na vigência e implantação da PNEEPEI (*em 2010, quando ingressei na rede municipal de ensino, a PNEEPEI estava iniciando seu terceiro ano de vigência*), no município de Caxias do Sul, *lócus* desta pesquisa. Assumo, assim, que este estudo traz aproximações da pesquisadora (observadora) sob o contexto a ser observado, que expresso por meio de Maturana e Varela (1995, p. 67), “o que fazemos é inseparável de nossa experiência do mundo”. Desta forma, o presente estudo refere-se, também, às relações entre os elementos e atores envolvidos a esta temática no campo da educação, no município de Caxias do Sul.

Nesta direção, destaco a inseparabilidade entre organismo e meio ambiente proposta pelo teórico Gregory Bateson, a qual compreende a concepção sistêmica da vida. O que Bateson denomina “ecologia da mente²” contribui para o entendimento, neste estudo, de que tudo está em conexão, que cada narrativa aqui apresentada tem

² Para a epistemologia ecológica de Gregory Bateson, a necessidade de estabelecer uma conexão entre fatos, comportamentos, padrões, mente, natureza e ordem, perpassa o estudo da comunicação verbal e não verbal entre os organismos com o meio ambiente. O pensamento batesoniano de pensar sobre as relações, compreende a noção de que “as diferenças fazem diferenças”. Nessa noção, pequenas diferenças podem fazer enormes diferenças no meio que estão inseridas através da quebra e criação de sistemas de padrões que irão influenciar e nortear a ação dos organismos no ambiente. (BATESON, 1986; 2000).

MORONI, Juliana Epistemologia ecológica: a concepção de uma nova teoria do conhecimento proposta por Gregory Bateson, Vol. 1, nº 1, 2008. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br>

relação com outras narrativas, enfatizando, assim, um processo de comunicação em um contexto relacional. Para Vasconcellos (2006),

[...]frente à necessidade de elaborar pensamentos complexos, faz-se necessária uma mudança de crença referente ao nosso objeto de estudo ou elemento, ou o indivíduo, pois a necessidade não será mais em delimitá-lo de maneira precisa, mas, sim, entender e acreditar que estudaremos ou trabalharemos sempre com o “objeto em contexto”. (VASCONCELLOS, 2006, p. 111)

A partir do pensamento expresso por Bateson e Vasconcellos sobre a inseparabilidade entre pesquisador e pesquisa, observador e observado, entendemos o contexto relacional que influência nosso modo de ser e estar. Sobre essa compreensão, destaco uma das muitas vivências que tem contribuído para o processo, de “formar-se” desta pesquisadora.

1.1 O ALUNO QUE “DAVA TRABALHO” ENTRA NA RODA!

A construção de um novo paradigma de inclusão no contexto de sala de aula comum perpassa pela compreensão de que todos aprendem e é na relação com o outro que novos saberes emergem. Maturana e Varela, no livro “A Árvore do Conhecimento”, (1985, p. 61), convidam o leitor a “resistir à tentação da certeza”, colocando-as em suspenso. Ressalto a importância desse convite para todas as experiências do nosso cotidiano, entendendo que “certezas restringem a liberdade do outro”, produz um universo (único verso) voltado a repetir padrões e erguer barreiras.

E dar trabalho? Qual o significado?

*Meu trilhar na Educação tem início em uma escola pequena, localizada na periferia da cidade de Caxias do Sul, onde se avolumavam desafios especialmente por problemas na estrutura física do prédio, que era no formato residencial, de madeira, com dois anexos, um com duas salas de aula e outro onde ficava o refeitório. O ano era 2010 e uma turma de terceiro ano do ensino fundamental me esperava. Antes de conhecer a turma, fui **advertida** que ali estaria o aluno “que dava trabalho”. O descreveram como: “o aluno que não parava”, “o aluno que lambia as pernas das cadeiras”, “o aluno mais agitado da escola”, “que o aluno estava repetindo pela terceira vez o mesmo ano escolar”. Diante de tantas informações, criei inicialmente uma perigosa certeza em relação a este aluno, “ele dá trabalho”. Nosso primeiro encontro, hoje me faz rir, pois não foi seu corpo que não parava que me fez o*

reconhecer e sim o tamanho, a estatura, a altura desse corpo. Ele era muito mais alto que seus colegas e logo constatei que essa diferença era também o efeito dos três anos que ele estaria repetindo o mesmo ano escolar. Todos sentavam em duplas, porém, o aluno “que dava trabalho”, nem sempre tinha uma à disposição. Desfizemos, em conjunto, o formato em duplas, propus e foi aceito a “roda”³. Expliquei que esta forma de disposição “em círculos” nos aproximava, nos unia um pouco mais. O aluno “que dava trabalho” entrou na roda! E, aos poucos, essa proposta possibilitou outras formas de nos relacionarmos. Às vezes as palavras e outras vezes o silêncio estavam entre nós, tínhamos a oportunidade de olhar, ouvir e de conhecer uns aos outros. Assim, como foi aceito o meu convite, retribuí abandonando as “certezas individuais” contidas nas informações que chegaram antes, nessa troca, aceitei o convite que ele me fez de conhecê-lo. Foi ao “dar trabalho” que esse aluno trouxe movimento ao meu fazer pedagógico, mobilizou a busca por estratégias de ensino e aprendizagens que valorizaram os saberes de todos. Foram perturbações que emergiram na interação entre as diferentes formas de ser e estar, e para minha felicidade, continua dando trabalho, desacomodando do conforto das certezas para um movimento reflexivo próprio do processo humano de formar-se.

“TENHO UM ESTUDANTE DE INCLUSÃO E AGORA? AS FACILIDADES DE UM CURRÍCULO FLEXIBILIZADO” (chamamento para o curso de formação de professores. SMED/Caxias do Sul, 2022)

Destaco como elemento de reflexão o título da chamada para um curso de formação, ofertado aos professores da Rede Municipal de Ensino em julho de 2022. Foge do escopo e do marco temporal dessa pesquisa, no entanto, a expressão utilizada, no título do evento, revela um mantra ligado ao tema da Educação Especial, no qual a perspectiva inclusiva é uma temática que provoca inquietações, indagações e salienta o discurso de “falta de preparo docente”. Diante da consagração deste discurso como um “mantra” nas instituições de ensino é importante nos questionarmos sobre os desafios que se relacionam ao processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial.

³ Impossível não fazer referência ao filósofo Sócrates (469-399 a.C.), que segundo o senso comum, inventou a roda de conversa, como um bom promotor de troca de ideias, assim como, dentro do universo dito escolar, do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), que fundamentado nos diálogos partilhados em rodas de conversa, propôs os Círculos de Cultura, abrindo a roda às crianças, à Educação Popular.

Silva (2020), em seu estudo sobre a formação docente para a Educação Especial, nos convida a refletir sobre os desafios e tendências da Educação Especial, a partir de questionamentos sobre a ideia de “estar preparado”, e nos leva ao entendimento de que o discurso de despreparo para o atendimento de alunos público-alvo da Educação Especial vincula-se às propostas de formação docente. Silva (2020) destaca também o direcionamento pedagógico na atuação docente:

[...] existiria um momento específico, durante sua trajetória profissional, em que o professor estaria completamente preparado para os processos de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular? Existe a possibilidade de “estarmos completamente preparados” para algo? [...] Para além das questões apresentadas, torna-se emergente reflexão acerca da ação docente que envolve o professor de educação especial. Em que medida o trabalho a ser desenvolvido junto a um aluno público-alvo da educação especial é tão diferente daquele que será direcionado aos demais alunos? Quando, no âmbito da docência, elencam-se princípios pedagógicos que embasam o trabalho a ser desenvolvido com um grupo de alunos, deveriam existir “poréns” com relação aos alunos com deficiência? Ou os princípios seriam os mesmos? Nesse sentido, uma formação, prioritariamente, pedagógica não daria conta de ofertar elementos consistentes para a constituição da ação docente do professor de educação especial? (SILVA, 2020, p.82).

Situa a pesquisa como elemento indissociável da pesquisadora, aluna e professora em escola pública em constante processo de conhecer. Viver a docência envolve reflexão e movimento na busca de estratégias, que contribuam para os processos formativos, de si e do outro. Neste sentido, Silva (2020, p.42-43) assinala, a partir da concepção teórica que envolve o pensamento sistêmico, o conceito de formação pautado na “dinamicidade da vida” e na compreensão de que a “possibilidade de transformação está associada fundamentalmente ao movimento e à instabilidade” e, destaca o sujeito como o principal ator deste percurso:

[...] ao considerarmos uma perspectiva formativa que coloca o docente como sujeito ativo no processo de formar-se, estamos considerando este sujeito como um todo, com suas bagagens e história de vida – aspectos que invariavelmente influenciarão neste movimento. (SILVA, 2020, p. 44)

Retorno para o cenário pautado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com a pretensão de refletir sobre a atuação dos diversos personagens que compõem as instituições escolares e que possam levar às mudanças necessárias para romper com as barreiras que ainda se impõem ao processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. De acordo com a PNEEPEI,

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao

contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Ao orientar que a Educação Especial deve estar integrada à proposta pedagógica da escola e à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pressupõe que é fundamental que sejam feitos investimentos na formação de professores, pertinentes ao processo de inclusão. Neste sentido, a PNEEPEI tenciona também a necessidade do fomento a políticas públicas nos âmbitos estaduais e municipais que contribuam para a formação continuada dos professores, para que, além do acesso, sejam garantidas oportunidades reais de aprendizagem para todos os alunos.

Como aporte para mudanças em direção a Sistemas de Ensino Inclusivos, se destacam movimentos e ações governamentais como por exemplo o Programa do Ministério da Educação (MEC/SECADI) – Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (PEIDD), o qual houve a participação de Caxias do Sul como um dos municípios-polo. O PEIDD, tinha por objetivo “[...] disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2006, p.1). A partir desse programa, aumentou a oferta de atendimento educacional especializado, bem como a presença de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas redes públicas de ensino regular.

Entende-se que os investimentos na formação docente fortalecem a concepção de escola inclusiva, na medida que contribui para a construção de novos conhecimentos, e novas posturas pedagógicas, levando ao abandono de práticas homogeneizantes, e dos discursos de despreparo docente.

1.2 AGRUPANDO FIOS: ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

As possibilidades de conectar os fios para a compreensão da temática proposta contam com percursos organizados em cinco momentos, para cada momento, um capítulo.

Considerando esta Introdução como um primeiro momento, onde abordo o assunto da pesquisa, os objetivos pretendidos, além de um recorte de vivência pessoal,

que entendo como elemento de contextualização sobre o local de onde fala a pesquisadora. No capítulo dois, é apresentado o segundo momento, “o método, entre lentes teóricas e o percurso”, o qual destaco as trilhas previstas para a pesquisa, compartilho os passos para sua constituição, apresento documentos político-normativos e direcionamentos, sobre os caminhos da Educação Especial no Brasil. A abordagem do tema se dá pela análise das lentes teóricas e de pesquisadores que conversam com as concepções que se pretende ampliar neste estudo, no tocante à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

No terceiro capítulo, destaco os documentos normativos que embasam os princípios para Educação Inclusiva, considerando a trajetória das políticas de Educação Especial como campo de análise.

No quarto capítulo da pesquisa, evidencio os movimentos da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, na construção da perspectiva inclusiva da Educação Especial, prioritariamente no que concerne a formação de professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Contextualizo o município de Caxias do Sul a partir de alguns delineamentos sobre a história regional, os direcionamentos políticos-normativos com dados sobre a Educação Especial e dados de matrícula.

No quinto capítulo, analiso os processos que articulam a concepção de Educação Especial e as propostas de formação do AEE da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul entre 2007 a 2021.

Nas considerações finais, retomo algumas reflexões que foram tecidas ao longo da pesquisa na perspectiva de novos diálogos. Apresento as evidências encontradas nas ações que se desenvolvem no contexto local para a promoção da Educação Especial na perspectiva inclusiva. E, os processos que articulam a concepção de Educação Especial, a legislação nacional e municipal com a proposta de formação docente da Rede Municipal de Educação de Caxias do Sul.

Segundo Vasconcellos (2006, p.39), “não há um fato que seja em si uma coisa ou outra”, portanto, é importante refletirmos, no âmbito desta pesquisa, sobre a multiplicidade de fatores que se entrelaçam à temática e aos elementos considerados importantes aos Sistemas Educacionais Inclusivos. Para Kassar (2011), a escola inclusiva no Brasil perpassa por um movimento que compreende ações em âmbito mundial e a disseminação da perspectiva inclusiva, nos discursos acerca da pessoa com

deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação⁴ em âmbito nacional.

Para além disso, os autores evocados, destacam a complexidade da temática, dados os desafios e a multiplicidade de elementos a ela imbricados. Sobre isso, Baptista (2019, p.3) indaga: “Quais evidências podem ser consideradas para identificarmos se ocorre alguma produção do novo ou apenas diferentes vernizes para antigas abordagens?”. Como reflexão sobre a indagação de Baptista, o município de Caxias do Sul é posto em cena, não em busca de respostas, mas no desenvolvimento de possíveis diálogos com ações que se desenvolvem no contexto local, no sentido de promover e/ou impulsionar a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

⁴ Alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação definidos como “público-alvo” pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

2 O MÉTODO: ENTRE LENTES TEÓRICAS E O PERCURSO

Contextualizar é reintegrar o objeto no contexto, ou seja, é vê-lo existindo no sistema. E ampliando ainda mais o foco, colocando o foco nas interligações, veremos esse sistema interagindo com outros sistemas, veremos uma rede de padrões interconectados, veremos conexões ecossistêmicas, veremos redes de redes ou sistemas de sistemas. (VASCONCELLOS, 2006, p.112)

Ao iniciar este capítulo, a partir das lentes de Vasconcellos, chamo atenção para o percurso metodológico em conexão com o Pensamento Sistêmico, que implica complexidade, instabilidade e intersubjetividade. Para Vasconcellos (2006, p. 148), os pensadores sistêmicos são caracterizados por uma posição de atuação frente às realidades experienciadas, pois, “quando vive, vê o mundo e atua nele”.

Buscando um tratamento complexo ao objeto investigado, Vasconcellos, estudiosa da nova perspectiva epistemológica a partir do Pensamento Sistêmico, nos leva ao entendimento da importância da contextualização do “objeto ou do problema” no campo da pesquisa, o que corrobora na ampliação do foco para as relações. Neste sentido, a visão sistêmica nos permite outros olhares que ultrapassam os pressupostos da ciência tradicional e se contrapõem à ideia de simplicidade, estabilidade e objetividade, abordando o paradigma da complexidade, da instabilidade e da intersubjetividade. Vasconcellos assinala que:

[...] quando se fala de uma nova epistemologia da ciência está se falando de uma nova visão ou concepção de mundo e de trabalho científico, de uma nova concepção de conhecimento, implícita na atividade científica – em suas teorias e práticas. (VASCONCELLOS, 2006, p. 43).

A noção de complexidade, como paradigma do Pensamento Sistêmico, permite ao pesquisador perceber sistemas em diferentes dimensões, compreender que tudo está interligado. Este paradigma nos traz também a ideia de recursividade e contradição como forma de observar os movimentos e a circulação entre elementos imbricados à temática proposta neste estudo. Observando o movimento que a legislação propõe sobre a Educação Especial, destaco a necessidade do estudo de sua implementação, considerando resultados, efeitos e novos movimentos por ela provocados. Segundo Vasconcellos (2006),

A **realimentação** é o que permite o controle da máquina, com base no seu desempenho efetivo, para que realize seu desempenho previsto [...] utiliza-se continuamente da realimentação, corrigindo os desvios de rota, para manter o barco na **direção da meta**, sendo que a trajetória real oscila em torno da direção prefixada. (VASCONCELLOS, 2006, p. 213)

Na mesma intensidade, o pressuposto sistêmico da instabilidade, nos ajuda no entendimento dos fenômenos em processo, ou seja, nada está posto ou determinado. Ao acompanhar a implantação de ordenamentos políticos e seus possíveis desdobramentos, por exemplo, precisamos considerar a instabilidade do mundo, oscilações e “flutuações” do percurso pelos quais perpassam as leis, pois são imprevisíveis os efeitos que surgem no processo.

Ao olhar para os processos formativos para a constituição de professores, destaca-se o conceito de *autopoiese*, teorizado por Humberto Maturana e Francisco Varela, que indicam refletir sobre os fenômenos sociais pressupondo a inseparabilidade entre o conhecer e o viver, portanto, nos constituímos nas interações. O pressuposto sistêmico da intersubjetividade evoca a inclusão do observador/pesquisador como autorreferência, pois o indivíduo afeta e é afetado nas suas interações. Para Maturana (1997),

“[...] os indivíduos em suas interações constituem o social, mas o social é o meio em que esses indivíduos se realizam como indivíduos [...] não há contradição entre o individual e o social, porque são mutuamente gerativos” (MATURANA, 1997, p. 43).

A história da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vem trilhando um caminho permeado por embates políticos, reflexões, conquistas e desafios. Vislumbra-se a educação inclusiva como direito humano fundamental e, a partir dela, a projeção de novos marcos legais, políticos e pedagógicos da Educação Especial, que garantam as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes no ensino regular.

A partir dos pressupostos do Pensamento Sistêmico, busca-se conhecer as conexões entre os elementos relacionados à temática da Educação Especial, compreendendo que as mudanças propostas pela perspectiva inclusiva dependem da interligação de diferentes elementos, agindo de forma a disponibilizar recursos e serviços, realizar o atendimento educacional especializado e orientar quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas das escolas regulares.

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico, que compreende as etapas investigativas a que se propõe este estudo. Considera-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/PEI), de 2008, o fio condutor das análises propostas, pois configura importante marco no direcionamento da Educação Especial no Brasil. Baptista (2019, p. 1) salienta que a referida política é partícipe de um momento histórico de aproximação das diretrizes brasileiras de proposições internacionais que anunciam uma ressignificação do conceito de deficiência

– afirmação da perspectiva social, e indica um novo desenho institucional para a garantia do direito à educação.

O documento passou a orientar as ações dos gestores em diferentes instâncias da administração pública, o que tem sido alvo de muitas investigações envolvendo os campos da política educacional nos planos da gestão e das práticas pedagógicas. Apesar disso, a amplitude e a diversidade interna do país, associadas à complexidade do tema, exigem que novas reflexões sejam elaboradas com base em relatos e dados de pesquisa que nos auxiliem na compreensão dessas importantes mudanças (CAIADO, JESUS, BAPTISTA, 2018, p. 262).

Ao entender que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é essencial ao movimento de implementação de políticas como a PNEEPEI, para o estabelecimento de sistemas educacionais inclusivos, busco compreender os alinhamentos da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul no que se refere à oferta de serviços educacionais aos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE). Sendo o AEE lócus para esse atendimento, é necessário analisar a oferta na formação dos professores que atuam nesse dispositivo. Problematizo, neste estudo, se as concepções de aprendizagem e inclusão dos estudantes com deficiência são contextualizadas, no âmbito municipal, de acordo com os documentos normativos e diretrizes educacionais nacionais. Dessa forma, presume-se que desde o ano de 2008, quando foi apresentada a PNEEPEI até os dias atuais, tenham havido mudanças nas diretrizes e normativas e expansão da oferta dos serviços educacionais.

O estudo direciona-se à rede municipal de ensino de Caxias do Sul/RS, por compreender a importância deste município, para o estado do Rio Grande do Sul, a segunda maior cidade do estado em número de habitantes, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵. O percurso está dividido em etapas que envolvem a análise em fontes primárias, aqui considerados os documentos legais nacionais, diretrizes educacionais e demais documentos, que formalizam a perspectiva inclusiva da Educação Especial. Envolve também a revisão sistemática de artigos disponíveis no endereço eletrônico do *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), análise aos documentos legais específicos do município de Caxias do Sul, os dados prospectados do Banco de Dados do INEP sobre a inclusão do público-alvo da

⁵Dados de 2010, disponível no endereço – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), disponível no endereço eletrônico - <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/caxias-do-sul/panorama>.

Educação Especial e os dados⁶ acerca da oferta da Rede Municipal de Ensino na formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado.

A primeira etapa deste estudo teve como foco os processos inclusivos dos alunos público-alvo da Educação Especial a partir da análise das normativas como elemento essencial do percurso histórico desta temática. Além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), também são analisados documentos legais que preconizam esta perspectiva de educação, tais como: Constituição Federal da República Brasileira de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015. Os documentos são constituídos por resoluções, decretos, diretrizes e programas oriundos do governo federal articulados com a temática da Educação Especial no Brasil.

A segunda etapa deste estudo compreende o percurso de caráter qualitativo que envolve, inicialmente, revisão de fontes bibliográficas, a partir da seleção de artigos que abordam a temática da Educação Especial, analisam e refletem sobre os documentos que a orientam, especialmente aqueles que se aproximam do debate sobre a configuração do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Educação Inclusiva. Produções como: Alexandro Braga Vieira, Claudio Roberto Baptista, Denise Meyrelles de Jesus, Katia Regina Moreno Caiado, Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, abordam, em seus estudos, perspectivas importantes no que se referem às diretrizes da PNEEPEI e aos processos de escolarização do público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, nos permitindo profundas reflexões sobre o tema.

Para tanto, foram acessadas as produções acadêmicas que se relacionam com a análise da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de documentos normativos e diretrizes com foco na Educação Especial, artigos sobre a Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, e sobre o Atendimento Educacional Especializado, disponíveis no endereço eletrônico do *Scientific Eletronic*

⁶ Os dados sobre a trajetória de formações ofertadas pela Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, de 2017 a 2021 podem ser acessados no endereço eletrônico do Portal da Educação de Caxias do Sul, os documentos normativos estão disponíveis de forma *online* na página do Conselho Municipal de Educação. Disponíveis em: <https://educacao.caxias.rs.gov.br/> e <https://caxias.rs.gov.br/gestao/conselhos/conselho-de-educacao>

Library Online - Scielo. A Revisão Integrativa da Literatura realizada a partir de pesquisas que abordaram a temática investigada das produções nos bancos já citados, de acordo com Souza, Silva e Carvalho (2010):

[...] determina o conhecimento atual sobre uma temática específica, já que é conduzida de modo a identificar, analisar e sintetizar resultados de estudos independentes sobre o mesmo assunto, contribuindo, pois, para uma possível repercussão benéfica na qualidade dos cuidados prestados ao paciente. (SOUZA, SILVA, CARVALHO, 2010, p. 103 - 104).

Foram analisadas produções utilizando-se de critérios específicos, inicialmente realizou-se a leitura dos títulos posteriormente a leitura dos resumos para então, selecionar apenas os que conversam com o objetivo da pesquisa. Para a seleção dos trabalhos a serem analisados, consideramos os artigos científicos publicados no Brasil a partir do uso de três descritores: Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado e Atendimento Educacional Especializado. As buscas resultaram na prospecção de (27) vinte e sete artigos referentes às Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 5 (cinco) selecionados para leitura na íntegra. Referente à Formação de Professores para Educação Especial Inclusiva, dos 25 (vinte e cinco) artigos que abordavam o tema, 3 (três) atenderam nossos requisitos. Para a seleção de artigos com o descritor Atendimento Educacional Especializado foram encontrados 52 (cinquenta e dois) e, desses, elegemos 4 (quatro) consonantes ao objetivo da pesquisa para a leitura na íntegra.

Observou-se, nas últimas décadas, um grande número de trabalhos acadêmicos que se debruçam sobre o tema da Educação Especial. Consonante aos objetivos desse trabalho, escolhi direcionar as buscas por artigos científicos publicados no portal de periódicos da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, onde foi possível filtrar as publicações mais relevantes para este estudo. Mesmo delimitando os descritores, muitos artigos que traziam no título a análise da PNEEPEI, o AEE, e a Formação de Professores para o AEE, não confirmou no escopo dos trabalhos a aproximação da temática aos objetivos deste estudo. Desta forma, após a leitura dos resumos, foram desconsiderados os estudos que tendiam para a abordagem de uma ou outra deficiência, ou da perspectiva clínica de atendimento dos estudantes PAEE. Não foram selecionados também pesquisas relacionadas a um contexto local específico, um município ou estado

específico e, as pesquisas que faziam análise das práticas pedagógicas como técnicas atreladas a um determinado componente curricular.

Buscando melhor compreensão da abordagem referente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em Caxias do Sul, nesta etapa é analisado o entrelace dos direcionamentos nacionais com os dispositivos normativos municipais que visam a implantação da política. Compõe este percurso a análise dos documentos normativos específicos da Educação municipal, especialmente os que orientam a Educação Especial e os movimentos da Rede para o Atendimento Educacional Especializado.

Autores como Baptista (2015, 2019), no acompanhamento da Educação Especial no Brasil, apontam como efeito da PNEEPEI o aumento nos índices de estudantes PAEE matriculados nas classes comum de ensino e, a necessidade de maior atenção às funções dos profissionais que realizam o Atendimento Educacional Especializado nas escolas de ensino regular. Para análise do aumento dos índices de matrículas desses estudantes em Caxias do Sul, foram consultados os bancos de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), prospectados e analisados os Microdados do Censo Escolar, relativos à Educação Especial no período de 2007 a 2021, conforme as categorias disponíveis nessa ferramenta no que se refere à: matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE)⁷, oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ao quantitativo de professores que realizam esse atendimento. Os Microdados do Censo Escolar, disponíveis no banco de dados do INEP, são de grande importância como ferramenta de análise das características educacionais dos municípios, principalmente para o fomento às políticas relacionadas a esta temática.

Para o conhecimento dos movimentos locais em torno da Educação Especial é importante observar alguns percursos empreendidos para este fim, como os alinhamentos às normativas de âmbito nacional que desponhem na proposição e implementação de políticas públicas nas esferas municipais. Sendo assim, é fundamental analisar ações coordenadas de formação docente para o Atendimento

⁷Utilizei a expressão Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), de acordo com o que dispõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – 2008 e a Resolução CNE/CEB Nº 4/2009.

Educacional Especializado (AEE), entendendo-as como fundamental para a perspectiva inclusiva da Educação Especial.

A busca dos eventos de formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul que atuam no Atendimento Educacional Especializado se deu através de pesquisa aos documentos do acervo de registros da Secretaria Municipal de Educação (SMED) identificados como “Curso de Formação de Professores”. O acesso aos registros e dados dos documentos do acervo da SMED se deu a partir de requerimento emitido à gestão desta secretaria, juntamente com a descrição do tema e dos objetivos da pesquisa assinados pela orientadora e orientanda desse estudo. A partir do deferimento e autorização para acessar os documentos, foram analisados os livros de registros dos eventos supracitados, ocorridos entre os anos de 2007 a 2021. Também foi consultado o acervo disponibilizado na página eletrônica da SMED, onde constam as Formações relacionadas à Educação Especial ocorridas no período de 2017 a 2021.

Ressalto que a escolha pelos elementos a serem estudados, reflete a necessidade de ligar diferentes fios para a tessitura da perspectiva inclusiva na Educação Especial e por entender que o olhar acerca das propostas desencadeadas para a formação dos professores que realizam o Atendimento Educacional Especializado é fundamental nesse conjunto de ações.

3 POSSÍVEIS CONTORNOS PARA UMA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Este estudo parte do princípio que uma sociedade justa só se constrói quando a educação é tratada como fenômeno coletivo, em que haja a possibilidade de aprendizagens, interações, desenvolvimento das potencialidades e exercício da cidadania para todos.

No Brasil, a constituição de uma rede de ensino inclusiva é um processo que envolve questões históricas, políticas, culturais, econômicas, epistemológicas, e reflexões acerca dos investimentos no aparato pedagógico, na formação profissional e mudanças na concepção de espaço de aprendizagem.

A defesa dos princípios inclusivos na educação é embasada pela aposta na reestruturação do sistema educacional para atender às necessidades dos alunos e proporcionar a todos os meios para sustentar os processos de escolarização. Nesse sentido, “a inclusão escolar rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos” (MANTOAN, *et al.*, 2010, p. 7).

O papel que a escola inclusiva assume neste novo contexto da Educação substitui o modelo centrado na deficiência e reconhece a diferença que compreende cada ser, quaisquer que sejam as suas características. Neste sentido, a perspectiva inclusiva da PNEEPEI, imprime outros desenhos para a modalidade da Educação Especial considerando a escola comum o espaço para escolarização do PAEE com Atendimento Educacional Especializado de caráter complementar e suplementar, descartando possibilidades de ser substitutivo como era permitido inferir em normativas anteriores.

3.1 MOVIMENTOS INCLUSIVOS DELINEIAM UM NOVO FORMATO DE EDUCAÇÃO

Os princípios que movem a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, estão ligados a uma nova concepção de educação e de sociedade, que compreende as especificidades dos sujeitos e reconhece a riqueza das diferenças para a construção de saberes.

O processo que torna a escola inclusiva compreende a luta pela eliminação de barreiras na escolarização do público-alvo da Educação Especial, redimensionamento das práticas pedagógicas e acessibilidade, com foco nas potencialidades do sujeito como ser único. Neste sentido, entendo que a perspectiva inclusiva se constitui de inúmeros fatores que, quando interligados, são capazes de formar um movimento harmonioso.

A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva enfatiza a construção de conhecimento a partir das interações que ocorrem na trajetória vivida por cada sujeito. Rossetto (2008) apresenta o pensador sistêmico Maturana, sob a ótica da Educação:

[...] somos influenciados e modificados por aquilo que vivenciamos e experienciamos no nosso dia a dia. A vida caracteriza-se como um eterno processo de conhecimento; o mundo não está pronto e acabado, mas é formado pelos seres humanos num processo contínuo e ativo. [...] Maturana faz a defesa de uma educação como um processo de transformação na e pela convivência com o outro e consigo mesmo (ROSSETTO, 2008, p. 242-243)

O desenho para a caminhada com a educação inclusiva é caracterizado pelo entrelaçamento de muitos elementos, dentre eles as palavras e expressões, são conceitos que perspectivam o caminho. Em diálogo com as reflexões de Pistóia (2009, p.3) e Baptista *et al.* (2008), os termos “mudança” e “contexto-processo-relação⁸” despontam. Em *Batesonianas: uma aventura entre a epistemologia e a educação*, o pensamento de Gregory Bateson⁹, acerca das relações, é evocado por Baptista (2008) como elemento de reflexão sobre o processo educativo. Essas tessituras corroboram para a superação dos distanciamentos, das dicotomias, na visão de mundo e suas divisões. De acordo com Baptista (2008),

A ênfase dada às relações a partir das reflexões de Bateson nos conduz à compreensão de que, necessariamente, os fenômenos chamados educativos deveriam ser pensados como atinentes à nossa característica de mudar,

⁸A expressão “contexto-processo-relações” compreende o trabalho de Lenise Henz Caçula Pistóia, intitulado *Gregory Bateson e a Educação: Possíveis Entrelaçamentos*, de 2009. Nele, a autora aborda o pensamento sistêmico sob uma perspectiva que atua nas dimensões imbricadas nesta expressão, ao qual ela chama de “tríade envolvendo os seres vivos e o ambiente, do qual fazemos parte em movimentos recursivos que apontam para transformações congruentes”, ou seja, é na relação com o outro e com o contexto que o aprendizado acontece.

⁹Gregory Bateson, antropólogo e também biólogo, estudioso e teórico predecessor do pensamento sistêmico, que compreende um novo paradigma de “mente”, como fenômeno que caracteriza os seres de forma relacional. Suas teorias são basilares para o entendimento da ligação entre o processo de vida e aprendizagem a partir das relações comunicativas que envolvem cada ser. Gregory Bateson nos convida a esta percepção através de sua epistemologia denominada de Ecologia da Mente.

interagir, provocar (e sofrer) perturbações e conservar a nossa constituição dinâmica (BAPTISTA, 2008, p.82).

Através das lentes fornecidas por Gregory Bateson, é possível perceber um mundo interligado, onde a Educação Inclusiva se estabelece como parte importante dos processos que constituem o desenvolvimento humano. Requer, portanto, um olhar para as conexões, interações e transformações, para o sistema em sua totalidade, ao que Bateson chama de “padrão que liga”, referindo-se aos movimentos e improvisos que produzem uma diferença. Pistóia (2009) nos chama a atenção para as possíveis tessituras que um ato de mudança é capaz de engendrar, afirmando que:

As regras do Universo que acreditamos conhecer estão profundamente enterradas em nossos processos de percepção, **mas quando eu mudo, o contexto muda**. A possibilidade de pensar os espaços educativos em uma lógica auto-organizativa aponta para princípios contextualizadores capazes de movimentar os sujeitos da prática educativa em direção a transformações que são congruentes e que envolvem a todos em acordos recíprocos de cooperação (PISTÓIA, 2009, p. 134-135) [grifo da autora].

Dessa forma, uma escola inclusiva perpassa a lógica de aprendizagem dando sentido a toda relação que se faz dentro e fora dela, pois se entende que os movimentos ultrapassam os muros, ou as telas, da instituição escolar, oportunizando que todos aprendam, ecoando o enunciado de Meirieu (2002, p.43): “toda criança, todo homem é educável”. Maturana (1997) nos recorda das conexões que envolvem nossa existência:

“[...] os indivíduos em suas interações constituem o social, mas o social é o meio em que esses indivíduos se realizam como indivíduos [...] não há contradição entre o individual e o social, porque são mutuamente gerativos” (MATURANA, 1997, p. 43).

A partir do pensamento de Maturana e Rezepka (2000), Rosseto (2008, p. 243) traz reflexões sobre a diferença, a diversidade e a criação de um contexto relacional, que refere “a educação como processo de transformação” e que a mesma “se faz na e pela convivência com o outro e consigo mesmo”. As lentes teóricas dos pensadores referenciados criam o cenário apropriado para que a Educação Inclusiva se institua. Do entrelaçamento com o Pensamento Sistêmico, emerge a percepção de relação, de correlação e de transformações constantes no ser, a partir da troca, da comunicação entre cada um. Segundo Pistóia (2009, p. 137), “os espaços educativos constituem um campo energético vibracional único em circunstâncias que fluem e não se repetem”. A autora descreve a escola como um organismo vivo, de trocas e interações entre os sujeitos e o conhecimento, que possibilita evoluções,

[...] a força da vida está no enlace, nas relações, nas alianças, nas parcerias e cooperações em processos evolucionários coletivos. Somos influenciados pelos pensamentos, ideias e valores dos outros, sendo nossas construções

compartilhadas. Não evoluímos sozinhos, mas junto com o nosso entorno. (PISTÓIA, 2009, p.138).

A prioridade dada às relações, para o contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tem como referência autores que discutem os conceitos que integram o Pensamento Sistêmico. Em consonância às ideias de Bateson, Maturana, Varela e dos estudos dos paradigmas do Pensamento Sistêmico desenvolvidos por Vasconcellos, compreende-se, nesta pesquisa, a existência de um mundo que se constitui através de uma rede de relações. Destaco a complexidade da temática da Educação Especial, por não ser possível conhecê-la sem a ampliação do foco aos inúmeros fatores que se interconectam.

Neste sentido, os elementos imbricados ao escopo deste estudo são fundamentais à ampliação do foco sob os aspectos que compõem o sistema educacional inclusivo. Considero importante, ao debate acerca da Educação Especial, reflexões que podem ser desencadeadas por questionamentos como: Quais mecanismos estão sendo criados e dispostos à escola comum, no sentido de eliminar as barreiras, para que as pessoas com deficiência possam gozar dos seus direitos junto com os demais? Onde e como deve ocorrer essa educação? Quais diretrizes e concepções devem permear a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado?

As indagações disparadas no percurso investigativo visam a recordação sobre o que preconiza o arcabouço normativo do Brasil no que tange à reconfiguração da Educação Especial pela perspectiva inclusiva, ou seja: o compromisso legal de oferta de ensino gratuito e de qualidade para todos sem nenhum tipo de distinção. Observamos que o Brasil participa como membro de organizações internacionais, signatário de documentos, tratados, com vistas à perspectiva inclusiva, assim, há também um compromisso legal perante outras nações da consolidação de uma educação na perspectiva inclusiva.

3.2 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E A PERSPECTIVA INCLUSIVA: HISTORICIZANDO OS CONTEXTOS¹⁰

¹⁰A educação especial ou educação ao considerado “diferente”, nos contextos históricos antes de 1988, constituiu-se sob as influências do campo médico, através de instituições especializadas, classes especiais e iniciativas isoladas.

Tudo o que é dito, é dito por alguém. Toda reflexão produz um mundo. Sendo assim, é uma ação humana realizada por alguém em particular, num lugar em particular. [...] todo conhecer é uma ação da parte daquele que conhece. Todo conhecer depende da estrutura daquele que conhece [...]. (MATURANA e VARELA, 1995, p.69).

Na visão sistêmica, o “conhecer” é uma construção intersubjetiva, algo que ocorre mutuamente tanto social, quanto no individual. Segundo Maturana e Varela (1995), “toda reflexão, inclusive a reflexão sobre os fundamentos do conhecer humano, se dá necessariamente na linguagem, que é nossa forma particular de sermos humanos e estarmos no fazer humano”. Neste sentido, pode-se dizer que as leis são formas de comunicação, considerando, principalmente, seu contexto de elaboração e de interpretação.

Ao reconhecer sua própria participação na constituição da "realidade" com que está trabalhando, e ao validar as possíveis realidades instaladas por distinções diferentes, o observador se inclui verdadeiramente no sistema que distinguiu, com o qual passa a se perceber em acoplamento estrutura/, e estará atuando nesse espaço de intersubjetividade que constitui com o sistema com que trabalha (VASCONCELLOS, 2006, p.151)

Partindo para a abordagem da legislação que integra a história da Educação Especial, no Brasil, em 1988, após um período ditatorial de 21 anos e de 3 anos de discussões intensas envolvendo a sociedade civil, é promulgada a Constituição Federal, que assegura ser a educação um direito social inalienável da pessoa humana, um direito de todos. A força jurídica desse documento ampliou as aspirações por justiça social e salientou o papel da escola e da educação como importante na construção e transformação sociocultural. A educação para todos é o disparador de uma perspectiva inclusiva, pois “o direito à educação envolve o fortalecimento da perspectiva da educação inclusiva, como princípio, meio e fim do trabalho educativo, construindo as condições de acesso, permanência e sucesso na escola de todos os estudantes” (HAAS e BAPTISTA, 2019, p. 2).

A proposição de olhar para as diferenças, que constituem a Escola, contribui para a “ressignificação do entendimento sobre as deficiências”, contribui também para a valorização da unicidade de cada ser. Este olhar desencadeia ações de equidade social, como as políticas voltadas para a garantia do direito de todos à aprendizagem, refletindo nelas a perspectiva inclusiva da Educação, juntamente com a compreensão da Educação Especial, como pilar para a formação deste conceito.

A Constituição é a lei máxima de um país e a ela se seguem outras leis, documentos, decretos, normativas para que a lei máxima seja cumprida. No que tange à

construção de uma escola inclusiva, há uma inegável trajetória de políticas educacionais que buscam garantir os processos inclusivos dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na escola regular. Selecionei e apresento, também em forma esquematizada, os documentos legais, programas e acordos, inclusive os internacionais referendados pelo Brasil, representativos à construção de conceitos que adotam a perspectiva inclusiva para a educação e as definições específicas voltadas aos estudantes, público-alvo da educação especial e à formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), pois reconheço como pilares para uma educação inclusiva.

A seguir, apresento o Quadro 1 com os documentos legais, programas e diretrizes que dispõem sobre o contexto educacional brasileiro, propositivos ao fortalecimento de ações no âmbito da Educação Especial, dispostos com a data de sua promulgação, título e síntese sobre o que dispõe.

Quadro 1 – Documentos legais no âmbito da Educação Especial

Ano	Documento	Sobre o que dispõe
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	Direito de todos à educação Acesso e Permanência na escola Atendimento educacional especializado
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90	Obrigatoriedade da matrícula na rede regular
1994	Declaração de Salamanca	Princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96.	Especificidades das etapas de escolarização Atendimento às necessidades de cada aluno de acordo com as condições específicas, em classes, escolas ou serviços especializados
2001	Resolução CNE/CEB nº2, de 11 de setembro de 2001 -	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Matrículas em classe comum e organização da escola para atendimento educacional especializado
2001	Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001	Direito das pessoas com deficiência
2002	Resolução CNE/CP nº1/2002	Formação docente para o atendimento à diversidade e conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais
2003 a 2010	Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade	Formação de docentes e gestores para educação inclusiva
2007	Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007	Fortalecimento da inclusão educacional nas escolas públicas dos alunos com necessidades educacionais especiais
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Diretrizes que fundamentam uma política pública voltada à inclusão escolar
2009	Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009	Acesso ao sistema de educação inclusivo de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas
2009	Resolução No. 4/2009 CNE/CEB	Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)	Financiamento da Educação
2015	Lei Nº 13.146, de julho de 2015 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência	Estatuto da Pessoa com Deficiência - Assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2022) com base nos dados acessados no endereço eletrônico: <http://portal.mec.gov.br>

Como já dito, instituiu-se legalmente no Brasil como fundadora e disparadora de uma sociedade mais inclusiva, o documento máximo do país, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), que estabelece “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, e no artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. A CF/88 garante ainda no artigo 208, como dever do Estado, a oferta de Educação Especial com atendimento educacional especializado, “preferencialmente na rede regular de ensino”, no entanto não cita a escolarização das pessoas com deficiência como um dos princípios para o processo inclusivo, mantendo desta forma espaços segregados para a realização do AEE, nas escolas regulares.

A década de 1990, afirma a obrigatoriedade de todos os alunos em fase escolar a serem matriculados na rede regular de ensino. Desta forma outros documentos de abrangência nacional e internacional que versam sobre a educação, trazem em seus textos elementos sobre a educação da pessoa com deficiência. Em 1990, tem-se o Estatuto da Criança e do Adolescente – [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(ECA\)](#), que garante, no artigo 54, entre outras coisas, “o atendimento educacional especializado aos *portadores de deficiência*¹¹, preferencialmente na rede regular de ensino”. Já o artigo 55, do mesmo documento, determina a “obrigatoriedade dos pais ou responsáveis em matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. O Estatuto garante aos “*portadores de deficiência*” (nomenclatura utilizada por este documento para se referir às pessoas com deficiência) o atendimento educacional especializado. Desta forma, o ECA/1990 levava ao entendimento que todas as pessoas referidas como portadores de deficiência estariam na escola.

Visando novas concepções em educação especial, em 1994, a Organização das Nações Unidas (ONU) concebeu, em Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca (Espanha), “regras padrões sobre equalização de oportunidades para pessoas Portadoras de Deficiência” (p.3). A Conferência, que contou com a participação de 88

¹¹O Estatuto da Criança e do Adolescente referia o público-alvo da Educação Especial como “portadores de deficiência”. Este termo foi pauta de estudos e debates que culminaram na definição dada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

países e 25 organizações internacionais, elaborou a [Declaração de Salamanca](#), documento-ferramenta de fortalecimento da proposta de uma Educação para todos, pois trata de princípios, políticas e práticas acerca das “necessidades educativas especiais”¹² (p.1), indicando, nessa terminologia, uma grande abrangência, que **também** é composta por pessoas com deficiência. O documento de 1994 aborda a administração, o recrutamento de educadores, o envolvimento comunitário, entre outros pontos, expressa que “o planejamento educacional elaborado pelos governos deverá concentrar-se na educação para todas as pessoas em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.6). Em um dos trechos, o texto da Declaração, entre outras pontuações, diz que:

Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles: (...) adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma. (...) garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 2).

Meletti e Bueno (2011, p.370) destacam que, “no Brasil, a Declaração de Salamanca passa a ser citada como um marco na educação especial, sendo considerada referência básica para as discussões da área”. São louváveis os direcionamentos do referido documento para escolarização das pessoas com deficiência, por reivindicar a realização desse processo em classe comum e por tratar de subsídios como a formação de professores, demandando que os Estados assegurem que a educação, deste público, “seja parte integrante do sistema educacional” (SALAMANCA, 1994, p.1). No entanto, é importante refletir sobre as análises de Meletti e Bueno (2011, p.370), ao enfatizarem que o documento ressignificou o que caracteriza condição de deficiência, porém, “não a ponto de transformar, como anunciado, a concepção da deficiência”.

Em 1996, a [Lei nº 9.394/96](#) (BRASIL, 1996) reconfigurou a Educação Básica, garantindo uma nova forma de atendimento à Educação Especial. O dispositivo expressa, no art. 58, o entendimento de educação especial, como “modalidade de

¹²Termo utilizado inicialmente na Declaração de Salamanca para caracterizar crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais, 1994). [...] Neste mesmo aparato legal, as categorias de deficiência são diluídas no conceito de necessidades educacionais especiais. (MELETTI; BUENO, 2011, p.369-370)

educação escolar” e que esta deve ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais¹³”. E, ainda, nos § 1º e 2º do referido artigo, determina que:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (Art. 58, § 1º e § 2º da Lei nº 9.394/96)

Já o art. 59 trata da garantia de “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos”, para o atendimento das necessidades especiais dos educandos pelos sistemas de ensino e que estes também devem assegurar “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado” e ainda “professores do ensino regular capacitados para a *integração*¹⁴ desses educandos nas classes comuns” (1994, p. 20).

Observa-se dentre os documentos, que a [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 \(BRASIL, 1996\)](#), em seu texto, reitera o direito de todos à educação, previsto na CF (BRASIL, 1988). Porém, como já observado por diversos pesquisadores, a utilização do termo preferencialmente, tanto no art.58 como no art. 59, possibilita interpretações de exclusão, contradiz o direito à educação de todos em escolas regulares, pois quem é que determina a preferência de um aluno ser matriculado e estar na rede regular de ensino? Também, observo a determinação de que o “atendimento educacional especializado” se dará em “classes, escolas ou serviços especializados, de acordo com as condições específicas de cada aluno”, ou seja, coloca a responsabilidade sobre as possibilidades educacionais no sujeito, sugerindo que suas condições irão indicar suas oportunidades, vinculando-as aos diagnósticos médicos.

¹³ Na LDBEN 9394/96, o termo necessidade educacional especial não é definido, mas é utilizado para indicar o alunado da Educação Especial: “alunos com necessidades especiais”. (MELETTI; BUENO, 2011, p.370)

¹⁴O termo “*integração*” se constitui em temática de muitos estudos, pois é controverso à perspectiva inclusiva da educação especial. A formação de professores para a *integração* do aluno com deficiência, conforme salienta Michels *et al* (2017, p. 32), pressupunha que este deveria ter um preparo exclusivo para cada tipo de deficiência, “fazia-se necessária a formação de especialistas que pudessem, principalmente, atuar sobre as dificuldades intrínsecas das pessoas com deficiência”.

Apesar dos apontamentos, em tom de crítica, são significativos os avanços legais desencadeados pela LDB/96, que culminaram em um novo olhar aos alunos hoje referidos como público-alvo da Educação Especial. Trouxe importantes direcionamentos para a organização de um aparato pedagógico, com o emprego de recursos metodológicos e técnicas destinadas ao atendimento e desenvolvimento de aprendizagens aos estudantes com deficiência. A LDB foi e é objeto de análise de muitos estudiosos que a distingue como um mecanismo de manutenção dos interesses econômicos e de políticas neoliberais, ou seja, ainda hoje, a temática é perpassada por desafios, lutas, embates acerca dos interesses de grupos divergentes. Compreende-se, nesta linha, que as orientações predominantes na Lei 9394/96 voltam-se ao estabelecimento de parcerias com entidades privadas a quem se destinam recursos públicos.

A partir dos anos 2000, outros dispositivos contribuíram para a construção de uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica ([Resolução CNE/CEB nº 2/2001](#)) determinam, no art. 2º, que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais” (CNE/CEB nº 2/2001, p. 69). A resolução indica ainda a compreensão da “Educação Especial enquanto modalidade da educação escolar” e caracteriza o formato que esta modalidade deve adotar no sentido de contribuir para aprendizagens significativas, de acordo com “as potencialidades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” (CNE/CEB nº 2/2001, p.69). Como propulsora de processos educativos que busca o desenvolvimento das potencialidades dos alunos atendidos pela Educação Especial, a resolução dispõe que:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p.69)

Apesar das mudanças e da ampliação do atendimento educacional aos alunos referidos como alunos com Necessidades Especiais, a Resolução nº 2 do CNE/CEB de 2001, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, acaba por não enfatizar claramente a educação inclusiva.

Em relação aos aspectos pedagógicos que definem o funcionamento das escolas para atuação junto ao público-alvo da Educação Especial, a Resolução de 2001 dispõe sobre as características dos professores para atuar em classes comuns com alunos que apresentam “necessidades educacionais especiais”, identificando-os como “capacitados e especializados” de acordo com as etapas e modalidades educacionais em que desempenham suas funções. Neste sentido, no art. 18, § 1º, aponta a composição da formação dos professores capacitados em consonância ao “desenvolvimento de competências e valores” na aposta de percursos inclusivos e para o “atendimento de necessidades educacionais especiais dos educandos”. No § 2º, do mesmo artigo, são definidos como professores especializados em Educação Especial,

[...] aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2001, p. 78)

Ainda, a Resolução 2001, no seu art. 18, § 3º, descreve a formação específica que deve ser comprovada por professores especializados em Educação Especial e, no § 4º, dispõe sobre a oferta de formação continuada aos docentes em exercício do magistério.

Os conceitos apresentados, por esse documento, sobre a formação docente, conduzem a uma polarização nas possibilidades formativas. Neste sentido, Silva (2020) destaca os possíveis efeitos que o não direcionamento e as diferentes possibilidades, sobre o percurso formativo dos professores acerca da Educação Especial, podem representar:

[...] a permanência de uma polarização da formação como percurso de graduação ou como complementação de estudos via capacitação ou especialização tende a produzir efeitos na análise de práticas ora mais direcionadas ao ensino especializado em modo exclusivo ou mais integrada aos processos de ensino nas classes comuns. (SILVA, 2020, p.34)

De acordo com Silva (2020), a Resolução de 2001 alterou as ofertas de formação inicial de professores em Educação Especial para alternativas de complementação de estudos por meio da capacitação e especialização, e defende a emergência da “priorização do pedagógico como eixo condutor dos processos formativos que constituem o professor de educação especial” (SILVA, 2020, p.136).

O referido documento, ainda, é alvo de debates e posicionamentos sobre as proposições de formação docente referente à Educação Especial, porém, destaco que

somente democratizando o ensino para quem trabalha diretamente com esses alunos, é possível se ter uma educação voltada aos princípios inclusivos.

No ano de 2002, a [Resolução CNE/CP nº1/2002](#) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade. Em seu art. 6º, a Resolução dispõe sobre “as competências” (BRASIL, 2002, p.3) referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional, pontua ainda a formação pautada em uma gama de conhecimentos técnicos, considerando-os imprescindíveis à atuação docente. A referida Resolução evoca que as especificidades que se relacionam a cada deficiência devam embasar a formação dos professores. De acordo com Freitas (2006, p.162), é importante destacar como fundamental na formação dos docentes, “priorizar a valorização da dimensão humana de cada sujeito”.

O [Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade](#) (PEIDD), realizado nos municípios brasileiros considerados “municípios-polo”, com a finalidade de “disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos” (BRASIL, 2006). As pesquisadoras Silva e Haas (2019, p. 485), chamam atenção para a dificuldade de determinar a data correta de finalização do PEIDD, confirmam o início do Programa em 2003 e possivelmente o término tenha se dado em 2016, tendo em vista que “desde este ano não há mais ações significativas realizadas por meio do Programa” e por pois, não terem sido encontrados registros oficiais que precisassem sua finalização. O Programa contempla os dispostos da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no que tange à oferta de formação continuada aos professores que já estão exercendo a docência.

De acordo com Michels *et al.* (2017, p. 160), os cursos de formação continuada para professores, “oferecido com carga horária na modalidade a distância em aproximadamente 87% do curso e apenas 13% de forma presencial”, objetivou divulgar e implementar a perspectiva da educação inclusiva. Neste sentido, o PEIDD desencadeou reflexões acerca dos cursos de formação continuada para professores oferecidos na modalidade a distância, recebendo críticas quanto ao formato que implica uma formação aligeirada e precarizada (p.160).

O fato de disseminar tal formação ao maior número de pessoas possível parece ter implicações importantes como uma formação aligeirada e precarizada. O barateamento da formação, quando relacionado ao número de

professores formados, parece ser a maior vantagem apresentada pela EAD. (MICHELS *et al.* 2017, p. 160).

Somado a esta linha de reflexão, outros estudos observam essa tendência de os cursos de formação continuada para docentes atuarem junto ao público-alvo da Educação Especial como Atendimento Educacional Especializado. Segundo [Silva \(2020\)](#),

O programa Educação Inclusiva: direito à diversidade tornou possível, a partir do seu principal objetivo, a multiplicação da formação direcionada a professores de sala de aula regular e de educação especial, bem como de gestores, em todo o território nacional, apresentando como um dos efeitos o aumento do número de matrículas nestes espaços. Entretanto, em contrapartida, esta política alavancou inúmeros tipos de formação, as quais se organizaram a partir de diferentes perspectivas (temáticas, concepções, carga horária etc.) e ofertá-las não define, necessariamente, o sucesso dos percursos de escolarização dos alunos público-alvo da educação especial (SILVA, 2020, p.61).

Apesar do fomento a cursos de formação docente continuada no formato a distância¹⁵, Michels *et al.* (2017, p.160) observam “a presença do AEE como o lócus privilegiado para a atuação do profissional formado por esse Curso”, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que teve como princípio buscar a conjunção de esforços da União Federal, Estados, Municípios e sociedade, com vistas a melhorar a qualidade de ensino (BRASIL, 2007), foi publicado, pelo Ministério da Educação, por meio do [Decreto nº 6.094/2007](#), e dispõe, em um dos seus eixos, sobre a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, a partir de um programa instituído pela [Portaria Normativa nº 13 de 2007](#), considerando outros documentos nacionais, que subsidiam as ações voltadas à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial e que contribuem para a garantia dos direitos de todos à educação de qualidade. Neste sentido, a Portaria Normativa nº 13/2007 diz que:

[...] o atendimento educacional especializado constituiu-se em estratégia pedagógica da escola para oferecer respostas às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo o seu acesso ao currículo, resolve: Art. 1º Criar o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com

¹⁵ Não me aprofundarei no assunto acerca do formato EAD, pois foge do escopo deste estudo, mas, não há dúvidas que este formato está na realidade da formação docente. Alguns estudos apontam fragilidades na condução da modalidade, como a precariedade curricular que continuam a dicotimizar teoria e prática, como se ambas não se fizessem necessárias no dia a dia do ambiente escolar. Neste sentido, percebo que o descompasso está na concepção de formação, que requer mudanças profundas na estrutura curricular para a construção de aprendizagens que culminem em aquisição de conhecimentos teóricos e o fazer pedagógico.

o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. (BRASIL, 2007, p.1)

Com o objetivo de proporcionar o acesso ao Atendimento Educacional Especializado, o programa disponibilizou um conjunto de equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos, oferta de quadro docente com profissionais capacitados, e outros recursos de acessibilidade, para atendimento público-alvo da Educação Especial nas Salas de Recursos Multifuncionais em escolas públicas. O lançamento do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” forneceu condições para avanços no processo de aprendizagem dos alunos atendidos pelo AEE, bem como o aumento expressivo de matrículas deste público, na classe comum do ensino regular, como destaca Kassar (2014, p.219), referindo-se a este aspecto, como “possível impacto das ações implantadas pelos diferentes programas”.

Em 2008, o movimento histórico, em direção à consolidação de um sistema educacional inclusivo no Brasil, ganha significativos contornos. Com vistas ao direito de todos à educação e embasada pelos princípios inclusivos, é aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), pelo Ministério da Educação (MEC). O documento confirma a educação inclusiva como:

[...] Um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008, p. 5).

O documento trouxe, para o ambiente normativo, diretrizes que fundamentam uma política pública “com objetivo de assegurar a inclusão escolar” dos alunos definidos por ela como público-alvo da Educação Especial. Os objetivos da PNEEPEI consistem em:

...assegurar a inclusão escolar de **alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação**, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; **transversalidade da modalidade** de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do **atendimento educacional especializado; formação de professores** para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14) [grifo meu].

A Política de 2008 definiu que “a Educação Especial passaria a constituir a proposta pedagógica da escola”, que seu público-alvo são os “estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 15) e entre outras orientações, conceitua a Educação Especial como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).

Quanto às funções do AEE, a PNEEPEI esclarece que o AEE deve identificar, elaborar e organizar os recursos, tanto pedagógicos como os de acessibilidade, os quais anulem as barreiras, para que haja a participação plena dos alunos, levando-se em conta as necessidades específicas desses alunos. A PNEEPEI instrui que “as atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado **diferenciam-se** daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização” (BRASIL, 2008, p.16) [grifo meu]. Além de diferenciar as atividades no AEE e na classe comum, que o aluno tem o direito de frequentar, o documento explica que o AEE perpassa todas as etapas e todas as modalidades da educação básica, sendo organizado com vistas a apoiar o desenvolvimento dos alunos, sua oferta deve ser obrigatória e ser “realizado no **turno inverso** ao da classe comum, **na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional**” (BRASIL, 2008, p.16) [grifo meu].

Compreende-se, então, que o Atendimento Educacional Especializado foi caracterizado pela PNEEPEI, no âmbito educacional, como o espaço disponível ao trabalho com a diversidade do público-alvo da educação especial. É neste espaço que se desenvolvem atividades específicas e diferenciadas das realizadas em sala de aula comum, não sendo, enfatizo novamente, “substitutiva à escolarização”, mas “complementar e/ou suplementar” a ela.

Em relação à formação dos docentes, a PNEEPEI/2008 dispõe que “para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p. 17). Michels *et al.* (2017, p. 230) destacam, por exemplo, que “não consta neste documento qualquer indicativo de necessidade da formação dos professores regentes de classe que possuem em suas salas alunos considerados deficientes”. Esta pesquisa se posiciona em prol da necessidade de a formação continuada ser estendida a todos os professores, pois, somente assim, será possível a ampliação do olhar acerca das diferenças que compõem os espaços escolares, bem como

da percepção das potencialidades de cada aluno, muitas vezes preteridas em função de expectativas e protocolos regulados por práticas pedagógicas que não levam em consideração, exatamente, a heterogeneidade desse espaço.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, aprovada pela ONU, a qual tem o Brasil como um de seus signatários, é promulgada no Brasil através do [Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que](#) em seu art. 24, dispõe sobre a Educação e estabelece no primeiro e segundo parágrafo que:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

(BRASIL, 2009, p.11)

Tais orientações e determinações conferem ao Decreto 6949/2009, a viabilização da inclusão da pessoa com deficiência em todas as esferas sociais, mas, principalmente, nos sistemas de ensino, através de “medidas apropriadas” para eliminação de barreiras no processo de aprendizagem, que devem ser asseguradas pelos Estados Partes.

A [Resolução nº 4/2009](#) do Conselho Nacional de Educação e Conselho da Educação Básica (Ministério da Educação) orienta para os sistemas de ensino acerca do estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, que, “deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular” (BRASIL, 2009, p.2) instrui no seu art. 5º que:

O AEE é 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, p.2)

Destaco, com certa preocupação, que a Resolução, ao instituir que o atendimento pode ser realizado em centro de Atendimento Educacional Especializado, públicos ou privados sem fins lucrativos, possibilita o rearranjo de instituições privadas. Delevati (2012) alerta que no “turbilhão” de fatores que influenciam as determinações que se relacionam à Educação Especial, “estando entre os principais aqueles relacionados ao financiamento”. Os investimentos financeiros na Educação Especial, segundo Delevati, “têm movido inúmeros movimentos em defesa das classes, escolas e instituições especializadas” (DELEVATI, 2012, p.52).

Silva (2020, p.34) posiciona-se criticamente sobre a Resolução, pois entende que assim como outros documentos normativos, as atribuições e especificidades exigidas do docente para atuar no AEE apresentam-se de forma “ampla e genérica”. Para Baptista (2011, p. 65), a Resolução condiciona “mudanças na valorização sistêmica do educador especializado”, devido à gama de atribuições que se relacionam à atuação do professor do AEE. Vejamos, o art. 13 atribui aos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 3).

Baptista (2011, p. 65) ressalta a importância de formações para os professores que atuam no AEE, reiterando a centralidade da “sala de recursos como dispositivo pedagógico” na política de Educação Especial para a escolarização dos alunos com deficiência. Para Baptista (2011),

É necessário que se diga, no entanto, que este contexto de mudanças potenciais mostra a importância do professor especializado em Educação Especial para que se garanta a existência de percursos escolares satisfatórios e desafiadores para os alunos com deficiência. Essa importância respalda-se na centralidade da sala de recursos como o dispositivo pedagógico prioritário na política de Educação Especial contemporânea, considerada sua característica de não substituição do espaço da sala de aula comum para a escolarização. Além disso, as atribuições que implicam conexões/articulações entre o docente especializado e o professor do ensino comum abrem espaço para a discussão curricular necessária nos processos inclusivos (BAPTISTA, 2011, p. 65).

O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014 a 2024, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período mencionado. Através da “Meta 4”, o PNE objetiva:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 24)

O PNE, aprovado pela [Lei nº 13.005/2014](#), além de outras providências, dispõe, no art. 5º, § 4º, sobre o investimento público em educação estabelecido através da Meta 20, onde destaca o “financiamento de creches, pré-escola e de educação especial”. E reforça, em seu art. 8º, § 1º, inciso III, sobre as “estratégias”, que os entes federados devem estabelecer nos respectivos planos de educação e “garantam o atendimento das necessidades específicas na Educação Especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014).

Os documentos apresentados revelam que a efetivação de uma perspectiva inclusiva requer a eliminação de inúmeras barreiras, algumas podem ser reconhecidas, inclusive, nos dispositivos legais, outras dentro das escolas, outras ainda nos olhares que excluem.

O entendimento de que a deficiência está no meio, no entorno, na falta de acesso, e não nas pessoas, e que pensar em inclusão é pensar em eliminar barreiras comportamentais e ambientais nos foi explicado no preâmbulo da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova York, 2007, e, aqui, já citado. No Brasil, o texto da convenção, que traz esse novo conceito de deficiência, é o primeiro tratado internacional de direitos humanos a ser incorporado totalmente pelo ordenamento jurídico brasileiro com o *status* de emenda constitucional, na lei nº 13.146, denominada: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

(LBI) (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que se propõe a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, não paginado).

A LBI trouxe mudanças importantes para a concepção jurídica de deficiência, conceituada até então como uma condição estática e biológica da pessoa, passou a ser considerada pelo modelo social, em que a deficiência resulta da combinação das barreiras impostas pelo meio com as restrições de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo, conforme disposto em seu artigo 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p.1)

Além da mudança no conceito de deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) aborda uma gama de ferramentas para assegurar que todos os direitos das pessoas com deficiência sejam preservados e para que elas possam proteger-se contra a exclusão, a discriminação, o preconceito e a falta de acesso efetivo a todos os domínios da sociedade.

Em seu artigo 3º dispõe sobre o conceito de acessibilidade, desenho universal, tecnologia assistiva, de barreiras, mobilidade entre muitos que devem ser considerados na aplicação da referida Lei de 2015. No inciso XIII a LBI apresenta o conceito de profissional de apoio escolar:

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; (BRASIL, 2015, p.3)

Quanto aos direitos das pessoas com deficiência, destaco neste estudo o direito à Educação com oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, respeitada a característica, interesse e necessidade de aprendizagem: Declara, em seu art. 27, que:

[...] a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 9).

Para tanto a LBI estabelece como dever do Poder Público a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado por meio de projeto pedagógico e acesso ao currículo que compreenda as condições necessárias de igualdade, que promova “conquistas e o exercício da cidadania” (BRASIL, 2015, p. 9). A Lei Brasileira de Inclusão observa em seu texto, inúmeros elementos, constitutivos de instrumentos, critérios e medidas para aprimorar os sistemas educacionais, “[...] visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015, p. 9).

A atenção para a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial expresso na LBI, pressupõe mudanças na concepção de deficiência, pois entende que o problema não está na pessoa com deficiência, mas nas barreiras sociais impostas a elas e reitera que a eliminação de barreiras é o caminho em direção à perspectiva inclusiva.

3.2.1 Arcabouço Normativo: Um Olhar para as Pesquisas que Dialogam com as Políticas

A análise dos documentos legais, fontes primárias, contribui para que tenhamos, a maneira de um pequeno fio histórico, o entendimento dos avanços e também desafios e discontinuidades contidos nas políticas na perspectiva inclusiva para a Educação Especial. Os documentos legais, por óbvio, receberam olhares atentos de pesquisadores, tornaram-se objetos de estudos, tanto na análise da trajetória das políticas de Educação Especial, como dos elementos que foram sendo incorporados à legislação educacional brasileira, como forma de subsidiar as ações nos ambientes de ensino.

A fim de mapear as publicações, que dialogam com o escopo dessa pesquisa efetuei buscas no endereço *Scientific Eletronic Library Online* – Scielo – plataforma eletrônica que reúne periódicos científicos entre os meses de maio de 2021 a maio de 2022, utilizando o descritor: Políticas Públicas para Educação Inclusiva, encontrei 27 publicações. Optei pela escolha de 6 publicações, após a leitura dos resumos. Os artigos selecionados interessam a esta pesquisa por ter em comum o acompanhamento da trajetória da Educação Especial através do arcabouço normativo. São pesquisas que contribuem para o entendimento do processo de inclusão dos estudantes público-alvo da

Educação Especial na escola comum por meio de reflexões sobre os princípios e direcionamentos que se destacam nesses documentos legais e programas educacionais. A leitura dos 6 artigos na íntegra possibilitou as análises que compõem este estudo.

Apresento, no “Quadro 2”, em forma de tabela, os seis trabalhos selecionados, com ano de publicação, nome do autor/autores e a referência.

Quadro 2 – Mapeamento dos artigos sobre: Políticas Públicas para Educação Inclusiva

Ano	Autor	Referência
2009	Katia Regina Moreno Caiado; Adriana Lia Frizzman de Laplane	Caiado, Katia Regina Moreno e Laplane, Adriana Lia Frizzman de. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. Educação e Pesquisa [online]. 2009, v. 35, n. 2 [Acessado 4 Maio 2022] , pp. 303-315. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000200006 >. Epub 01 Set 2009. ISSN 1678-4634. https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000200006 .
2011	Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	Kassar, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2011, v. 17, n. spe1 [Acessado 4 Maio 2022] , pp. 41-58. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005 >. Epub 07 Out 2011. ISSN 1980-5470. https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005 .
2011	Mônica de Carvalho Magalhães Kassar	Kassar, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista [online]. 2011, n. 41 [Acessado 4 Maio 2022] , pp. 61-79. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005 >. Epub 09 Dez 2011. ISSN 1984-0411. https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005 .
2019	Libéria Rodrigues Neves; Mônica Maria Farid Rahme; Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira	Neves, Libéria Rodrigues, Rahme, Mônica Maria Farid e Ferreira, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. Educação & Realidade [online]. 2019, v. 44, n. 1 [Acessado 4 Maio 2022] , e84853. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/2175-623684853 >. Epub 07 Mar 2019. ISSN 2175-6236. https://doi.org/10.1590/2175-623684853 .
2011	Claudio Roberto Baptista	Baptista, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2011, v. 17, n. spe1 [Acessado 10 Maio 2022], pp. 59-76. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006 >. Epub 07 Out 2011. ISSN 1980-5470. https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006 .
2019	Claudio Roberto Baptista	Baptista, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. Educação e Pesquisa [online]. 2019, v. 45 [Acessado 4 Maio 2022] , e217423. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423 >. Epub 21 Out 2019. ISSN 1678-4634. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423 .

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2022) com base nos dados acessados no endereço eletrônico: <https://www.scielo.br/>

Essas seis publicações compreendem somente artigos. O artigo “Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo”, de Caiado e Laplane (2009), aborda as diretrizes, materiais e documentos do referido Programa, que teve como objetivo “apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2006, p.1), a partir dos depoimentos de gestores de um município-polo, tendo como ponto de partida os questionamentos relacionadas ao

modo como a política inclusiva estava sendo implantada no momento do estudo realizado.

Caiado e Laplane (2009) buscaram a compreensão do direcionamento à implementação da política inclusiva, através do conflito entre o discurso oficial e as práticas sociais.

A confrontação das diretrizes, materiais e documentos do Programa com os depoimentos de gestores de um município-polo permitiu levantar algumas questões relacionadas ao modo como a política inclusiva está sendo implantada. Essas questões dizem respeito às possibilidades de efetivação das ações de formação e multiplicação, à própria discussão conceitual sobre a inclusão, ao financiamento e às responsabilidades dos diferentes atores envolvidos no processo. (CAIADO e LAPLANE, 2009, p.306)

Caiado e Laplane (2009) consideram, inicialmente, que a “legislação e demais documentos nacionais têm fornecido a base para a formulação de políticas públicas visando a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no ensino comum” (p.305), e, justificam demonstrando o aumento no número de “alunos com deficiência”, matriculados em classes comuns do ensino regular. A partir dessa constatação, as pesquisadoras suscitam questionamentos ainda muito pertinentes:

Como os alunos aprendem? Como ensiná-los? Como formar os docentes para essa nova organização da escola? Como formar os diferentes profissionais da escola? Quais são os recursos educacionais especializados necessários e como articular a relação entre os professores das salas de aula regular e os professores dos atendimentos educacionais especializados? (CAIADO e LAPLANE, 2009, p.311).

As pesquisadoras adentram na compreensão da “necessidade de investimentos e recursos financeiros para a ação educativa” (p. 312), e revelam também “conflitos e tensões no plano conceitual”, com relação às concepções divergentes expressas pelas gestoras que participaram da pesquisa, acerca da “educação enquanto direito de todos, quanto ao tipo de atendimento dos alunos com deficiência e o local onde este atendimento deve ser oferecido” (p. 312, 313). O estudo desenvolvido por Caiado e Laplane (2009) destacou pontos importantes sobre os programas desenvolvidos no período de 2003 e 2007, ano de encerramento do PEIDD. Entendo que esse período foi marcado por mudanças conceituais na concepção de Educação Especial, mesmo que as dificuldades na interpretação ainda se façam presentes, os debates e reflexões sobre a temática trouxeram à luz a importância da educação inclusiva, pautada nos preceitos de uma educação para todos.

O artigo Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva traz uma investigação que se dá em torno de dois aspectos que, segundo Kassar (2011a, p. 41), são distintos, porém, intimamente interligados: o papel do governo brasileiro na história da educação destinada às pessoas com deficiências no Brasil e as relações entre as políticas nacionais no campo da Educação e os acordos e compromissos internacionais. Kassar (2011a) argumenta que:

A Educação Especial nas últimas décadas tem ganhado contorno de política pública constituída por embates entre diversos setores da sociedade e das instâncias governamentais, afetada, muitas vezes, por determinações originariamente externas ao país. (KASSAR, 2011, p.42).

No resumo do artigo, a pesquisadora salienta “a importância dos diferentes setores da sociedade nos embates atuais para a formulação de uma política de educação brasileira, que incorpore, de fato, toda a população” (KASSAR, 2011a, p. 41).

Também no ano de 2011, Kassar publica o artigo Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional, uma análise dos desafios do oferecimento de uma Educação Especial dentro da atual política de educação inclusiva do Governo Federal. Para tanto, discute as condições de implantação da proposta do Governo Federal de um “sistema educacional inclusivo”, que conta com um suporte de atendimento educacional especializado para complementar e suplementar a educação escolar.

A autora apresenta a constituição de um conjunto de programas e ações que contribuiram para a materialização da política de “Educação Inclusiva” e ressalta que essas ações são condizentes a um projeto de governo que opta “pela formação de educadores no sistema de multiplicadores e à distância” (p. 76). Para a autora,

Essas escolhas pretendem otimizar os recursos atingindo o maior número de pessoas possível. As preocupações econômicas foram determinantes para adoção de políticas em outros momentos da história da educação brasileira, como parecem estar presentes agora. No entanto, ressaltamos o fato de que, muitas vezes, essas escolhas são incompatíveis para o estabelecimento da garantia de direitos sociais. (KASSAR, 2011b, p. 76).

Retomo as reflexões sobre como as formações docentes têm se dado no Brasil, através do formato de Educação a distância, principalmente nos cursos de especialização. Este modelo destaca-se por abranger um grande número de pessoas, porém, é temática de reflexões e questionamentos em muitos estudos, pois há o aumento significativo de instituições de ensino que oferecem essa modalidade sem o compromisso curricular de contribuir com concepções de ensino na perspectiva inclusiva.

Neves, Rahme e Ferreira, em 2019, apresentam o estudo intitulado “Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva”, que teve como objetivo analisar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), sua relevância para a definição dos rumos da escolarização dos estudantes com deficiência no Brasil a partir da centralidade conferida pela Política ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para tanto, propuseram discutir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), considerando suas dimensões históricas e demais políticas, focalizando sua inovação no que se refere à aposta na função articuladora do Atendimento Educacional Especializado, mas indagam “como este dispositivo seria eficaz diante da demanda que se relacionam aos processos de inclusão” (NEVES, RAHME E FERREIRA, 2019, p. 5). Para a compreensão sobre a questão da inclusão escolar e os efeitos psíquicos e cognitivos no público-alvo da Educação Especial, as pesquisadoras propõem articulações da psicanálise com a discussão educacional. O tom do estudo de Neves, Rahme e Ferreira (2019), ecoa os desafios atinentes à perspectiva inclusiva e à percepção de construções pedagógicas, a partir do Atendimento Educacional Especializado, que buscam a escolarização do público-alvo da Educação Especial, mas, por vezes, parece excludente. Ao tratar das formas de implantação de uma política educacional inclusiva e os dispositivos que se direcionam a este objetivo, percebo, na abordagem das pesquisadoras, a preocupação com a formação de contextos inclusivos, porém, resalto a importância de proposições que subsidiem as mudanças paradigmáticas que a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva busca construir.

Baptista (2019), através do artigo Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil, tem como objetivo “a análise da escolarização das pessoas com deficiência no Brasil, considerando prioritariamente o período de 2008 a 2018, em função de uma política pública que assume a inclusão escolar como diretriz educacional” (p. 1). De acordo com Baptista (2019),

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 é compreendida como parte de um momento histórico que aproxima as iniciativas e as diretrizes brasileiras de proposições internacionais que anunciam uma resignificação do conceito de deficiência – afirmação da perspectiva social –, assim como indicam um novo desenho institucional para a garantia do direito à educação. (BAPTISTA, 2019, p.1)

O autor demonstra, em sua análise, a existência da ampliação das matrículas de alunos com deficiência no ensino comum e a aprovação de elevado número de

dispositivos normativos sobre a temática. Constata a “instituição de programas dirigidos a formas variadas de apoio especializado”. Afirmando que:

Houve também a instituição de programas dirigidos a formas variadas de apoio especializado, mostrando um deslocamento do lócus destinado à escolarização desses alunos, com prioridade para o ensino comum. Apesar disso, coexistem tendências que reafirmam e que contradizem a perspectiva proposta pelas diretrizes analisadas, principalmente quando são consideradas as dimensões qualitativas dos processos formativos. (BAPTISTA, 2019, p.1)

Retomo as considerações sobre a importância e a contribuição desses estudos, pois abordam aspectos relevantes para refletir, nesta pesquisa, sobre os caminhos da Educação Especial no Brasil. Observa-se concordância entre os estudos sobre os avanços que se deram a partir do fomento às políticas educacionais e, também, sobre os desafios que ainda se fazem presentes de diferentes formas no âmbito da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

3.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – O AEE

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é o dispositivo pedagógico central ao processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). O AEE mobiliza recursos, estratégias e articulações entre os diferentes espaços da escola, com o objetivo de complementar e/ou suplementar o ensino dos estudantes com deficiência, no ensino comum.

A busca por produções acadêmicas, sobre o Atendimento Educacional Especializado, realizada no endereço eletrônico do *Scientific Eletronic Library Online – Scielo*, onde, com o descritor Atendimento Educacional Especializado, encontrei 52 publicações, e, após a leitura dos resumos, foram descartadas as publicações, que em sua maioria direcionavam suas pesquisas para a atuação do professor no Atendimento Educacional Especializado, destacando técnicas e atividades práticas desenvolvidas neste espaço para atender a uma ou a outra deficiência. Ressalto que a maioria dos trabalhos encontrados enfatizava o “Atendimento Educacional Especializado, sob a ótica de um atendimento exclusivo focado nas deficiências”. O enfoque das pesquisas que foram desconsideradas, se distanciavam dos objetivos de conhecer a amplitude do AEE para a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas de ensino regular.

A seguir, apresento, em forma de tabela, as 4 (quatro) publicações selecionadas para análise, contendo o ano de publicação, o nome do autor e a referência.

Quadro 3 – Atendimento Educacional Especializado

Ano	Autor	Referência
2011	Claudio Roberto Baptista	Baptista, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2011, v. 17, n. spe1 [Acessado 10 Maio 2022], pp. 59-76. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006 >. Epub 07 Out 2011. ISSN 1980-5470. https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006 .
2018	Alexandro Braga Vieira; Ines de Oliveira Ramos	Vieira, Alexandro Bragae Ramos, Ines de Oliveira. Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, Educação Especial e Currículo. Educação & Realidade [online]. 2018, v. 43, n. 1 [Acessado 10 Maio 2022] , pp. 131-151. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/2175-623667534 >. ISSN 2175-6236. https://doi.org/10.1590/2175-623667534 .
2018	Neusa Denise Marques de Oliveira; Aliciene Fusca Machado Cordeiro	Oliveira, Neusa Denise Marques, Cordeiro, Aliciene Fusca Machado (2018). O Que Pensam As Equipes Diretivas Escolares Sobre O Atendimento Educacional Especializado (AEE). <i>Educação Em Revista</i> , 34, e173991. https://doi.org/10.1590/0102-4698173991
2019	Adriana Marques dos Santos Laia Franco; Gabriel Eduardo Schutz	Franco, Adriana Marques dos Santos Laia e Schutz, Gabriel Eduardo. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. Saúde em Debate [online]. 2019, v. 43, n. spe4 [Acessado 6 Junho 2022], pp. 244-255. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/0103-11042019S420 >. Epub 19 Jun 2020. ISSN 2358-2898. https://doi.org/10.1590/0103-11042019S420 .

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2022) com base nos dados acessados no endereço eletrônico: <https://www.scielo.br/>

Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outra, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas tornarem-se integradas. Algumas vezes elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço (BALL, 2009, p.307).

As palavras do autor Stephen Ball (2009), no excerto acima, descrevem as incertezas que permeiam o campo das políticas. Ao refletirmos sobre a formação de sistemas de ensino inclusivos, torna-se imprescindível examinar os elementos necessários para sua constituição. O Atendimento Educacional Especializado tem

historicamente perpassado por diferentes nomenclaturas, concepções e interpretações, mas é consenso, para a maioria dos estudiosos, que este dispositivo pedagógico é fundamental para a implantação de políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Dou início às análises pelo artigo de Baptista (2011), não apenas em respeito à ordem cronológica do quadro referenciado, mas, também, por entender a importância desse estudo para reflexões acerca das políticas e das ações voltadas ao Atendimento Educacional Especializado dos alunos público-alvo da Educação Especial. As análises desenvolvidas por Baptista (2011), em torno da temática, têm por objetivo:

[...] apresentar reflexões acerca da *ação pedagógica e dos serviços educacionais especializados* dirigidos às pessoas com deficiência, considerando o contexto brasileiro contemporâneo e os desafios de proposições políticas que indicam a inclusão escolar como a diretriz para esse trabalho (BAPTISTA, 2011, p. 60) [grifo do autor].

As análises de Baptista (2011) destacam elementos constitutivos da historicidade dos serviços educacionais e da ação dos docentes especializados para o desenvolvimento desses serviços. O autor aponta que os objetivos educacionais centrados na escolarização dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, são elementos de fortalecimento da educação inclusiva. Neste sentido, as reflexões propostas por Baptista (2011) observam a importância de ações políticas voltadas para o Atendimento Educacional Especializado e para a atuação dos docentes especializados em Educação Especial.

Baptista (2011, p.61), descreve e contextualiza o percurso histórico de um espaço que, por muito tempo, foi destinado ao atendimento dos alunos com deficiência de forma segregada, a “classe especial”, local dentro da escola regular que se diferenciava e substituía o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum, direcionados não apenas aos alunos com alguma deficiência, mas também aos que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

As construções envolvendo uma nova perspectiva de Educação Especial se dá a partir dos anos 2000. Neste sentido o autor destaca a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 e a Resolução 04/2009 do CNE-CEB, como importante marco para os avanços e os debates em torno dessa temática, pois definiu os alunos a serem atendido pela Educação Especial, concomitante aos investimentos nas salas de recursos e diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado entendido agora como complementar e

suplementar e não mais substitutivo ao ensino em classe comum dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O autor salienta que mesmo já havendo discussões sobre a importância da inclusão, referida como “integração”, na década de 1990, “os serviços de atendimento exclusivo - classes especiais e escolas especiais - eram reconhecidos como imprescindíveis ao trabalho pedagógico nessa área”.

Os apontamentos trazidos pelo autor evidenciam os investimentos nas salas de recursos multifuncionais, e a importância de professores com formação específica, para atuar nestes espaços assim como um olhar atento para as muitas atribuições designadas a esses docentes. Tais indicações focalizam o aparato político e direcionamentos pedagógicos que objetivam a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

O AEE, segundo as análises do autor, ampliou “os sujeitos a serem atendidos na escola regular” (BAPTISTA, 2011, p. 62), demandando desafios associados à sala de recursos como espaço escolar e como dispositivo pedagógico. Baptista chama a atenção, ainda, para a organização pedagógica e política, imbricados aos processos inclusivos, voltando-se às “iniciativas e deslocamentos dos sujeitos envolvidos”. Baptista (2011) traz questionamentos que podem ser lidos como perguntas organizadoras do campo da educação inclusiva:

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

O artigo alerta, ainda, para as omissões na composição dos elementos que implicam na efetivação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, dentre as quais estão distanciamentos relacionados à concepção de atendimento educacional especializado, à concepção de sala de recursos, principalmente do termo “Multifuncional”, à formação de professores no âmbito geral, às funções desenvolvidas pelos profissionais especializados em Educação Especial. Acerca do termo “Multifuncional”, Baptista (2011) questiona “qual seria a justificativa para ser assim designada, e, se a pluralidade de funções estaria associada às diferentes tipologias de alunos que teriam acesso a esse espaço” (p.70). Para o autor, a terminologia multifuncional, relaciona-se à ideia de espaço reservado para atender deficiências

específicas, vincula a ação do professor que realiza o Atendimento Educacional Especializado especificamente a esse espaço, e demanda que, a formação desses profissionais sejam direcionadas à essa perspectiva, de atendimento da deficiência, distanciando-os da proposição pedagógica do AEE.

Vieira e Ramos (2018) abordam a temática da Educação Especial, Currículo e Atendimento Educacional, entrelaçada às teorias de Boaventura de Souza Santos, contidas na Sociologia das Ausências e das Emergências. O desenvolvimento do trabalho dos pesquisadores se dá a partir dos conceitos centrais do pensamento do autor que se aproximam com os pressupostos da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

Os estudos de Vieira e Ramos (2018) apontam suas preocupações referentes aos desafios que permeiam o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. As reflexões propostas pelos estudiosos se apoiam nos dados de crescimento do número desses alunos matriculados na escola comum e os questionamentos sobre a mediação dos processos de ensino aprendizagem. A pesquisa desenvolvida por Vieira e Ramos (2018) destaca um viés observado nas práticas docentes direcionadas à especificidade de diagnósticos clínicos de cada aluno.

As teorias de Souza Santos são utilizadas por Vieira e Ramos (2018) para embasar a compreensão dos fatores que, segundo seus estudos, “levam à normatização de regras de funcionamento da vida social” (VIEIRA e RAMOS, 2018, p. 133) e pensamentos homogeneizantes, os quais não consideram o saber, as vivências e conhecimentos de cada um. Destacam que, sob esses aspectos padronizadores, são construídos os currículos escolares. A teoria de Boaventura de Souza Santos é denominada de *razão indolente*, onde se coloca o saber científico como único e totalitário, elucidada pelos autores, para o contexto da Educação Especial:

Diante desse cenário, a razão indolente cria a ideia de que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são ineducáveis e sem condições de serem envolvidos nos currículos escolares, restando vivenciar experiências voltadas à convivência/sociabilidade social. Muitas vezes, o estudante demonstra processos de aprendizagem significativos, mas, por não se enquadrar no padrão reconhecido, a razão indolente produz no professor o sentimento de não saber ensinar esse sujeito e legitimar o que ele produziu em termos de conhecimento, nos momentos de avaliação da aprendizagem (VIEIRA e RAMOS 2018, p. 134).

Vieira e Ramos, pautados nas ideias de Sousa Santos, compreendem que uma escola para ser de qualidade tem que ser, impreterivelmente, uma escola que aposte na educabilidade do aluno, que tenha “os processos de ensino como possibilidade de

reversão dos processos desiguais de participação na vida em sociedade” (p. 135), e ainda:

[...] pressupõe a garantia de ensino para todos os alunos, independentemente de suas condições econômicas, familiares, psíquicas ou culturais; nutre um compromisso ético para possibilitar meios ao estudante de visibilizar sua produção cultural, ofertando oportunidades de acesso a outras experiências; faz emergir alternativas para que os elementos que buscam subjugar os alunos à condição de sujeitos com poucas sinalizações de transformação de seus contextos vividos sejam substituídos por um pensamento crítico e resistente às desigualdades tão naturalizadas pela racionalidade moderna; assume a diversidade como uma rica possibilidade de crescimento humano e não como um elemento que dificulta o trabalho de escolarização do estudante (VIEIRA e RAMOS, 2018, p. 135).

As pistas levantadas por Viera e Ramos reforçam o conceito de Educação Especial como elemento que, ao contemplar as diferenças, enriquece o ambiente educacional e o desenvolvimento das atividades pedagógicas, e, também, nos permite inferir acerca da necessidade de avançarmos na discussão que tem focado apenas nas práticas, como técnica e instrumento de ensino e que se estruturam a partir de diagnósticos e tipologias clínicas de cada estudante. Em consonância com os autores, reforço a importância de olhar cada sujeito nas suas potencialidades, valorizar as diferenças e os saberes de cada um, reconhecer o direito de todos à educação e buscar proposições políticas para a Educação especial que reflitam essa concepção.

O foco no Atendimento Educacional Especializado articulado com as atividades desenvolvidas em sala de aula comum, suscitando o ensino colaborativo, segundo os autores, são delineamentos importantes e benéfico a todos os alunos, além desse formato contribuir para melhorias e qualidade do ensino.

O estudo de Oliveira e Cordeiro (2018), se propôs investigar como o Atendimento Educacional Especializado é entendido pelas equipes diretivas escolares. Por meio de questionário, diretores, supervisores e orientadores de escolas do Estado de Santa Catarina.

Os resultados demonstraram que a maioria dos participantes tem uma compreensão sobre o AEE focada no público-alvo da Educação Especial. Assim, o Atendimento Educacional Especializado parece ser entendido pelas equipes diretivas como um serviço individualizado, setorizado e com pouca interlocução entre os profissionais da escola.

As autoras pontuam as políticas de Educação Especial, de âmbito nacional e a influência internacional que as diretrizes educacionais incorporam nos seus discursos acerca dos direitos educacionais e sociais. Destacam também, os desafios que

perpassam historicamente a escola pública, e consideram que, “...pode significar, que a escola pública que se conhece parece não estar sendo inclusiva para a maioria de seus estudantes e não somente para os que são denominados público-alvo da EE”. (OLIVEIRA; CORDEIRO, 2018, p.3).

Em suas percepções iniciais as pesquisadoras, esclarecem que a equipe diretiva está dentre os profissionais da Educação envolvidos na implementação e viabilização das proposições da PNEEPEI nas escolas, e, por isso é importante que estes profissionais entendam as conexões e conceitos que a permeiam, no contexto econômico, político e social.

As análises de Oliveira e Cordeiro (2018), são embasados por outras pesquisas sobre a temática da gestão escolar/equipe diretiva escolar, em relação à Educação Especial e o AEE. Enfatizam a importância das abordagens que a pesquisa apresenta, e consideram que:

[...] identificar como uma política nacional está se realizando em âmbito local sinaliza, em parte, uma forma de contribuir com a produção de conhecimentos sobre os apoios ofertados aos estudantes considerados público-alvo da Educação Especial, e, principalmente, de indicar ao município pesquisado como esse serviço vem se configurando nas escolas, a partir dos dizeres dos integrantes das equipes diretivas, entendidas neste estudo como protagonistas na implementação e viabilização do AEE na escola. (OLIVEIRA; CORDEIRO, 2018, p.6).

Oliveira e Cordeiro (2018), observaram em sua pesquisa junto às equipes diretivas, uma compreensão desarticulada sobre o AEE, que focaliza no estudante com deficiência ou na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de forma isolada, privilegiando assim, um dentre os diversos aspectos que envolvem esse serviço. Neste sentido, destacam que as falas dos participantes, demonstram que eles entendem o AEE como um serviço com foco nas deficiências, nos estudantes com dificuldades e distúrbios. Para elas trata-se de uma visão reducionista, descontextualizada que não compreende as funções que compõe o AEE e sua necessária articulação com o contexto social, político e econômico.

Se destacam na análise das autoras, as diferentes necessidades apresentadas pelas equipes diretivas: quanto a viabilização do AEE em seus espaços escolares e a carência de conhecimentos acerca da legislação e das concepções de Educação Especial.

As linhas finais do estudo de Oliveira e Cordeiro (2018), evocam suas percepções sobre o AEE no contexto observado. Consideram que “atualmente”, no contexto temporal da pesquisa, o Atendimento Educacional Especializado parece estar desarticulado das ações entre Educação Regular e a Educação Especial e sugerem que a

busca por parcerias com Instituições Públicas de Ensino Superior, sediadas no município ou seu entorno, contribuiriam para a mudança de concepções e práticas. Para elas tal parceria fortalece a “rede de apoio para a realização de formações que contemplem um aprofundamento teórico e prático na área da Educação e da Educação Especial, para os profissionais da educação da Rede pesquisada”. (OLIVEIRA e CORDEIRO, 2018, p. 20-21)

As percepções acerca do estudo desenvolvido por Oliveira e Cordeiro (2018), revelam uma preocupação com os conhecimentos e concepções sobre a Educação Especial dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização do público-alvo dessa modalidade nas escolas regulares. Neste sentido a pesquisa desenvolvidas por ela, é de grande relevância para as reflexões acerca do preparo docente e da urgência de investimentos na formação dos profissionais da Educação, para primeiramente compreender o papel da escola no contexto social e para o entendimento da importância das políticas públicas para a consolidação de sistemas educacionais inclusivos.

Franco e Schutz (2019), em pesquisa que versa sobre o direito constitucional à educação inclusiva, apontam para “a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão” (FRANCO e SCHUTZ, 2019, p. 245). A pesquisa discorre sobre os “ganhos pedagógicos” (p.246), ao se viabilizar a participação efetiva dos alunos na sala de aula comum, por meio das ações desenvolvidas junto ao Atendimento Educacional Especializado. Franco e Schutz (2019) colocam em evidência as atribuições e atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado, para a concretização dos processos inclusivos dos alunos público-alvo da Educação Especial, na escola regular.

Ao professor do AEE, cabe pesquisar, produzir e propor a aquisição de recursos, ajudas técnicas, tecnologia assistiva e demais apoios que eliminam as barreiras identificadas na comunicação, mobilidade, interação, acesso e permanência dos alunos da educação especial nas escolas comuns. Assim, também, deverá o professor do AEE acompanhar o processo de inserção do seu aluno na sala de aula comum e o uso dos recursos/ tecnologias por ele propostos no plano individual do aluno para eliminação das barreiras à participação desse educando nas atividades com seus pares, na sala de aula comum, no turno regular (FRANCO e SCHUTZ, 2019, p. 246).

Os autores também descrevem e conceituam as Salas de Recursos Multifuncionais como “espaços localizados nas escolas de educação básica, com equipamentos adequados de acordo com as necessidades dos alunos público-alvo da educação

especial, onde se realiza o AEE” (FRANCO e SCHUTZ, 2019, p. 248). E o AEE é conceituado como espaço articulador, entre o professor que realiza especificamente esse atendimento na escola e o professor da sala de aula comum, com o objetivo de esboçar o plano de ensino mais adequado para a concretização de aprendizagens e participação efetiva dos alunos no processo escolar e na vida social. Os autores sugerem o trabalho em conjunto entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor da sala de aula comum:

Os professores comuns e os da educação especial precisam 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 AEE, cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras que impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular (FRANCO e SCHUTZ, 2019, p. 246).

Além dos autores referenciados na tabela, fazem parte das leituras, que embasam a temática referente ao Atendimento Educacional Especializado, os trabalhos desenvolvidos por Mayara Costa da Silva, “Conhecer o conhecer na formação de professores em educação especial no Brasil: tendências e desafios” - 2020, tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). E o livro de Maria Helena Michels, “A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão”, de 2017.

3.4 O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os princípios organizadores de uma escola inclusiva perpassam por novos modos de pensar a educação. Implica novas concepções e posturas frente às singularidades e diferenças que formam os ambientes, sejam eles escolares ou não. Aproximo-me, novamente, do Pensamento Sistêmico, instituído pelo teórico Gregory Bateson, o qual, no entendimento de Silva (2020), “busca romper com uma visão mecanicista de construção do conhecimento a partir do paradigma da complexidade” (p. 37), pois compreende que “pensar complexamente envolve, necessariamente a interação entre uma pluralidade de elementos constitutivos” (p. 38).

A complexidade do contexto educacional, na perspectiva inclusiva da educação, deve estar entrelaçada na própria formação do docente, pois é ele o responsável para que a perspectiva inclusiva se concretize. Pavão e Pavão (2017) destacam a importância de vivenciar e estudar a temática da inclusão:

Neste processo de aprender a ser professor em uma escola inclusiva, fica claro a ênfase na importância de vivenciar e estudar a temática da inclusão. Não se aprende a ser professor de aprendizes incluídos sem conhecer os pressupostos da mesma, sem buscar novos conhecimentos e sem conviver com os estudantes. É imprescindível que exista a articulação entre os estudos teóricos e situações práticas. (PAVÃO e PAVÃO, 2017, p. 66)

Dessa forma, exponho a compreensão da importância da formação docente para a concretização dos processos inclusivos dos alunos público-alvo da Educação Especial, assim como adianto meu entendimento que para esse mesmo fim, ou seja, que a inclusão seja realizada, há a necessidade de abandonar conceitos, que inferem sobre a formação de professores para a realização do atendimento educacional especializado, que se organizam a partir de deficiências, que concebem a Educação Especial com foco nos diagnósticos dos alunos e não nas suas potencialidades como seres aprendentes, pois nos levam ao distanciamento desta modalidade da educação como central no processo pedagógico.

Em busca de diálogos acerca dessa temática, apresento, no quadro 4, os artigos selecionados, contendo ano de publicação, nome dos autores e referência:

Quadro 4 - Formação de professores da Educação Especial Inclusiva

Ano	Autor	Referência
2009	Márcia Denise Pletsch	Pletsch, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar em Revista [online]. 2009, n. 33 [Acessado 13 Maio 2022] , pp. 143-156. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010 >. Epub 10 Ago 2009. ISSN 1984-0411. https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010 .
2013	Rosalba Maria Cardoso Garcia	Garcia, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Revista Brasileira de Educação [online]. 2013, v. 18, n. 52 [Acessado 13 Maio 2022] , pp. 101-119. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007 >. Epub 18 Mar 2013. ISSN 1809-449X. https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007 .
2014	Mônica de Carvalho Magalhães kassar	Kassar, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências (Uma primeira versão sobre este tema foi apresentado pela autora na mesa "Políticas e práticas de formação de professores: impactos nos anos iniciais da educação básica", durante a 36ª Reunião Anual da ANPEd, ocorrida em Goiânia, de 29/09 a 02/10 de 2013). Cadernos CEDES [online]. 2014, v. 34, n. 93 [Acessado 13 Maio 2022] , pp. 207-224. Disponível em: < https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200005 >. ISSN 1678-7110. https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200005 .

Fonte: Quadro elaborado pelos autores (2022) com base nos dados acessados no endereço eletrônico: <https://www.scielo.br/>

Para iniciar as análises das publicações, tomo como referência a afirmação de Nóvoa (2017, p. 1111) que “a formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional”, e ainda, “a formação docente deve ter como matriz a formação profissional”.

Pletsch (2009) busca, em seu artigo, levantar alguns aspectos relativos à formação de professores no Brasil, com ênfase para a inclusão de “pessoas com necessidades educacionais especiais”¹⁶ no ensino regular. Seus estudos destacam a importância da formação dos professores tanto para o atendimento às “necessidades educacionais dos alunos considerados especiais”, quanto para o aperfeiçoamento de práticas educativas que podem afetar e contribuir para o desenvolvimento de todos os alunos. Para isso, a pesquisadora considera os documentos oficiais, a legislação nacional e as diretrizes

¹⁶ Observou-se no texto de Pletsch de 2009 a escolha pela expressão pessoas e/ou alunos com necessidades educacionais especiais, portanto foram mantidas as expressões utilizadas pela autora.

políticas específicas do Ministério da Educação (MEC), o resultado de pesquisas e a literatura especializada sobre o tema.

Em análise aos documentos oficiais que versam sobre a formação de professores, Pletsch (2009) compreende que a legislação vem contribuindo para importantes avanços sobre a Educação Especial no Brasil, porém ressalta a necessidade de mudanças na educação para atender ao paradigma vigente acerca da inclusão educacional, afirma que “a formação deve atender às necessidades e aos desafios da atualidade” (PLETSCH, 2009, p. 145) e que para isso, deve “mobilizar os conhecimentos do professor, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática” (p. 145).

As diferentes pesquisas sobre o tema abordado por Pletsch (2009) reafirmam a necessidade, “da melhoria da formação de professores como condição essencial e premente para a promoção eficaz da inclusão de **alunos com necessidades especiais** em rede regular de ensino” (p. 147) (grifo meu). Considero importantes tais conclusões, devido os desafios ainda presentes no âmbito da Educação Especial. Segundo os apontamentos da autora, o curso de formação de professores tem desafios relacionados à “produção de conhecimentos, condizentes ao papel do professor de ensinar e aprender para a diversidade” (p. 148) e, que para isso, “faz-se necessário a elaboração de políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor” (PLETSCH, 2009, p.148).

[...] podemos dizer que o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar. (PLETSCH, 2009, p. 149).

A autora atenta para o fato de os cursos de licenciatura “não estarem preparados para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão” (PLETSCH, 2009, p.150).

Em consonância com o que foi levantado por Pletsch (2009) como alternativas para a inclusão educacional, presume-se a necessidade de uma formação docente que combine o trabalho do professor especializado com o do professor da sala de aula comum, sendo que este viés contribui, não apenas para o acesso dos alunos público-alvo da Educação Especial em escolas regulares, mas, sobretudo, para conduzir os processos de escolarização desse alunado.

Neste sentido, compreendemos que a formação de professores para atuar tanto no Atendimento Educacional Especializado como para os docentes das classes comuns da escola regular, ofertada nos cursos de licenciatura tenha, sobretudo, o viés pedagógico direcionado a aprendizagem de todos os estudantes. E, como destaca os estudos de Silva (2020, p. 137), “torna-se fundamental que se perceba a inseparabilidade entre percursos de formação e a atuação profissional do professor de educação especial”, ou seja, é imprescindível para a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, uma nova concepção de escola, de estudante, de deficiência e de aprendizagem, como base da formação docente na perspectiva inclusiva. Em conformidade aos pensamentos de Silva (2020, p. 136), compreendo a necessidade de repensarmos nossas defesas em relação ao tipo formação é considerada a mais adequada e focarmos em priorizar “o pedagógico como eixo condutor dos processos formativos que constituem o professor de educação especial”.

Garcia (2013) objetivou, em seu estudo, “contribuir com as reflexões acerca da formação docente no âmbito das políticas inclusivas” (p.101), sobretudo no que tange a Educação Especial. São interesses nas análises da autora, três movimentos de ordem legal, que se comprometem com a redefinição do conceito de Educação Especial, do público-alvo e da organização da modalidade: a Resolução N° 2/200, como movimento de introdução da Educação Especial na educação básica, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Resolução n° 4/2009.

A autora retoma a definição dada pelos documentos supracitados, porém destaca que a modalidade da Educação Especial vem sendo tratada como um “serviço educacional especializado” (p. 107), e que “o programa que implantou a Sala de Recursos Multifuncionais como lócus do Atendimento Educacional Especializado, reitera essa compreensão” (p. 107), por conta das responsabilidades assumidas por este espaço de atendimento. Segundo a autora,

Essa breve análise desenvolvida em torno dos três movimentos da política de educação especial tem por objetivo articular uma compreensão acerca da não superação dos sentidos que a modalidade vem assumindo historicamente, apesar de passar por um momento de investimentos em torno de sua divulgação, da presunção de uma “nova” perspectiva e da suposta ampliação do atendimento público de educação especial nas redes de ensino. (GARCIA, 2013, p. 107)

Garcia (2013) aborda, em suas análises, os estudos desenvolvidos por outros autores, que a levam à percepção da “formação docente na modalidade da Educação

Especial centrada em práticas não discutidas teoricamente, orientadas pela solução de problemas na aplicação de atividades com os alunos da educação especial que frequentam o AEE” (p. 115). A autora também evidencia a preocupação em “formar/certificar” um grande número de professores (p. 115) e, que para isto são oferecidos cursos na modalidade a distância, no sentido de adequar os professores à ampliação das funções e ao cumprimento das novas tarefas. Para Garcia (2013), o professor do AEE se transforma em um gestor de recursos de aprendizagem, um ser multifuncional, devido a demanda a eles atribuídas no espaço das salas de recursos, perdendo assim a “essência da ação docente” (p. 115).

A partir dos apontamentos da autora, saliento a importância de proposições políticas para a formação de professores com foco pedagógico na condução das aprendizagens dos alunos atendidos pelo AEE. Em concordância com Garcia (2013), compreendo que a formação de professores de modo geral deve estar alinhada com o proposto pela Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, e que essas estejam focadas com a ruptura de padrões homogeneizantes na educação como condição essencial tanto para uma escola inclusiva como para uma sociedade inclusiva.

Kassar (2014), em suas análises, “compreende características da formação de professores considerando os programas do governo federal para a formação de um sistema educacional inclusivo” (KASSAR, 2014, p.207). A autora propõe a análise do discurso sobre o direito de todos à escolarização em escola comum, vinculando-o às definições normativas, que estabelecem os tipos de professores aptos para atuar junto aos alunos público-alvo da Educação Especial. Kassar (2014) aborda as atribuições definidas pela Resolução nº 02/2001 do CNE/CEB, que diferencia os professores capacitados dos especializados. Diante da análise desse documento normativo, a autora considera que:

Tais proposições, cremos, deveriam ter tido impacto imediato nos estudos a respeito da formação inicial de professores para a educação básica, uma vez que induzem tais cursos a incluir, em seus currículos, “conteúdos sobre educação especial” (KASSAR, 2014, p. 210).

A pesquisadora revela que tais constatações se relacionam às discussões da temática da Educação Especial ser pouco difundida em âmbito acadêmico, ficando restritas ao GT15, grupo de trabalho da Educação Especial vinculado à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Assim, discute sobre a “formação inicial do professor da educação básica e a reconfiguração na formação do professor especializado” Kassar (2014, p.211), a partir de programas como “Educação

Inclusiva: Direito à Diversidade, programas de formação continuada de professores para o AEE e para a atuação nas Salas de Recursos. São focos de reflexão trazidos pela autora que a oferta de formação continuada se dê “prioritariamente na modalidade a distância” e o direcionamento focado nas especificidades clínica dos estudantes referidos pela PNEEPEI como público-alvo da Educação Especial. Kassar compreende e nos leva à compreensão de que os esforços empreendidos pelo governo federal para a implantação de uma política educacional para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva estão centrados nos aspectos da formação do professor, como fundamental para a consolidação desses objetivos.

Kassar (2014, p. 212) diverge, em alguns pontos, do pensamento de Garcia (2013), por exemplo, sobre o entendimento “que o foco da política educacional inclusiva é o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Já na compreensão de Kassar (2014), a formação de professores, para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais, consiste em peculiaridades que os tornem capazes de “atuar em diferentes frentes, para atender diferentes deficiências e defende, portanto, que a formação não deve ser restrita, mas generalista” (KASSAR, 2014, p. 212). Outro ponto conflitante é sobre o público-alvo da Educação Especial, que recebe Atendimento Educacional Especializado, dada as dificuldades de aprendizagem acionadas por suas limitações ou características específicas. Neste sentido, Kassar se posiciona da seguinte forma:

Logo após o lançamento do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva foi apresentada em 2008, definindo como foco das ações da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, o *docente multifuncional* a ser formado também deve receber/possuir conhecimentos específicos para escolarizar os alunos ora referenciados, o que significa certa especificidade (KASSAR, 2014, p. 213). [grifo da autora]

Sobre os aspectos que se relacionam à formação de professores capacitados e especializados, os dados apresentados pela autora evidenciam uma tendência de formação de especialistas em Educação Especial em cursos oferecidos a distância, devido à diminuição no número de cursos de graduação com este direcionamento. Kassar (2014) também supõe que a “formação vista como especializada fora obtida nos cursos de capacitação em serviço a partir dos programas do governo federal” (p. 217), já referenciados nesta análise, e que estes atingem um grande número de docentes, pelo formato como se mostram.

São disparadores das análises feitas por Kassar (2014), produções de autores acerca dos desafios atrelados à formação docente para atuar na Educação Especial na perspectiva inclusiva, onde são apontados como fator preponderante “precariedades e limitações dos cursos oferecidos pelos programas do governo federal” (p. 218).

É salutar para esta pesquisa o questionamento de Kassar (2014, p.222): “o modelo de formação docente *especializado e capacitado*, ser ou não viável e eficiente? Se sim, quais devem ser as características dessas formações?”.

Em virtude desse questionamento, central no estudo desenvolvido por Kassar (2014), apresento o exposto na tese de doutorado de Silva (2020), pois considero basilar para a compreensão dos conceitos referentes à Educação Especial e, principalmente, para os delineamentos acerca da formação de professores dados pelos dispositivos legais que orientam este campo. Contribuindo para tais entendimentos, a pesquisadora indaga:

[...] questionamos se uma formação específica seria capaz de dar conta dos aspectos pedagógicos, prioritários na constituição da formação docente. Nesse sentido, talvez o primeiro questionamento que deveríamos fazer é: o que significa, prioritariamente, ser professor? (SILVA, 2020, p.74)

E ainda,

Em que medida o trabalho a ser desenvolvido junto a um aluno público-alvo da educação especial é tão diferente daquele que será direcionado aos demais alunos? Quando, no âmbito da docência, elencam-se princípios pedagógicos que embasam o trabalho a ser desenvolvido com um grupo de alunos, deveriam existir “poréns” com relação aos alunos com deficiência? Ou os princípios seriam os mesmos? Nesse sentido, uma formação, prioritariamente, pedagógica não daria conta de ofertar elementos consistentes para a constituição da ação docente do professor de educação especial? (SILVA, 2020, p.82).

Compreendemos os questionamentos de Silva (2020) como disparadores de reflexões sobre o papel docente, suscitando que haja um diálogo desse docente consigo mesmo sobre os sentidos da educação. Diante do entendimento da escola como espaço de trocas e construção de novos saberes, que todo sujeito aprende, convém pensar em um contexto de aprendizagem onde a atuação docente é um elemento que se desenvolve nas experiências e nas interações que acontecem no âmbito de sala de aula.

Tardif e Lessard (2005), contribuem, neste aspecto pois caracterizam a docência como a profissão que se constitui pelas interações humanas. Neste sentido, a formação para a docência torna-se um processo de significação das experiências que decorrem das relações.

4 CAXIAS DO SUL: A REDE MUNICIPAL DE ENSINO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO¹⁷

A dinâmica de qualquer sistema no presente pode ser explicada se mostrarmos as relações entre suas partes e as regularidades de suas interações, de forma a revelar sua organização. [...] No entanto, a situação não é tão fácil no caso dos seres vivos, porque sua gênese e sua história nunca são diretamente visíveis, e só podem ser reconstituídas em fragmentos. (MATURANA; VARELA, 1995, p. 97)

A partir da reflexão de Maturana e Varela (1995), dou início a este capítulo, entendendo que os caminhos traçados e os elementos que foram sendo trazidos para o escopo da pesquisa contribuem para uma narrativa com base nos fragmentos sobre a Educação Especial. Neste sentido, a história a ser contada nesse trecho destaca as escolhas que são feitas e julgadas importante a partir das vivências da pesquisadora no contexto da pesquisa.

Ciente que a proposta de análise de trajetórias que envolvem o campo político normativo, requer a ampliação do foco para as redes que compõem o cenário de observação, e, o olhar atencioso às manifestações e interpretações sociais de diferentes grupos, reitero a necessidade da contextualização histórica local como possível contorno para o desenho da Educação Especial no município de Caxias do Sul.

Recordo alguns objetivos, considerando-os como faróis para o percurso de observação. A proposta aqui apresentada é a de analisar os direcionamentos locais que se relacionam aos processos inclusivos em torno da Educação Especial, com base em ordenamentos, dispositivos e investimentos, que podem ser considerados fragmentos, da Rede de Caxias do Sul. Ao refletir sobre os aspectos que se relacionam à Educação Especial, algumas indagações contribuem para as escolhas que constituem o percurso de observação: Como está se movimentando a Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul na constituição de um Sistema de Educação Inclusivo, proposto pela Política Nacional

¹⁷ Parte das ideias desenvolvidas no capítulo 4, foram publicadas originalmente no artigo Políticas Públicas de Educação Especial em um município gaúcho: o acesso ao ensino comum e a organização do Atendimento Educacional Especializado, no periódico **Políticas Educativas – PolEd**, [S. l.], v. 16, n. 2, 2023 / [Vol. 16 Núm. 2 \(2022\): Políticas Educacionais: Pluralidades, Sentidos e Formação](#) em coautoria com Caren Daiane da Silva; Claudia Rodrigues de Freitas; Clarissa Haas e Mayara costa da Silva. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/128683>.

de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008? Quais desenhos são propostos pela Rede Municipal de Ensino, como investimento na formação de professores para o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação especial.

Como bússola para este capítulo, tenho como objetivo: “analisar o investimento realizado pela Rede Municipal de Caxias do Sul na formação de professores do e para o Atendimento Educacional Especializado entre os anos de 2007 e 2021”, e os objetivos específicos: analisar os índices de matrícula cômodos estudantes público-alvo da Educação Especial, na Rede Municipal de Ensino, no período entre 2007 a 2021 no município de Caxias do Sul; analisar se e como os documentos normativos municipais para a Educação Especial estão articuladas com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Na sequência, contextualizo o âmbito da pesquisa: a cidade de Caxias do Sul.

4.1 IMIGRANTES ITALIANOS SOBEM A SERRA GAÚCHA: CAXIAS DO SUL

Campo dos Bugres¹⁸, Colônia Caxias, Freguesia de Santa Tereza, Pérola das Colônias, são alguns dos nomes que por mais de um século foram dados ao povoado, que hoje é Caxias do Sul¹⁹, o município líder da Serra gaúcha. Os primeiros nomes apareceram concomitantes à chegada dos primeiros imigrantes italianos, no Rio Grande do Sul, em 1875, no entanto, a data de fundação do município é considerada em 20 de junho de 1890. Por ter na sua formação inicial uma população constituída de imigrantes europeus, especialmente de italianos, é conhecida como *Região de Colonização Italiana*. O desenvolvimento das atividades rurais e os esforços para o crescimento econômico contaram com políticas de aumento populacional atreladas a políticas de

¹⁸ Os bugres eram integrantes do povo indígena brasileiro conhecido como Kaingang ou Kanhgág, denominação mundialmente famosa atribuída ao antropólogo Jules Henry, que viveu entre os kaingangs brasileiros. Bugre foi a denominação atribuída pelos europeus colonizadores aos habitantes da região da encosta superior do nordeste do RS, subestimando-os por não serem cristãos. (CAFRUNI, 1966, p. 68)

¹⁹ A história da formação da cidade de Caxias do Sul, com o advento da colonização italiana, nomes que a Antiga Colônia recebeu, emancipação e fundação da cidade e os aspectos econômicos, principalmente os aspectos atrelados à industrialização, consta na página da prefeitura de Caxias do Sul, no endereço eletrônico: <https://caxias.rs.gov.br/cidade/colonizacao>

incentivos agrícolas. Porém, o crescimento social e urbano está profundamente ligado ao desenvolvimento econômico alavancado pela comercialização do excedente da produção agrícola, que também serviu de base para a fundação de várias indústrias e fábricas.

Foge ao escopo deste projeto, um aprofundamento sobre a história de Caxias do Sul, que sem dúvidas é interessantíssima, dessa forma, informo, em linhas gerais, que o desenvolvimento regional, ligado ao trabalho braçal na agricultura, é basilar nas abordagens sobre a formação da Colônia Caxias. Porém, os aspectos relacionados à escolarização nesses primórdios são escassos. Para Dalla Vecchia *et al.* (1998), é a partir do contexto econômico que são produzidas as perspectivas educacionais do município, destacando as atividades laborais desenvolvidas na região, como principal elemento na concepção pedagógica. O discurso que marca os valores da referida época acaba pontuando processos educativos atrelados aos interesses e exigências econômicas.

Caxias do Sul é hoje a segunda maior cidade do Estado do Rio Grande do Sul, atrás apenas da capital, Porto Alegre, em número de habitantes²⁰, uma população de 435.564 pessoas. Em relação ao total de habitantes no município, 82,8% (360.633) da população é branca; 3,31% (14.424) negra; 0,41% (1.801) amarela; 13,36% (58.203) parda e 0,11% (499) é indígena (IBGE). A população caxiense, desde sua formação, é composta pela diversidade étnica dos indígenas, demograficamente em menor quantidade, em relação a outros grupos étnicos, dos negros e descendentes, que desde o final do Século XIX, chegaram à cidade, oriundos dos Campos de Cima da Serra, em busca de trabalho e melhores condições de vida e, posteriormente, em 1910 com a construção e inauguração da estrada de ferro²¹, negros de outras regiões do Estado migraram para a cidade, com o mesmo objetivo. Cabe salientar que a diversidade étnica e também das diferentes nacionalidades são motivadoras de discriminações e

²⁰ Conforme dados do Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE) do censo de 2010, em parceria com os Órgãos Estaduais de Estatística, Secretarias Estaduais de Governo e Superintendência da Zona Franca de Manaus – SUFRAMA, no ano de 2010, quando ocorreu o último recenseamento a população Caxiense, era de 435.564 pessoas, porém a estimativa prevista para 2021 era de um aumento dessa população para 523.716 habitantes. As informações da população caxiense, divulgadas através do endereço eletrônico da Rádio Caxias, aponta as características étnico-raciais levantadas no censo de 2010 e estão disponíveis em: <https://radiocaxias.com.br/portal/noticias/censo-aponta-que-165-dos-caxienses-sao-negros-ou-pardos-11113>

²¹ CAREGNATO, Lucas. A outra face: A presença de afrodescendentes em Caxias do Sul 1900 a 1950, p. 29.

tensionamentos que se acentuaram atualmente com a vinda de imigrantes provenientes de países latino-americanos e africanos para Caxias do Sul. A identidade étnica dos caxienses, não compreende o campo de análise nesse estudo, no entanto são vínculos que influenciam a formulação e interpretação das políticas públicas em contextos locais. Para Ball (2011) a definição dos direcionamentos políticos é influenciada pela história, recursos, interesses e compromissos locais. Em outras palavras, a configuração das políticas no município analisado, é atravessada por posturas que tendem a exaltação de um grupo étnico, no caso, estereotipado na figura do imigrante europeu, distanciando outros grupos da perspectiva econômica, política e social local.

A contextualização territorial, traz aspectos de uma cidade intercultural, no entanto, a maioria dos estudos sobre a região, descreve Caxias do Sul, destacando uma única identidade, de um grupo social específico. Estes aspectos são reforçados, também no Documento Orientador Curricular de Caxias do Sul (DOCCX), o texto de introdução do documento compreende que “Caxias do Sul, como território, apresenta grupos identitários que rememoram os mitos fundantes” (p.11).

[...] Assim, a constituição do sujeito que é ancorada sobre narrativas e representações de mundo. Nesse sentido, os mitos fundantes de Caxias do Sul, relacionados à colonização italiana, estão permeados pela tradição cultural e pelas representações identitárias que constituem a memória e a organização subjetiva, reconhecendo-se e reconhecendo ao outro. (CAXIAS DO SUL/CME, 2019b, p.11)

O potencial econômico do município gaúcho também é enfatizado em muitos estudos que retratam a região. Neste sentido, ainda de acordo com o IBGE, Caxias do Sul ocupa o segundo lugar no ranking do estado nos dados respectivos ao Produto Interno Bruto (PIB)²², e o salário médio mensal dos trabalhadores formais era de 3,2 salários mínimos. A representatividade econômica expressiva se relaciona atualmente às atividades desenvolvidas na área do comércio varejista, serviços e na indústria, abrigando o maior polo metalmeccânico do Estado. A taxa de escolarização entre seis e quatorze anos é de 96,3%. Convém salientar que a mortalidade infantil média na cidade é de 8.91 para 1.000 nascidos vivos. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), considerado de médio desenvolvimento, dentro dos critérios estabelecidos pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), está atrelado ao avanço progressivo de três dimensões: renda, educação e saúde.

²² Dados disponíveis em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/caxias-do-sul/panorama> acesso em 20.06.2021.

Diante dos dados fornecidos pelo IBGE, são de grande relevância estudos acerca das proposições educacionais no âmbito municipal. Nesse sentido, Ball (2011) destaca que,

As políticas, particularmente, as políticas educacionais em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas, sem levar em conta as variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (BALL; MAINARDES, 2011, p.13)

Sendo assim, a construção deste percurso investigativo, busca compreender a organização da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul e o desencadeamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, em torno de sua configuração para a formação de um Sistema Municipal Inclusivo.

4.2 RETRATO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAXIAS DO SUL

O recorte temporal a ser analisado, nesta dissertação, é de 2007 a 2021, a partir dele, abordo os direcionamentos locais que se relacionam aos processos inclusivos em torno da Educação Especial, com base em ordenamentos, dispositivos e investimentos da rede de Caxias do Sul. Recordo que a organização política de uma sociedade é formulada sobre uma perspectiva de satisfazer as necessidades de alguns grupos que nela convivem, as ações em torno das políticas educacionais são intencionais, objetivas, muitas vezes em favor de uma concepção de sociedade. Desta forma, tanto a escola como a linha curricular, por ela adotada, refletem um modelo histórico-social preestabelecido.

Para Brizolla (2007),

[...] a municipalização da educação especial e a autonomia das unidades escolares supõem maior controle local das ações e implementações da política educacional, porém a manutenção do controle central orienta o desenvolvimento das ações locais, mesmo considerando que as tais forças locais operam resistências e outras estratégias de subverter tais condições. (BRIZOLLA, 2007, p. 71)

A Educação Caxiense recebeu novos contornos, a partir do projeto de governo defendido pela “Administração Popular²³”, onde foram criados e ampliados os

²³ Termo referido na dissertação de mestrado: “A política educacional em Caxias do Sul no governo da administração popular e a formação continuada de professores (1997-2004)” (GIRON, 2007, p. 64).

mecanismos de participação da população, que pode definir as prioridades de investimentos no município juntamente com o Poder Executivo. Neste contexto, é criado, com a Lei nº 5747/2001, o Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul.

O Sistema Educacional caxiense é constituído por instituições de ensino fundamental de educação infantil, educação especial e de jovens e adultos mantidas pelo Poder Público Municipal. Também integram o sistema as instituições de educação infantil privada, o Conselho Municipal de Educação (CME) e a Secretaria Municipal de Educação (SMED). De acordo com o censo escolar de 2021 (INEP24/2022), Caxias do Sul conta com 394 escolas, sendo: 297 direcionadas à educação infantil, 148 ao ensino fundamental, 44 ao ensino médio. Os alunos da rede pública são atendidos em 56 escolas da rede estadual, 83 escolas da rede municipal e uma instituição federal. Nas 83 escolas da rede municipal, são oferecidas as modalidades de Educação Infantil (escolas conveniadas ao município), Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA)²⁵. Deste total de escolas, duas atualmente também oferecem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 63 oferecem Educação Infantil em turmas de pré-escola, que atendem a crianças de 4 e 5 anos. Outras 45 Escolas de Educação Infantil atendem a crianças de 0 a 5 anos, porém são administradas por três entidades, no formato de gestão compartilhada com o município. No intuito de atender à legislação nacional, a oferta de educação infantil se dá por meio de convênios, neste caso, por não haver escolas municipais de educação infantil, a Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul gerencia as matrículas, fiscaliza e presta assessoria às escolas conveniadas, já o processo de inscrição é realizado pela Central de Matrículas.

²⁴ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2021. Brasília Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em 30/05/2022.

²⁵ Informações disponíveis em: <https://caxias.rs.gov.br/servicos/educacao/ensino-fundamental>. Acesso em 05/05/2022.

4.3 LEGISLAÇÃO MUNICIPAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta seção, apresento, organizados em formato de quadro, os documentos legais do Município de Caxias do Sul, que estruturam o Sistema Municipal de Ensino e a Rede Municipal de Ensino, disponíveis no endereço eletrônico da Secretaria Municipal de Educação. Os documentos não estão dispostos em ordem cronológica, dou início com o ordenamento que institui o PME e, posteriormente, a organização das etapas de Ensino na esfera municipal, a organização curricular e, por último, a normativa que dispõe sobre a Educação Especial. Com a análise das normativas, busco compreender a organização e estruturação da Educação Especial, em relação aos possíveis contornos dados pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Quadro 5 – Documentos Normativos do Sistema Municipal de Educação

Ano	Ordenamento	Sobre o que dispõe
2015a	LEI Nº 7.947, de 19 de junho de 2015.	Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências
<u>2015b</u>	RESOLUCAO CME Nº 31, de 08 de dezembro de 2015.	Diretrizes Gerais para organização e funcionamento do ENSINO FUNDAMENTAL na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul
<u>2015c</u>	PARECER CME Nº 70, de 8 de dezembro de 2015.	Diretrizes Gerais para organização e funcionamento do ENSINO FUNDAMENTAL na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul
2017a	RESOLUCAO CME Nº 35, de 30 de maio de 2017	Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul
2017b	RESOLUÇÃO CME Nº 37, de 26 de setembro de 2017.	Estabelece normas para a oferta da EDUCAÇÃO INFANTIL no Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul
2019a	RESOLUCAO CME Nº 41, de 30 de abril de 2019.	Adere, por meio do Regime de Colaboração, o Documento Orientador Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental de Caxias do Sul (DOCCX) ao Referencial Curricular Gaúcho (RCG), nos termos da Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEED/RS) nº 345/2018
2019b	RESOLUCAO CME Nº 42, de 22 de julho de 2019.	Orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e institui o Documento Orientador Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental de Caxias do Sul (DOCCX), como obrigatórios ao longo das etapas e respectivas modalidades da Educação Básica do território municipal

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2022) com base nos dados disponíveis no endereço eletrônico: <https://educacao.caxias.rs.gov.br>

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 representa um marco importante para as transformações no contexto da Educação Especial, porém, ainda percebemos a necessidade de mudanças nas concepções de aprendizagem das redes e instituições de ensino para acomodar esta perspectiva de educação. Entre a legislação e a implementação, há distâncias relacionadas aos diversos fatores que compõem os diferentes contextos sociais, políticos e econômicos. Ferreira e Ferreira (2013, p.34) descrevem esses distanciamentos como “característica histórica da educação brasileira que uma nova educação se faria bastando criar uma condição de imposição legal aos sistemas de ensino”.

A Lei Nº 7.947, de 19 de junho de 2015, aprova o Plano Municipal de Educação (PME), para o Sistema de Ensino de Caxias do Sul. Por meio dela, há o alinhamento com as políticas nacionais, como providência para atingir as Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para a política educacional no período de 2014 a 2024, que versam sobre a Educação Especial. Destaco as disposições do Art. 8º da Lei municipal, no que tange as estratégias para efetivação das políticas educacionais, consonantes com a Meta 4 do PNE:

Art. 8º O PME contempla estratégias que:

I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, quando existentes, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais (CAXIAS DO SUL, 2015a, p. 3-4).

Percebe-se que há o engajamento, por meio de dispositivos legais, com um sistema educacional inclusivo, que atenda às necessidades específicas da Educação Especial, como apresenta o item III do Art. 8º da Lei nº 7947/2015, idêntico ao descrito no PNE, no entanto, busca-se a articulação entre o ordenamento e as ações que competem ao poder público e as instituições de ensino para que se efetive sua implantação.

Em 2015, foi homologada a Resolução CME nº 31/2015, que dispõe sobre as “Diretrizes Gerais para organização e funcionamento do Ensino Fundamental” na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul (CAXIAS DO SUL, 2015, p.1). A normativa de 2015 segue as disposições dos documentos nacionais que versam sobre a educação no

País, com algumas inclusões do CME, de acordo com as peculiaridades do contexto local.

As orientações sobre a Modalidade da Educação Especial para a Etapa do Ensino Fundamental trazem no art. 18 o já disposto pela PNEEPEI/2008 e em Parágrafo Único, o seguinte:

Parágrafo Único - O atendimento e a organização do currículo para os estudantes considerados público²⁶ da Educação Especial considerarão as situações singulares, os perfis, as características biopsicossociais, as faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos, estéticos e legais dos direitos humanos, conforme dispõem as normas específicas do Sistema Municipal de Ensino (CAXIAS DO SUL/CME, 2015, p.11).

A Resolução nº31/2015 submeteu-se à revisão do CME e, a partir dos levantamentos sobre os temas relacionados aos estudos de progressão e avaliação, exarou o Parecer²⁷ CME nº 70/ 2015. O documento apresenta uma narrativa embasada pelas concepções da Educação em Direitos Humanos, e por documentos de ordem nacional sobre a Educação Básica, o compromisso com a Educação para todos, nas diretrizes para o Ensino Fundamental de Caxias do Sul.

Os preceitos expressos no parecer, a partir da Educação em Direitos Humanos, são importantes também no enfoque da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Para além dos apontamentos que culminaram na escrita do Parecer nº 70/ 2015, o CME realizou uma consulta aos professores da RME, no sentido de conhecer as facilidades e dificuldades na atuação docente, no contexto das escolas municipais. Foram elencadas pelos docentes, como facilidades “a flexibilização e adaptação do processo de avaliação para os estudantes da educação especial, bem como a flexibilização dos instrumentos avaliativos para alunos com dificuldades” (p.69) e, dentre as “dificuldades”, o estudo que integra o documento de 2015, aponta:

[...] - a aprendizagem de todos necessita ter salas com quantidades menores de estudantes, mas a realidade das salas de aula, com grande número de

²⁶ A escrita da expressão “público da Educação Especial” é a forma utilizada pelo Conselho Municipal de Educação (CME) de Caxias do Sul, em alguns documentos, diferentemente da forma como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva definiu os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação como sendo “público-alvo da Educação Especial”. Desta forma, mantém-se no texto o termo utilizado em cada documento.

²⁷ O Parecer Nº 70/2015 do CME de Caxias do Sul é uma manifestação do Conselho Municipal de Educação sobre as demandas de algumas escolas em rever os aspectos avaliativos para o Ensino Fundamental. Desta forma, foram realizados estudos e levantamentos das facilidades e dificuldades, por meio de consulta às escolas da Rede Municipal de Ensino, a partir do contido na normatização em vigor.

estudantes e suas singularidades, dificulta o conhecimento do estudante e o atendimento individualizado que é apontado na legislação vigente; - a dificuldade de escolha da intervenção adequada a cada estudante, adequando instrumentos diferenciados aos diferentes níveis de aprendizagem; as dificuldades para planejar e executar diferentes atividades para os estudantes especiais e com distorção idade/ano; - a falta de professores para atender as especificidades na escola; a falta de profissionais de apoio (psicopedagogo, psicólogo, neurologistas) na rede e o atendimento precário na saúde para os estudantes que precisam desta área (CAXIAS DO SUL/CME, 2015, p.69 - 70).

A centralidade dos apontamentos, no excerto, relaciona-se em grande parte aos desafios e/ou dificuldades da Rede para a consolidação da perspectiva inclusiva da Educação Especial. Neste sentido, surgem reflexões sobre o entendimento dos profissionais da Educação acerca da concepção de Educação Especial e do papel docente para a escolarização dos estudantes público-alvo dessa modalidade.

No âmbito da legislação municipal, que dá diretrizes às etapas e modalidades de Ensino, está em processo de tramitação a Resolução CME nº 45/2021, que estabelece normas complementares, alinhadas à legislação nacional, para a oferta da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA)²⁸ nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul.

A Educação Infantil do município é organizada a partir das determinações da Resolução do CME Nº 37, de 26 de setembro de 2017. Nela são estabelecidas as normas para a oferta desta etapa de ensino no Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul. No Art. 21, a Resolução determina o ambiente de aprendizagem para as crianças, sejam elas público da Educação Especial ou não. Já o Art. 22 dispõe sobre a proposta pedagógica, seus princípios, o desenvolvimento das atividades por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a formação continuada para atendimento das crianças com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação.

28 Explicação da Secretaria Municipal de Educação, sobre a Educação de Jovens e Adultos no município, que se encontra envolta a impasses sobre a perspectiva de fechamento de algumas instituições que oferecem esta modalidade na Rede Municipal de Educação. “O cenário atual, bem como as alternativas em análise para manter o EJA em funcionamento, mas dentro de uma nova realidade, foram apresentados pela secretária Sandra Negrini, em audiência pública organizada pela Comissão de Educação da Câmara de Vereadores. As propostas seguem orientações contidas na resolução número 01, de 28 de maio de 2021, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação”. Texto disponível no portal da educação através do endereço eletrônico: <https://caxias.rs.gov.br/noticias/2021/09/educacao-propoe-novas-diretrizes-para-fortalecer-o-eja>

No PME de Caxias do Sul, consta como estratégia 1.15, a universalização da educação infantil a partir dos 4 anos, conforme estabelecido na Meta 1 do PNE.

Incluir crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento/transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação em turmas regulares de educação infantil, garantindo o atendimento educacional especializado, orientação e formação continuada do professor referência, avaliando a necessidade de contratação de auxiliares e/ou cuidadores educacionais, com formação específica para o atendimento das crianças incluídas, conforme legislação vigente (CAXIAS DO SUL, 2015a, p.7).

Ressalto que a Resolução Caxiense, ao olhar para a modalidade da Educação Especial na etapa da Educação Infantil, está em consonância com a Nota Técnica nº 02/2015 (BRASIL, 2015) e dá visibilidade ao apoio educacional especializado para os bebês e para as crianças pequenas com deficiência. De acordo com Freitas, Santos e Haas (2019):

O papel da educação infantil para o desenvolvimento da criança nos remete a salientar a importância da inclusão de crianças com deficiência desde esta etapa de ensino, tendo em conta o aspecto transversal da educação especial às demais etapas e modalidades da educação escolar. O laço entre a educação infantil e a educação especial se torna mais sólido para favorecer os processos de inclusão de crianças com deficiência nessa etapa (FREITAS, SANTOS e HAAS, 2019, p.884).

A perspectiva inclusiva da educação, ao ser ofertada desde os primeiros anos de vida da criança, possibilita a consolidação de um sistema que respeita a diferença e “a diferença vista como potência qualifica as relações dentro e fora da instituição infantil” (FREITAS, SANTOS e HAAS, 2019, p. 885). Preocupar-se com a diferença, entendo como evidência da dinâmica do cuidado consigo e com o outro.

Duas Resoluções do Conselho Municipal de Educação dispõem sobre o Currículo Escolar. A Resolução nº41/2019 do CME, documento normativo que considera o Regime de Colaboração na área da Educação uma articulação que contribui para alcançar os objetivos comuns nacionais, adere o Documento Orientador Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental de Caxias do Sul (DOCCX) ao Referencial Curricular Gaúcho (RCG). No art. 4º, o documento dispõe sobre a valorização do profissional da educação, e em Parágrafo Único, orienta sobre os cursos de formação continuada para estes profissionais.

Ainda no art. 4º - tem-se que, respeitada a autonomia dos Sistemas de Ensino, nos termos do § 8º do Art. 61 da LDBEN/96, os sistemas, as escolas e suas mantenedoras deverão atuar de forma articulada no território municipal para que, na perspectiva de valorização do profissional da educação e da sua formação inicial e continuada, as

normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados venham a adequar-se à BNCC, ao RCG e ao Documento Orientador Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental de Caxias do Sul.

Parágrafo Único - A adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de profissionais da educação deve ser intensificada no ano de 2019, a partir de um planejamento articulado entre as mantenedoras das instituições de Educação Básica e as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, comunitárias e privadas inseridas no território municipal (CAXIAS DO SUL/CME, 2019a, p.2).

Esse artigo da Resolução busca desenvolver parcerias entre instituições públicas e privadas para garantir formação continuada aos docentes do ensino fundamental e infantil, qualificando-os para a implementação das novas orientações curriculares nacionais, estaduais e municipais.

A Resolução do CME nº 42/2019 também versa sobre a organização curricular educacional do município, orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e institui o Documento Orientador Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental de Caxias do Sul (DOCCX), como obrigatórios ao longo das etapas e respectivas modalidades da Educação Básica do território municipal.

A elaboração do Documento Orientador Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental de Caxias do Sul contou com a participação dos professores das Escolas Municipais de Caxias do Sul, professores das Escolas Estaduais de Caxias do Sul e professores ligados a Instituições de Ensino Superior deste território, os quais tiveram atuação efetiva no processo de autoria desse documento.

Sobre o Documento Orientador Curricular (DOCCX), a Resolução o considera de caráter normativo e define no art. 5º suas diretrizes:

Art. 5º O DOCCX deve fundamentar as concepções, os currículos, as metodologias e à avaliação da aprendizagem na revisão das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas nas diferentes esferas administrativas, especialmente em relação à formação de profissionais da educação, na definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade. (CAXIAS DO SUL/CME, 2019b, p.3)

O documento também ressalta o compromisso em pensar um currículo para um espaço plural, intercultural e flexível, que reflita a complexidade dos contextos e das relações.

No DOCCX, as ações previstas para a Educação Especial, são pautadas pelo que dispõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

(PNEEPEI). Sobre o Atendimento Educacional Especializado, fundamental no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial o documento, o documento se compromete com as orientações nacionais, propondo como estratégia o ensino colaborativo, por meio da “docência compartilhada” e do atendimento individual no turno inverso aos alunos público-alvo da Educação Especial. A docência compartilhada é entendida pelo referido documento da seguinte forma:

[...] como dispositivo pedagógico de práticas colaborativas, a partir do qual se estabelece uma relação dialógica entre o professor especialista da área da educação especial e o professor da classe regular. Esta modalidade permite ao professor especialista, apoiar, trocar informações, buscar alternativas e propostas de aprendizagem de acordo com as necessidades e interesses dos alunos da educação especial em parceria com os outros professores responsáveis pelo discente. (DOCCX – Caxias do Sul, 2019, p. 24)

Nesse documento, o currículo escolar representa a transversalidade na proposta pedagógica de diferentes temas e práticas pedagógicas tecidas no cotidiano do contexto escolar.

4.3.1 A Educação Especial no Cenário Normativo de Caxias do Sul

Este estudo entende que a história da Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, vem trilhando um caminho permeado por embates políticos, reflexões, conquistas e desafios. Assenta-se no entendimento ético, filosófico, político e pedagógico da educação inclusiva como direito humano fundamental e reconhece que:

“[...] o direito à educação envolve o fortalecimento da perspectiva da educação inclusiva, como princípio, meio e fim do trabalho educativo, construindo as condições de acesso, permanência e sucesso na escola de todos os estudantes” (HAAS; BAPTISTA, 2019, p. 2).

A construção de sistemas educacionais inclusivos, apontados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, levou o Conselho Municipal de Educação de Caxias do Sul, a aprovação da normatização da modalidade da Educação Especial em 2010, para adequar-se à política nacional. A Resolução CME Nº 019/2010 dispõe sobre as diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul (CAXIAS DO SUL/CME, 2010, p 1). A normativa apresenta-se similar à PNEEPEI e ao final contém justificativas para sua criação em âmbito municipal, onde reforça os objetivos a serem alcançados:

O Sistema Municipal de Ensino, ao propor mudanças na oferta da educação especial enquanto parte da educação inclusiva, enquadra-se num movimento

de âmbito mundial que tem sido defendido nas últimas décadas, e adequa-se à Política Nacional e à legislação vigente emitida pelo Conselho Nacional de Educação. (CAXIAS DO SUL/CME, 2010, p. 11)

A atual normativa descreve a “necessidade de ajustar as orientações, encaminhamentos, procedimentos e registros” (CAXIAS DO SUL/CME, 2017, p.13) para o atendimento aos alunos público da Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino e, na respectiva justificativa, constam adequações que advêm de consultas das escolas e/ou mantenedora, a partir da norma de 2010.

A Resolução do CME nº 35/2017 fundamenta-se nos pressupostos e diretrizes da PNEEPEI/2008 e da concepção desta política acerca da educação inclusiva, da educação como direito humano, à ideia de equidade e na “defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação, [...] no reconhecimento da diferença e na participação do sujeito” (CAXIAS DO SUL/CME, 2017, p. 13). Desta forma, a Resolução municipal em vigor sistematiza, regula e organiza os diferentes mecanismos dispostos no âmbito nacional que versam sobre a constituição de uma escola inclusiva, tendo como base os documentos normativos já analisados neste estudo, no quadro das legislações nacionais.

No contexto municipal, a Resolução Nº 35/2017 é o principal documento normativo municipal para as diretrizes do Atendimento Educacional dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial. Por meio dela, são adotadas medidas que favoreçam a consolidação do “atendimento aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista²⁹, altas habilidades/superdotação e busca-se a construção de efetivos processos de escolarização desses alunos”, na escola regular. Destaco os itens III e IV do art. 3º da Resolução nº 35/1017 do CME, que descreve os meios pelos quais se dá a oferta de Educação Especial:

III - atendimento educacional especializado (AEE) complementar ou suplementar, não substitutivo à escolarização regular; IV - formação continuada e/ou capacitação de professores para o AEE e demais profissionais da educação[...]. (CAXIAS DO SUL/CME, 2017, p.2).

²⁹É referido como público da Educação Especial, nos termos da Resolução CME Nº 35/2017, os alunos com transtorno do espectro autista, termo utilizado diferentemente do que consta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e na Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, que apresenta os alunos com transtornos globais de desenvolvimento.

O AEE, na função de subsidiar as ações políticas e pedagógicas para eliminar barreiras que possam impedir a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, é compreendido também no contexto das legislações nacionais como um dos principais meios para oferta da modalidade. Como já abordado, a legislação nacional compreende a importância das ações do AEE para a construção dos processos inclusivos na escola e fora dela. Desta forma, tanto a PNEEPEI/2008 como a Resolução nº 4/ 2009 do CNE/CEB normatizam e direcionam a atuações dos profissionais responsáveis por este atendimento nas escolas, conferindo a eles uma gama de atribuições.

Alguns direcionamentos previstos por este dispositivo legal são passíveis de reflexões sobre avanços e também inconstâncias que podem representar retrocessos em relação à PNEEPEI/2008 e à Nota Técnica Nº 04 2014 MEC/SECADI/DPEE. Nesta perspectiva, aponto para as determinações apresentadas no art. 7º da Resolução Nº 35/2017 do CME de Caxias do Sul:

Art. 7º A avaliação para a identificação da deficiência, do(s) transtorno(s) do espectro autista ou altas habilidades/superdotação das crianças/estudantes, bem como para a indicação quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a forma de registro do processo da avaliação escolar, deve ser realizada e registrada em documento próprio **pelo(s) professor(es), pela equipe pedagógica da escola, pelo profissional responsável pela educação especial ou equipe multiprofissional e interdisciplinar da mantenedora, contando com:**

I - a colaboração da família;

II - a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte e Ministério Público, sempre que necessário.

§ 1º - A avaliação de identificação da deficiência será biopsicossocial e considerará:

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação.

§ 2º - A forma de registro da avaliação das crianças/estudantes citados no caput deste artigo poderá ser conforme o previsto no Regimento da Escola ou outra forma que contemple as especificidades de cada criança/estudante (CAXIAS DO SUL, 2017, p. 3) [grifo meu]

Acerca disso, a Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE Nº 04/2014 “orienta quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar” (BRASIL, 2014, p.1). Esse documento nacional descreve os objetivos do AEE e como ele deve ser realizado, considerando o Plano de Atendimento Educacional Especializado elaborado pelo professor, sendo este o “documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público-alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais” (BRASIL,

MEC/SECADI/DPEE, 2014, p. 3). A Nota Técnica de 2014 destaca que a elaboração do Plano do AEE não está condicionada a apresentação de laudo médico ou a outros serviços de saúde, no entanto, se for necessário, o professor do AEE poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tendo em vista que “o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico” (BRASIL, 2014, p.3).

Neste sentido, considero importante a reflexão acerca do art. 7º da Resolução Nº 35/2017 do CME, no que tange à avaliação que tem por objetivo considerar quem são os alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação e sua respectiva indicação para o Atendimento Educacional Especializado. O documento caxiense, dispõe que a avaliação supracitada, será realizada “pelo corpo docente e equipe pedagógica da escola, pelo profissional responsável pela educação especial **ou equipe multiprofissional e interdisciplinar da mantenedora**” a Resolução destaca **a colaboração da família e a cooperação da área da saúde e assistência social**, sempre que necessário. Nos estudos desenvolvidos por Haas e Delevati (2020, p. 6), abrangendo esta normativa do município de Caxias do Sul, questiona-se “o papel de marginalidade atribuído aos profissionais do AEE, quanto aos processos de identificação e avaliação”.

Ainda, sobre estes aspectos a serem observados na referida Resolução, no art. 6º § 4º, confere à escola “**poder**” para realizar a classificação ou a reclassificação, dos alunos público-alvo da Educação Especial “**com base em avaliação**”, conforme consta no art. 7º. É reiterado no art. 8º § 2º que o encaminhamento da criança/estudante para o AEE também é realizado segundo avaliação prevista no artigo 7º da presente Resolução.

Tais direcionamentos merecem atenção, pois abrem um leque de possibilidades interpretativas, inclusive as que limitam a importância do professor no processo de escolarização, que inicia no processo de avaliação para a mediação pedagógica, tanto para os estudantes público-alvo da Educação Especial como para os demais.

No art. 8º, a normativa nomeia o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e organiza suas ações:

Art. 8º O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui-se no conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado, respectivamente, de forma complementar ou suplementar à formação das crianças/estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, disponibilizando meios para o acesso ao currículo, proporcionando a independência para a realização das tarefas e a construção da autonomia na escola e fora dela. (CAXIAS DO SUL, 2017, p. 4)

A distinção dos espaços e ações para o Atendimento Educacional Especializado está disposta no art. 12 da Resolução Nº 35. Consta na alínea “a” que o espaço nomeado como **sala de recursos** é o local **com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos**, onde se oferece o AEE, complementando o atendimento educacional realizado em classe comum do ensino regular (*idem*, p.5) e na alínea “b” a **sala de recursos multifuncionais, como local da escola no qual se realiza o AEE** ao público da Educação Especial, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (*idem*, p.5).

Haas (2020, p.5) destaca a “falta de clareza quanto à natureza desse espaço e sua nomeação”, pois no artigo 8º têm-se a definição do AEE, e, no artigo 12, a Resolução descreve as ações pedagógicas e espaços que devem subsidiar o AEE, nomeando a sala de recursos e a sala de recursos multifuncional como espaços diferentes. Tais definições, dadas pela Resolução, também podem representar uma concepção de sala de recursos, como espaço específico, onde se realiza um atendimento apenas com uso de técnicas e materiais organizados a partir da deficiência de cada estudante, distanciando-se, desta forma, do caráter de complementar e suplementar conferidos ao AEE.

No Art. 12, além do já exposto, o AEE é descrito, na alínea “c”, como serviço de itinerância:

[...] trabalho desenvolvido nas escolas, por docente especializado que periodicamente trabalha com a criança/estudante com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação e com o professor de classe comum, proporcionando-lhes orientação, ensinamentos e apoios adequados. (CAXIAS DO SUL, 2017, p. 5-6)

Na alínea “d”, do mesmo artigo, o AEE também é realizado como atendimento temporário³⁰, oferecido fora do espaço escolar para o público-alvo da Educação Especial, “incapacitados temporariamente” de estar na escola.

Também são orientados pelo documento os atendimentos identificados como: estimulação precoce no enriquecimento curricular. O primeiro, é caracterizado no documento como:

³⁰ A Resolução CME nº 35/2017 caracteriza o atendimento temporário, como atendimento oferecido fora do espaço escolar para as crianças/estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação, incapacitados temporariamente, pelo prazo máximo de 30 dias, de presença às aulas. (CAXIAS DO SUL/CME, 2017, p. 5). E, orienta que nestas situações a escola organiza, com a participação dos professores a flexibilização/adaptação curricular, considerando às efetivas condições da criança/estudante.

[...] atendimento de crianças com deficiência, defasagem no desenvolvimento e de alto risco, de zero a três anos e onze meses de idade, no qual são desenvolvidas atividades terapêuticas (segundo capacitação dos professores pelos órgãos da saúde) e educacionais, voltadas para o desenvolvimento global, contando fundamentalmente com a participação da família. (CAXIAS DO SUL/CME, 2017, p. 5).

E, o enriquecimento curricular conforme consta na alínea “e”, está “voltado para o atendimento das altas habilidades/superdotação”. (CAXIAS DO SUL/CME, 2017, p. 5).

O capítulo II, do art. 12, trata do AEE fora da escola e dispõe sobre os profissionais para esse atendimento, que envolve “professores e profissionais”. Os profissionais segundo a resolução municipal que desenvolvem este serviço são área da educação, saúde e da assistência social. Os espaços do AEE fora da escola são, de acordo com o documento, na alínea “a” Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), na alínea “b” atendimento pedagógico e hospitalar ou domiciliar e na alínea “c” classe hospitalar. No Art. 13, são apresentadas as considerações sobre o atendimento ao público-alvo da Educação Especial que ocorrem fora da escola:

Art. 13 O Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul, buscando ação integrada com o Sistema de Saúde, da Assistência Social e com a participação da família, organiza a escolarização e o AEE às crianças/estudantes impossibilitados de frequentar temporariamente às aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento em clínica ou ambulatorial ou permanência em domicílio, por meio do assessoramento permanente ao professor pela equipe de saúde que coordena o tratamento terapêutico individual, devendo ter acesso aos prontuários do usuário sob atendimento pedagógico (ações e serviços de saúde), tanto para obter informações quanto para prestá-las no que se refere as intervenções realizadas e avaliação educacional. (CAXIAS DO SUL/CME, 2017, p. 6)

Em diferentes pontos do Art. 12 e 13, ao tratar do AEE fora da escola, destaca-se o envolvimento de diferentes profissionais na realização desse atendimento. Neste sentido, a função do Atendimento Educacional Especializado é passível de diferentes interpretações, principalmente no que se refere ao **profissional responsável** pelo atendimento. A partir desse destaque, podemos refletir sobre a atuação do docente responsável pelo AEE e nos indagar: Quais são as exigências formativas para o exercício da docência junto aos alunos público-alvo da Educação Especial? Quem são os professores que realizam o Atendimento Educacional Especializado?

A Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, sobre a formação exigida para atuação do docente no AEE, no Art. 12. dispõe que, para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (BRASIL/CNE, 2009, p.3), observa-se a partir deste comparativo,

algumas especificidades do contexto municipal dispostas no Art. 22 da Resolução CME Nº 35/2017 e que não constam na normativa nacional:

[...] Para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial, devendo comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura plena em educação especial ou em uma de suas áreas;

II - pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura plena nas diferentes áreas do conhecimento;

III - complementação de estudos em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura plena nas diferentes áreas do conhecimento.

(CAXIAS DO SUL, CME, 2017, p.12)

São atribuições do professor do AEE, de acordo com o disposto no Art. 23 da Res. CME Nº 35/2017, as mesmas apresentadas pela legislação nacional, porém, constam alguns aspectos específicos, que denotam particularidades da legislação municipal, os quais destaco:

[...] I - participar da elaboração da proposta pedagógica da escola; [...] VII - orientar professores, cuidadores educacionais, servidores, funcionários e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pela criança/estudante; [...] X - promover atividades, criando espaços de participação da família e interface com os serviços setoriais da Saúde, da Assistência Social, entre outros. (CAXIAS DO SUL, CME, 2017, p.11)

Apesar de alguns itens serem idênticos no que concernem as atribuições dos professores do AEE no Art. 12 - Resolução CNE/CEB Nº 4/2009, observa-se o acréscimo nos itens expostos no excerto, em um tom de particularidade do documento municipal. Destaca-se, tanto na legislação nacional, quanto na municipal, multiplicidade de atribuições desse profissional na escola e fora dela e a responsabilidade na orientação dos diferentes sujeitos conexos à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Baptista (2011) chama atenção para a “amplitude das ações e a possibilidade interpretativa de práticas centradas no atendimento direto ao aluno” (p.65), e destaca a necessidade de identificar e valorizar a potencialidade do “trabalho compartilhado e a importância do professor especializado em Educação Especial” (p. 65), para efetivos processos de escolarização dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial.

A Resolução CME, Nº 35/2017, aborda, na justificativa, conformidades ao pensamento de Baptista (2011) sobre a atuação do professor do AEE e os possíveis desdobramentos de suas práticas estarem diretamente relacionados às concepções de Educação Especial imbricadas na formação desse docente.

A inclusão das crianças/estudantes considerados da Educação Especial deve ser contínua e sistemática e estar associada à formação continuada dos professores, elemento fundamental para a consecução de práticas inclusivas

na escola e para o bom desempenho dos mesmos. (CAXIAS DO SUL, CME, 2017, p. 20)

É consenso, no âmbito da legislação nacional e municipal, a importância do AEE para os processos inclusivos dos alunos PAEE no ensino comum em escolas regulares, bem como a importância na condução desse atendimento por profissionais com formação específica. O que ainda é motivo de debates são as muitas atribuições conferidas aos docentes na função de AEE e os direcionamentos das concepções de inclusão na formação desses profissionais.

A normativa também orienta, no Art. 21, sobre a oportunidade de formação continuada para aos professores que atuam na classe comum do ensino regular, para que sejam atendidas as necessidades educativas dos alunos PAEE. De acordo com a Resolução, essa formação oportunizada pelo Sistema Municipal contempla “conteúdos sobre educação inclusiva, adequados ao desenvolvimento de competências e constituição de valores para atendimento às necessidades desses alunos” (CAXIAS DO SUL/CME, 217, p 10). Busca-se, nessa oferta, aos professores da classe comum:

- I - percepção das necessidades educacionais especiais das crianças/estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades/superdotação;
- II - flexibilização da ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades de aprendizagem;
- III - avaliação contínua da eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV - atuação em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial e Cuidadores Educacionais, quando houver (CAXIAS DO SUL/CME, 217, p 10).

A Resolução, neste sentido, busca aproximações no trabalho desenvolvido pelo professor da sala de aula comum com o trabalho do professor especializado para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Além dos docentes, que realizam o Atendimento Educacional Especializado e os de classe comum, a Resolução Municipal também organiza e orienta a atuação do “Cuidador Educacional”, distinguindo-os, no Art. 24, como:

[...] Profissional de Apoio Escolar previsto na Lei Federal nº 13.146/2015, que atua no apoio às crianças/estudantes com deficiência e/ou transtornos do espectro autista que apresentam alto grau de dependência no desenvolvimento das atividades escolares, auxiliando nas atividades de cuidado, de higiene, de alimentação, de locomoção e outras pertinentes ao contexto escolar. (CAXIAS DO SUL/CME, 217, p 11)

Os profissionais nomeados como “Cuidadores Educacionais” não fazem parte do quadro de funcionários efetivos das escolas. São contratados por meio de uma empresa terceirizada para a prestação desse serviço. Em Parágrafo Único, a Resolução determina

que a formação mínima para esses profissionais é o “Ensino Médio e participar de curso de capacitação e de formação continuada, oferecidos pela mantenedora ou outra instituição” (CAXIAS DO SUL/CME, 2017, p 11).

O Art. 25 descreve um grande número de atribuições conferidas aos cuidadores, destacando o “auxílio aos alunos público da Educação Especial nas atividades pertinentes ao contexto escolar e o estímulo à autonomia e à independência dos mesmos” (CAXIAS DO SUL/CME, 2017, p 11). Também são de suas responsabilidades o desempenho de funções de caráter pedagógico em relação ao estudante atendido, como o uso de recursos pedagógicos específicos, buscar orientações com os professores do AEE, fornecer informações aos professores para a realização de relatórios e avaliações e o registro periódico dos avanços e das dificuldades dos alunos PAEE. Ressalto serem diversos os itens que compõem o conjunto de atribuições do profissional de apoio, porém esses aqui referidos merecem destaque pela predominância do caráter pedagógico, intrínseco à função dos professores.

Sobre o currículo, merece destaque o § 1º do Art. 14, da Res. CME 35/2017 sobre distinção desse instrumento como funcional:

§ 1º - Conforme a legislação vigente, tanto o currículo como a avaliação para as crianças/estudantes com deficiência devem ser funcionais, buscando meios úteis e práticos para favorecer o desenvolvimento das competências sociais, o acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade; e a inclusão da criança/estudante na sociedade (CAXIAS DO SUL/CME, 2017, p.7).

Ao compreender que o currículo escolar é um elemento de grande importância no contexto educacional, pois organiza as ações para efetivação do processo de escolarização de todos os alunos, as disposições da Resolução CME 35/2017, sobre esta temática, constitui-se em ponto de reflexão. Evidencia-se o uso de diferentes nomenclaturas para se referir ao currículo para os alunos público-alvo da Educação Especial, no Art. 17, §2º, alínea c, por exemplo, é denominado de “currículo adaptado”, no Art. 14, § 2º, destaca-se a “flexibilização curricular”, e o ponto mais divergente é a concepção curricular apontada como “currículo funcional”, referido no excerto acima. As concepções imbricadas nesse documento denotam a possibilidade de redução e simplificação dos conteúdos curriculares a serem ministrados aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Foge aos objetivos deste estudo discorrer acerca das reflexões provocadas pela temática do currículo escolar ao público-alvo da Educação Especial. Observa-se, apesar

da brevidade das análises, a importância da temática e de estudos que pautem os desafios e as especificidades que a permeiam.

Retomo o foco desta pesquisa, relacionando os objetivos elencados a alguns questionamentos disparados a partir da conferência aos ordenamentos políticos e do reconhecimento da organização da Educação Especial no Município de Caxias do Sul. Questiono, a partir do entendimento da importância dos professores, quais as ofertas de formação de professores para a efetivação da perspectiva inclusiva da Educação?

4.4 DADOS DAS MATRÍCULAS DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As diretrizes do município de Caxias do Sul para a Educação Especial da rede municipal buscam se ajustar às configurações das políticas nacionais, por meio de normativas. Desta forma, destaco a importância de analisar como estas políticas se efetivam nos contextos escolares. A importância do Atendimento Educacional Especializado para o processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, precisa ser compreendida no desenvolvimento das políticas para a Educação Especial. Para tanto, insisto: faz-se necessário investimentos na composição do cenário educativo das escolas, principalmente, na formação dos profissionais que atuam no AEE.

Apoio-me, também, nos dados referentes às matrículas do público-alvo da público-alvo da Educação Especial nas classes comuns das escolas regulares que demonstram um significativo crescimento, ou seja, esse alunado está ingressando nas escolas, revelando efeitos positivos da PNEEPEI- 2008. E, exatamente, tendo como ponto de partida a PNEEPEI, estão organizados os dados relativos às matrículas do público-alvo da Educação Especial na rede pública de Educação (estadual e municipal).

Na tabela 1 estão organizadas as matrículas totais e as matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular, na rede pública (estadual e municipal) do ano de 2007 a 2020.

Tabela 1 – Matrículas Totais e Matrículas dos Alunos Público-Alvo da Educação Especial nas escolas de ensino comum da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul (2007 a 2020)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
MT	32.245	32891	33.117	32.948	32.894	32.973	32.746	32.886	32.924	32.896	32.609	33.410	33.427	33.756
MPAEE	134	839	624	512	600	713	725	811	1.073	1.167	1.198	1.190	1.239	1.229

Fonte: Elaboração das autoras: Silva, Freitas, Haas e Silva em 2022 a partir de INEP (2008-2021).

Legenda de siglas da tabela: MT (matrículas totais) e MPAEE (matrícula do público-alvo da Educação Especial)

Como se pode observar na Tabela 1, no intervalo de 2007 a 2020, constata-se um aumento de 917% nas matrículas do público-alvo da Educação Especial no contexto escolar inclusivo comparado às matrículas iniciais em 2007. A partir de 2010, mostra-se possível perceber o movimento de progressão das matrículas dos alunos com deficiência, público-alvo da Educação Especial na Rede Pública Municipal de Caxias do Sul.

A Rede exclusivamente especializada é composta atualmente por quatro escolas de Educação Especial Exclusiva, duas estaduais, uma municipal e uma privada. Conforme o Banco de dados Data Escola Brasil (BRASIL, 2020), são 83 alunos atendidos na Escola Especial Dr. Henrique Ordovás Filho, da rede privada, na Etapa do Ensino Fundamental, anos iniciais e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), também do Ensino Fundamental. Na Rede Estadual, são 150 alunos matriculados em duas escolas: 30 na Escola Estadual de Ensino Especial Médio Helen Keller e 120 na Escola Estadual Especial João Pratavieira. Na Escola Municipal de Educação Especial Fundamental, são 37 alunos atualmente, de acordo com os dados do INEP-DATA³¹ de 2020. A Escola Helen Keller é uma escola específica para alunos surdos e atende a duas etapas de ensino, uma na Rede Municipal, para os alunos do Ensino

³¹O Inep Data é o conjunto de painéis de BI (Business Intelligence) do Inep, que facilitam o acesso da sociedade às informações produzidas pelo instituto. Seu objetivo é auxiliar gestores educacionais, educadores, pesquisadores e estudantes na pesquisa pelos dados produzidos pelo Instituto. Atualmente o Inep tem sete painéis de BI (BRASIL/MEC). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data>.

Fundamental, e a outra funciona pela Rede Estadual, onde são atendidos os alunos do Ensino Médio.

O movimento crescente das matrículas na escola regular evidencia, novamente, o impacto da PNEEPEI na rede pública de ensino de Caxias do Sul, especialmente, na rede municipal, que concentra o maior número de matrículas do público-alvo da Educação Especial e a diminuição dessas matrículas no ensino exclusivamente especializado. Porém, ao lado desse aumento significativo, ressalto que, segundo estudos de Meirelles, Freitas e Baptista (2015, p. 277), no comparativo entre a educação regular e o ensino exclusivo, de 2007 a 2013, Caxias do Sul não acompanhou a tendência evidenciada em outros municípios do Rio Grande do Sul, pois “o percentual de 1,5% nas matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes comuns é um índice que se mostra inferior àquele de vários outros municípios”. Em outras palavras, é necessário, ainda, um olhar para o que acontece na Serra gaúcha que apresenta esses índices – pouco investimento? – na educação em uma perspectiva inclusiva.

Recordo que concomitante à evolução das matrículas, articulam-se políticas nacionais de apoio à perspectiva inclusiva da educação básica. Dentre elas, estão programas, recursos financeiros e materiais destinados aos Sistemas de Ensino no país, para compor a estrutura física das escolas. A exemplo, destacamos o Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade (PEIDD), o qual Caxias do Sul participou como município polo.

Destaca-se também o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) integrado ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), lançado em 2007 pelo Governo Federal, que visando a melhoria da qualidade da educação, colocou à disposição dos estados, municípios e do Distrito Federal, instrumentos de avaliação e de implementação de políticas públicas. Vinculado ao PDE (Brasil, 2007), destacam-se programas destinados à Educação Especial, dos quais cito o Programa de formação continuada de professores na educação especial e o Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais.

4.5 DADOS DA CONFIGURAÇÃO DO AEE EM CAXIAS DO SUL DE 2007 A 2020

Retomando a ideia de que a construção de uma escola inclusiva requer mudanças na concepção de deficiência e a resignificação das abordagens no contexto das práticas

pedagógicas, destaca-se, neste percurso da pesquisa, a constituição do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino (RME) de Caxias do Sul. Compreendo que o olhar à configuração do AEE no âmbito municipal é atravessada por interpretações dos atores envolvidos no processo, os quais imprimem outras percepções e significados à PNEEPEI, de acordo com as especificidades do contexto local.

O setor da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino (RME) é constituído pela Assessoria da Educação Especial, o qual em 2020 era composto por quatro assessoras e uma professora especializada em educação de surdos e fluente em Libras (CAXIAS DO SUL/SMED, 2020, p.9).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) no objetivo de complementar e/ou suplementar as ações pedagógicas que se direcionam ao público-alvo da Educação Especial no ensino regular, não sendo substitutivo às atividades desenvolvidas na classe comum e sua oferta têm como aporte a Sala de Recursos Multifuncionais e docentes com formação específica. As diretrizes municipais, no § 3º do Art 8º da Resolução CME Nº 35/2017, sobre as especificidades observadas aos docentes para atuação no AEE, enfatizam que esse atendimento deve ser ministrado por “professores especializados, no turno inverso ao da classe comum, a partir do plano curricular individualizado e elaborado conjuntamente entre os professores do AEE e os das turmas comuns regulares” (CAXIAS DO SUL CME/2017, p.4). Considera-se, portanto, que o docente para atuar no AEE deve ter formação específica e que esse é um importante direcionamento para a materialização da escolarização dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nessa direção, surgem algumas reflexões sobre a organização municipal caxiense para oferta da Modalidade da Educação Especial, e questionamentos sobre como a Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul atua a partir das diretrizes legais nacionais para o Atendimento Educacional Especializado? Quais são as ofertas para formação do professor que fará o Atendimento Educacional Especializado?

Volto meu olhar aos movimentos da RME, a partir da leitura dos relatórios produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Caxias do Sul, nos anos de 2011 e 2020, onde são destacadas as formas de organização e o desenvolvimento da Educação Especial nas escolas da rede. O documento também descreve as ações da assessoria pedagógica no âmbito da Educação Especial e do atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Como mecanismo de informação e formação, a

SMED disponibiliza apresentações³² de slides em sua página na internet, produzidas pela Assessoria da Educação Especial para os encontros de formação com os professores iniciantes no AEE. Destaca-se, no escopo das apresentações de 2017, 2018, 2019, 2020, disponíveis no Portal da Educação de Caxias do Sul, os direcionamentos legais nacionais e municipais, orientações sobre o serviço de cuidadoria, orientações sobre as funções do professor do Atendimento Educacional Especializado quanto aos registros, planejamentos, forma de organização dos atendimentos, construção dos relatórios, avaliações e encaminhamentos.

A consolidação da perspectiva inclusiva da Educação Especial imputa fomento às políticas públicas locais e um olhar à importância do AEE. Desta forma, apresento dados sobre a constituição deste dispositivo pedagógico na RME de Caxias do Sul, de 2007 a 2020. As informações serão disponibilizadas por meio de tabela e foram prospectadas com o uso da ferramenta de tratamento de dados SPSS, a partir dos microdados do Censo Escolar, disponíveis no endereço eletrônico do INEP.

Tabela 2 – O Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul - 2010 a 2020

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
TE/RM	84	85	85	85	85	86	86	85	81	81	81
AEE	43	55	53	51	54	61	57	60	71	71	71
SRMs	30	30	47	51	54	59	60	62	65	67	71

Fonte: Elaboração das autoras: Silva, Freitas, Haas e Silva em 2022 a partir de INEP (2011-2021).

Legenda de siglas da tabela: TE para o Total de Escolas da Rede Municipal de Ensino, AEE para o quantitativo de Escolas que oferecem o Atendimento Educacional Especializado e SRMs para o quantitativo de escolas que possuem salas de Recursos Multifuncionais.

O Censo Escolar da Educação Básica registra a oferta do AEE na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, a partir de 2010, sendo que, nesse ano, há registros de 84

³²<https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2019/05/2fb16b17-f696-4c1e-b346-cc4d6774360f.pdf>

escolas regulares na RME e, dessas, 43 realizavam o AEE sem estender em tal momento o atendimento às crianças da educação infantil. Conforme Freitas, Santos e Haas (2019, p.895) em pesquisa dedicada ao Atendimento Educacional Especializado na educação infantil no mesmo contexto investigado, a oferta do AEE para essa etapa escolar começa a partir de 2014 e ainda assim não contemplam todas as crianças da educação infantil.

Nesse mesmo ano, Caxias do Sul normatiza a Educação Especial por meio da Resolução Municipal nº. 19/2010 (CAXIAS DO SUL, 2010). A Rede Municipal de Ensino descreve a sua organização da seguinte forma:

Fazem parte desse universo 84 escolas de Ensino Fundamental e 01 escola especial para surdos, além de 36 escolas de Educação Infantil. Hoje, 71 escolas de Ensino Fundamental contam com Atendimento Educacional Especializado e professor habilitado que se desloca até a escola. Dessas, 30 possuem Salas de Recursos Multifuncionais enviadas pelo Ministério da Educação. Quanto à formação de professores, a Secretaria Municipal da Educação faz parte do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade da SECADI/MEC, como município polo atendendo cerca de 46 municípios da região. Além disso, em 2011, os professores que atuam no AEE da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul estão recebendo assessoria especializada com o intuito de serem capacitados no que se refere à avaliação e construção do Plano de Atendimento Educacional Especializado com enfoque inclusivo. (CAXIAS DO SUL, 2011, p. 11)

De acordo com os dados do Censo Escolar da Educação Básica - ano de 2011 -, esse atendimento ofertava-se em 55 escolas desta Rede (INEP, 2011). As informações da Secretaria Municipal de Educação (SMED), salientam que o AEE se realiza “[...] por meio de docentes que se deslocam” (CAXIAS DO SUL, 2011, p.11) para realizá-lo. Fica evidente um movimento de ampliação dos mecanismos para a consolidação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a partir da aderência aos Programas do Ministério da Educação, a exemplo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (PEIDD) da SECADI/MEC, em que Caxias do Sul, como município polo, atendia cerca de 46 municípios da região, direcionados à formação dos professores para atuar no AEE e para a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da RME.

De acordo com a Assessoria da Educação Especial, no relatório de 2020 (p. 95), o PEIDD pôde ser reprogramado no município em 2020, para vigência até setembro de 2021:

Após a extinção do Programa, um saldo remanescente ficou disponível, podendo o município polo contemplado com o recurso, promover a reformulação do plano de trabalho pedagógico, abrangendo formações de seus gestores e profissionais de educação, segundo os eixos da Educação Especial. Essa orientação foi recebida via Ofício Circular da Coordenação-Geral de Políticas, Regulação e Formação de Profissionais em Educação Especial da Diretoria de Educação Especial DEE/SEMESP/MEC, em

15/05/20. O setor da Educação Especial refez o Plano de Trabalho, o qual foi enviado para análise no MEC e aprovado, com vigência até setembro de 2021. A ação foi reprogramada no SIMEC (CAXIAS DO SUL/ SME, 2020, p. 97).

Além disso, desde 2011, os professores que atuam no AEE da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul recebem assessoria especializada dos assessores pedagógicos da Educação Especial da SMED, com o intuito de serem capacitados no que se refere à avaliação e construção do Plano de Atendimento Educacional Especializado com enfoque inclusivo. (CAXIAS DO SUL, 2011, p. 11)

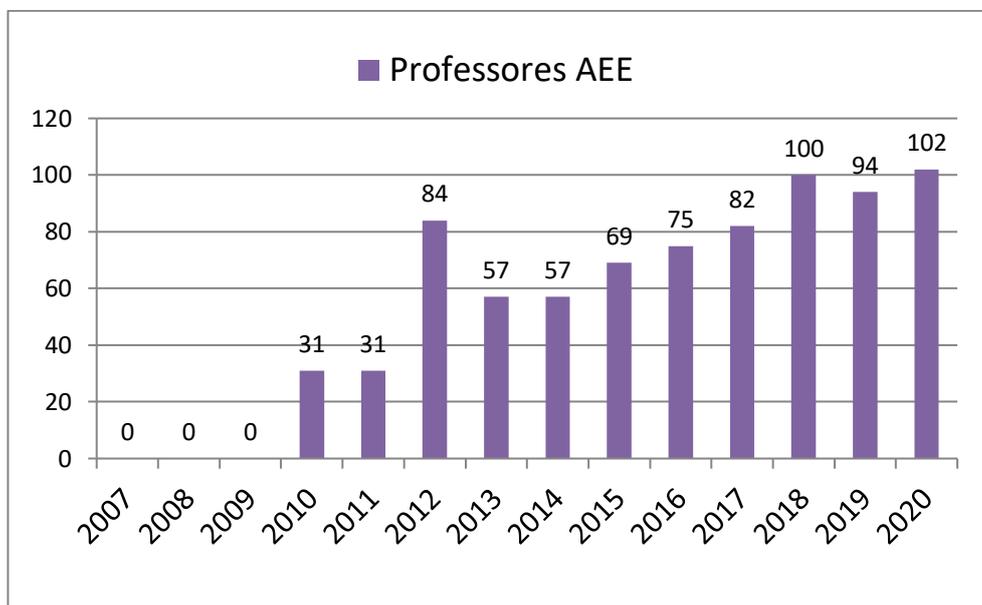
O aumento gradual do Atendimento Educacional Especializado ofertado aos alunos público-alvo da Educação Especial é percebido no período de 2010 a 2020, tendo em vista que a RME passa de 43 escolas com oferta de AEE para 71 escolas em 2020. Considerando o contingente de escolas da Rede em 2010, praticamente, metade das escolas não ofereciam esse atendimento. No intervalo de 2018 a 2020, os dados indicam 71 escolas com a oferta do AEE. Logo, há 10 escolas da rede que não possuem essa mesma oferta. Constata-se, do mesmo modo, o aumento do quantitativo de Salas de Recursos Multifuncionais.

Um aspecto a ser observado, no delineamento das ações do município relacionado aos investimentos na Educação Especial, são as parcerias com entidades sem fins lucrativos, embasadas pela Lei Federal Nº 13.019/2014, que orienta os municípios brasileiros, a partir do ano de 2017, firmar tais parcerias. A SMED de Caxias do Sul possui termo de cooperação com repasse de verbas a duas instituições que atendem a pessoas com deficiência: a Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE), que presta o serviço de “atendimento a crianças e jovens com deficiência múltipla e alto grau de comprometimento cognitivo” (CAXIAS DO SUL/SMED, 2020, p.98) e o Instituto da Audiovisão (INAV), que presta serviço de “atendimento às crianças e estudantes com deficiência visual matriculados nas escolas municipais; confecção de recursos adaptados, capacitação e orientação aos professores” (CAXIAS DO SUL/SMED, 2020, p.98).

A composição do quadro de professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado obedece ao disposto na Resolução CME 35/ 2017, assim como o serviço de cuidador destinado ao apoio às necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial. Desta forma, apresento, em forma de Gráfico 1 produzido a partir da prospecção dos microdados do Censo Escolar do INEP de 2007 a 2020, o movimento de evolução da composição do quadro de docentes na Rede Municipal de Ensino de

Caxias do Sul, para o Atendimento Educacional Especializado aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Gráfico 1 – Composição do Quadro de Docentes do AEE da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul de 2007 a 2020



Fonte: elaboração própria a partir dos microdados do Censo Escolar dos Docentes da Educação Básica (Brasil, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020).

Considero a importância desses dados, como basilar, na compreensão dos possíveis investimentos na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, tendo em vista que a formação de professores se constitui como mola propulsora para os processos de escolarização de todos os alunos. Observa-se que há, na Rede Municipal de Ensino, o aumento gradativo no número de profissionais que realizam o AEE, da mesma forma como foi percebido na evolução das matrículas do público-alvo da Educação Especial na rede regular, na constituição do AEE e da configuração das Salas de Recursos Multifuncionais. Saliento que, conforme as informações da SMED de Caxias do Sul, o quantitativo de professores que realizam o AEE nas escolas regulares é maior do que os números aqui apresentados. Isso se explica, pelo fato de muitos desses docentes realizarem o atendimento em mais de uma escola da rede.

A legislação municipal que dispõe sobre a Educação Especial alinha-se às diretrizes da política nacional sobre a formatação do AEE, também, observa-se consonância nas especificações dos profissionais responsáveis por esse atendimento. No § 3º, do Art 8º, da Resolução CME Nº 35/2017, consta que o AEE deve ser

ministrado por “professores especializados, no turno inverso ao da classe comum, a partir do plano curricular individualizado e elaborado conjuntamente entre os professores do AEE e os das turmas comuns regulares” (CAXIAS DO SUL CME/2017, p.4), considera-se, desta forma, que o docente para atuar no AEE deve ter formação específica. E, ainda, ressalta-se as especificidades conferidas à formação dos professores para o AEE, destacadas na análise aqui realizada da Resolução CME N° 35/2017, a qual possui acréscimos em relação à Resolução CNE N° 4/2009.

Diante dos possíveis contornos e configurações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, contextualizados neste percurso da pesquisa, emergem novos olhares e reflexões acerca do processo, das prioridades no sentido de tornar efetivo a nova concepção de Educação e Aprendizagem propostas pela Educação Especial.

As análises apresentadas destacam a complexidade da temática, que requer muitas conexões para a compreensão do alinhamento e direcionamento político no que tange à configuração da Educação Especial no contexto municipal. Neste sentido, evoco o pensamento de Vasconcellos (2006) sobre pensar complexamente:

Para pensar complexamente, precisamos mudar crenças muito básicas: em vez de acreditar que vamos ter como objeto de estudo o elemento, ou o indivíduo, e que teremos de delimitá-lo muito bem, precisamos passar a acreditar que estudaremos ou trabalharemos sempre com o objeto em contexto. Para proceder à contextualização do objeto ou do problema, deveremos fazer um exercício de *ampliação* do foco, o que nos leva a ver *sistemas amplos*. [...] E fica claro, então, que contexto não significa simplesmente ambiente, mas se refere às relações entre todos os elementos envolvidos (VASCONCELLOS, 2006, p.111-112).

A partir do pressuposto da complexidade exposto por Vasconcellos (2006), percebo alguns delineamentos da Educação no município de Caxias do Sul, que se entrelaçam com as diretrizes nacionais e ao mesmo tempo apresentam especificidades do contexto local. Destacam-se interpretações distintas, novos conceitos e formas de implementação da legislação nacional. Neste sentido, também sou perturbada a novas reflexões, que, de acordo com Maturana (1995, p.58), “toda reflexão produz um mundo”. Desta forma, o percurso até aqui observado, eclode um mundo de possibilidades, as quais não são passíveis de total conhecimento, porém, busco conhecer os aspectos que se relacionam aos objetivos propostos nesta pesquisa.

5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM CAXIAS DO SUL - 2007 A 2021

A reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de nos voltarmos sobre nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e de reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão nebulosos e tênues quanto os nossos. (MATURANA; VARELA, 1995, p.67)

Os princípios inclusivos da Educação Especial, que constituem este estudo, são impulsionados nas reflexões acerca dos questionamentos levantados ao longo da própria pesquisa. Retomo, então, três questionamentos importantes para a construção do pensamento aqui proposto: 1- a questão inicial: Quais concepções de Educação Especial são basilares na oferta de formação para dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul?; 2 – a indagação posta por Baptista (2019, p.3): “Quais evidências podem ser consideradas para identificarmos se ocorre alguma produção do novo ou apenas diferentes vernizes para antigas abordagens?”; e, 3 – junto a Silva (2020, p.82): [...] existiria um momento específico, durante sua trajetória profissional, em que o professor estaria completamente preparado para os processos de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular?

São questionamentos que nos provocam e proporcionam a ampliação do nosso olhar para a multiplicidade de elementos imbricados na constituição de sistemas educacionais inclusivos. Um tema complexo que traz em seu centro a educabilidade, ou concepções de aprendizagem abrangendo um maior número de educandos. “Toda criança, todo homem é educável”, assegura Meirieu (2005), ensinando que:

[...] a história da pedagogia, assim como das instituições escolares, nada mais é do que a implementação cada vez mais audaciosa dessa aposta: a escolha da educação contra a da exclusão. A transgressão permanente de todos os fatalismos. A afirmação de que nada jamais está perdido e que, ao contrário, tudo pode ser ganho se nos dedicarmos, obstinadamente, a inventar métodos que permitam integrar as crianças no círculo do humano. Uma aposta fundamental do próprio ofício: aquele que não acredita na educabilidade de seus alunos faria melhor se o abandonasse. Uma aposta heurística: sem ela, não há pesquisa pedagógica ou didática, mas a mera admiração embevecida pelos eleitos e pelas aptidões que despertam. Uma aposta ética: é preciso esperar sempre o melhor, pois este é o único meio de consegui-lo. Uma aposta prudente: nada jamais permite afirmar que tudo já foi tentado e que não há mais nada a fazer (MEIRIEU, 2005, p. 43)

Entendo, assim como Meirieu, que “todo aluno aprende” e este deve ser o princípio da atuação docente e, sobretudo, que conceber a Educação requer antes de tudo que sejam feitas escolhas e apostas! Pensar a Educação Especial na perspectiva

inclusiva é, reafirmo, comprometer-se com o fazer pedagógico que investe nas potencialidades dos sujeitos.

As discussões sobre a formação de professores para a Educação Especial, no Brasil, transformaram-se em temas de muitas pesquisas que buscam refletir sobre qual o modelo de formação é o mais adequado para atuar junto ao público-alvo desta modalidade de ensino. Posiciono-me: não está no escopo deste estudo inferir sobre qual o tipo de formação de professores melhor contribui para o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), na escola comum, no entanto, entendo que o *locus* da Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva é o Atendimento Educacional Especializado. E, como acréscimo às reflexões aqui empreendidas, deixo o questionamento-provocação de Silva (2020, p. 82) “[...] uma formação, prioritariamente, pedagógica não daria conta de ofertar elementos consistentes para a constituição da ação docente do professor de educação especial?” (SILVA, 2020, p.82).

A formação, neste estudo, é entendida a partir de pensadores sistêmicos, como Humberto Maturana e Francisco Varella, como um processo de tornar-se, que vai além da apropriação de conhecimentos específicos, e, sim da construção de uma identidade. Formar indica movimento, mudança, processo e a relação com as ações.

As ações são de múltiplas naturezas. Saliento que a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial requer um conjunto de ações políticas, governamentais e, nas instituições de ensino comum, ações que garantam o direito à diferença. Direito, como já exposto, que encontra no AEE uma base sólida. Neste estudo, direciono meu olhar para a formação continuada dos professores que realizam o Atendimento Educacional Especializado, na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Minha observação se dará tendo como critério duas tendências nas concepções de Educação Especial: 1- Formações com base na Perspectiva Inclusiva da Educação Especial; 2- Formação focalizada nas características clínicas da Deficiência.

Michels (org. 2017, p. 161) observa que a dinâmica na formação para os professores que atuam no AEE tem se concentrado nas ofertas de formação continuada. A autora destaca também um viés formativo no campo da Educação Especial mais próximo da perspectiva médico-pedagógico³³ e psicopedagógico, os quais voltam-se aos

33 A concepção médico-pedagógica na Educação Especial é definida por Januzzi (2004) como uma perspectiva que se inicia no Brasil no começo do século XX, quando houve o envolvimento de

recursos, instrumentos e técnicas específicas pautados na deficiência, e, distanciamento do viés pedagógico, o que não proporciona a articulação entre o AEE e a classe comum. Para Michels (2017, p.37), “o fato de a proposta de formação de professores para a Educação Especial se organizar pela deficiência (biológica ou psicológica) dos alunos secundariza o fazer pedagógico”.

As análises que compõem essa pesquisa, compreende a coexistência de duas concepções que influenciam as formações de professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado: o modelo médico, com foco na deficiência e o modelo social com foco na perspectiva inclusiva. Ambos, determinam um lugar distinto da pessoa com deficiência (PCD) na estrutura da sociedade. A autora Diniz (2007, p. 23) caracteriza as concepções de deficiência a partir do entendimento que no modelo médico a deficiência está no indivíduo e sua lesão, seja ela de ordem física, intelectual ou sensorial e para o modelo social, a deficiência resulta “do ordenamento político e econômico capitalista, que que pressupunha um tipo ideal de sujeito produtivo”. Diniz (2007) destaca também que entre um modelo e outro, há diferença na lógica de causalidade da deficiência e que o desafio era “introduzir uma nova divisão social do trabalho que incorporasse a deficiência” (p. 23).

Recordemos que um dos objetivos desse estudo é elucidar em quais concepções são desencadeadas as formações de professores para atuar junto ao público-alvo da Educação Especial, reconhecendo, portanto, que se trata de um fator fundamental para o processo de escolarização desse alunado. Desta forma, entendemos que cada uma das concepções mencionadas influenciam as práticas adotadas pelas instituições de ensino e consequentemente na trajetória, social dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A perspectiva inclusiva da Educação Especial se apoia na necessidade de mudança de paradigmas, dentre eles, o conceito de “pessoa com deficiência”, preconizado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146/15. A LBI,

profissionais médicos, serviços da área de saúde, orientando a parte pedagógica das escolas e a formação de professores. Esta concepção está “centrada nas causas físicas, neurológicas, mentais da deficiência, procurando também respostas em teorias de aprendizagem sensorialistas veiculadas na época, principalmente vindas da França, influência intelectual preponderante entre nós” (JANUZZI, 2004, p. 11-12). Já a concepção psicopedagógica na Educação Especial tem início no Brasil na “época do movimento conhecido como Escola Nova, que vai enfatizar a importância da escola e nela a ênfase nos métodos e nas técnicas de ensino” (JANUZZI, 2004, p. 12). É quando as teorias psicológicas passam a influenciar fortemente a Educação Especial.

documento já analisado neste estudo, e, que tem como marco legal a Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88) e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil em 2008 com equivalência de emenda constitucional, reitera a educação como direito de todos e evidência que os desafios relacionados à educação inclusiva estão ligados a não percepção das potencialidades de cada sujeito.

Ao considerar o modelo que foca na deficiência e o modelo que foca na perspectiva inclusiva para análise das formações continuadas, ofertadas aos professores do Atendimento Educacional Especializado pela Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, destacamos a importância de refletir sobre o impacto de cada uma das concepções no fazer pedagógico. Entendemos que o modelo médico encara a deficiência como fator patológico e incapacitante dos sujeitos, neste sentido, as ações pedagógicas para o trabalho junto ao público-alvo da Educação Especial, foca na deficiência, utilizando-se de métodos, práticas e instrumentos que visam o encaixe desses estudantes aos padrões impostos pela sociedade. Já, o modelo social é formado por elementos fundamentais para a educação na perspectiva inclusiva, pois, descarta a ideia de que o aluno deva se adequar às condições da escola e propõe que as instituições de ensino se transformem para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos.

A revisão dos aspectos relacionados às práticas pedagógicas, incidem na escolha que melhor contribui para a construção de um novo paradigma de Educação Especial. Neste sentido, a preocupação quanto ao viés e formato propostos para as formações de professores, que atuam no AEE, constituem tema de outras pesquisas, onde são questionados, por exemplo: “qual tem sido essa formação?”. Lembrando que esse estudo considera a formação de professores, elemento fundamental para a consolidação de sistemas educacionais inclusivos. As observações de Kassir (2011), revelam a importância de ações políticas governamentais, que viabilizem a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A política de “Educação Inclusiva” vai materializando-se, também, com a constituição de um conjunto de programas e ações: “Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” e “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”, que atente a formação continuada de professores, prioritariamente na modalidade à distância; “Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social” (BPC), que realiza acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência nas escolas dos alunos beneficiários do BPC, até 18 anos; “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”; “Escola Acessível”, para adaptação arquitetônica das escolas; “Programa Educação Inclusiva: Direito à

Diversidade”; “Programa Incluir”. Esses programas formam, hoje, um conjunto articulado que propõe a atingir os estabelecimentos de ensino dos diferentes municípios do país. Para mensurar a abrangência pretendida dessas ações, tomamos o Programa “Educação Inclusiva: Direto à diversidade” que, segundo a secretaria de Educação Especial do MEC, hoje atinge 5.564 municípios, que corresponde a 100% dos municípios brasileiros. Com esse Programa, o Governo Federal brasileiro se compromete a fomentar a política de construção de “sistemas educacionais inclusivos”, formando educadores num sistema de multiplicadores. (KASSAR 2011, p. 73)

A análise do PEIDD, no trabalho desenvolvido por Caiado e Laplane (2009), a partir da visão de gestores de um município-polo, exposto no capítulo 3 (três) deste estudo, destaca tensões e conflitos na implementação do Programa, acionados pela necessidade de respostas dos sistemas de ensino às “demandas por qualidade e de apresentar resultados socialmente satisfatórios” e indicam que neste contexto,

[...] as tensões e os conflitos gerados na implementação do Programa ora analisado podem ser entendidos a partir das múltiplas relações que se estabelecem entre um ensino que tende para a homogeneização e os princípios inclusivos, que supõem o respeito aos direitos, à valorização da diversidade e ao atendimento de necessidades individuais. (CAIADO e LAPLANE, 2009, p. 313)

A partir das referências supracitadas, que auxiliam na compreensão dos alinhamentos à perspectiva inclusiva da Educação Especial, dou início às análises dos dados sobre os eventos de formação de professores para atuar junto ao público-alvo da Educação Especial, na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul.

Lembramos aqui, a importância de Caxias do Sul como município-polo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (PEIDD), por contribuir com propagação do tema da Educação Especial aos municípios da região. Destacamos, nas análises dos documentos normativos, a dificuldade de precisar o término do Programa supracitado, que teve início no ano de 2003, assim como nos registros das formações no município de Caxias do Sul, não foram encontradas ações referentes ao Programa do Governo Federal no ano de 2007. A partir de 2008, em sua IV edição, há registros do PEIDD, até o ano de 2014, com o X encontro de formação.

A prospecção dos dados da Rede Municipal de Ensino se deu a partir dos registros da Secretaria Municipal de Educação sobre os cursos de formação com temas os quais se relacionavam à Educação Especial, ocorridos entre os anos de 2007 a 2021. Além dos livros de registros, os quais tive acesso, foram prospectados os dados disponíveis na página eletrônica da Secretaria Municipal de Educação, onde constam as formações e reuniões formativas realizadas para e com os professores do AEE entre os anos de 2017 e 2021.

Considerando a necessidade de maior esclarecimento sobre os dados levantados, busquei informações junto à assessoria da Educação Especial e cuidadores, sobre alguns eventos formativos, tais como: a quem eram destinados? Qual era a carga horária? Procurei também entender os poucos registros, dos cursos de formação, oferecidos pela instituição mantenedora da educação municipal. A informação que obtive, através de relatos orais, é de que, quando há movimentações no efetivo do quadro dos profissionais que atuam na SMED, não são mantidos alguns históricos das formações, ficam registrados os comprovantes dos eventos através dos certificados, onde constam ano, título e carga horária.

Conceituados como formação continuada, no contexto municipal, os contornos da temática acerca da Educação Especial foram se modificando nas propostas de formação, dos anos pesquisados. Os dados a seguir estão organizados por ano, título, carga horária total e abordagens do tema da Educação Especial sob dois aspectos: foco na perspectiva inclusiva – Modelo Social e foco na deficiência (perfil clínico) – Modelo Biomédico. –.

Quadro 6 - As formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação aos professores - 2007 a 2010

ANO	FORMAÇÕES TÍTULO CENTRAL Nº DE HORAS	PÚBLICO	PERSPECTIVA INCLUSIVA Nº DE HORAS	DEFICIÊNCIAS (Práticas Recursos) Nº DE HORAS
2007	1. Encontros de Formação Inicial Programa Brasil T: 60h	Professores alfabetizadores	O Processo de Inclusão T: 4h	
2008	1. IV Curso de Formação de Gestores (as) e Educadores Em Educação Inclusiva Direito à Diversidade T: 40h	Gestores e Educadores	- Políticas Públicas de Educação Inclusiva; - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; - Pedagogia afetiva; - Tornando as Escolas Inclusivas; - Tecnologia Assistiva; - Práticas Pedagógicas na Escola Inclusiva T: 20h	- Transtornos do desenvolvimento na Infância; - Inclusão dos Alunos com Paralisia Cerebral; - Desafios da Educação de Surdos na Escola Inclusiva; - Alfabetização e Aprendizagem com Alunos Deficientes Visuais T: 20h
	2. Interfaces, discutindo dificuldades de aprendizagem T: 6h	Professores		TDH (5 módulos) -Etiologia; Epistemologia; -Manejo; Multidisciplinar; -Impacto na escola e na família; -Comorbidades e diagnósticos diferencial; -Farmacologia; - Casos clínicos T: 6h

	3. Capacitação em Deficiência visual, baixa-visão e cegueira T: 6h	Participaram representantes de sete escolas municipais de ensino fundamental, uma escola de educação Infantil, uma escola municipal de educação especial, onze representantes do Programa Brasil Alfabetizado e quatro representantes da Secretaria Municipal de Educação		-Conceitos sobre visão: baixa visão e cegueira; -Anatomia ocular; -Desenvolvimento visual normal; -Funções visuais básicas; - Enfermidades e perturbações oculares; - Sinais precoces de indícios de problemas visuais; -Avaliação funcional da visão; -Aplicação da Tabela de Snellen T: 6h
2009	1. V Curso de formação de Gestores e Educadores em Educação Inclusiva – Direito à Diversidade T: 40h	Gestores e Educadores	- Não se educa sem amor, não se ama sem dor; - Caminhos e descaminhos da inclusão; - Inclusão e escolarização: uma nova perspectiva para pensar e agir; - Fundamentos da Educação Inclusiva; T: 30h	- Transtornos psicomotores: avaliação e intervenção; - Inclusão escolar e suas implicações: transtornos invasivos do desenvolvimento e transtornos do comportamento T: 10h
	2. Participação na pré-Conferência Municipal de Educação	Professores (assessoria pedagógica)	- Inclusão, Diversidade e Igualdade T: 10h	
	3. Curso de capacitação na Área da Deficiência Visual: Conhecendo e dominando o código braile T: 40h	Professores Inscritos		Código Braile ³⁴ T: 40h
	4. Formação para Professores-Monitores T: 40h	Professores da Rede Municipal de Ensino que desempenham o serviço de monitoria	- História da Educação Especial; - Política Nacional: Resolução 12; - Inclusão na prática - Oficinas de Tecnologia Assistiva T: 12h	- Deficiência Visual – Baixa Visão; - Deficiência Auditiva; - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; - Transtorno Global do Desenvolvimento; - Deficiência Intelectual; Sexualidade e Deficiência Intelectual - Patologias Neurológicas e Escolarização - Prática fonoaudiológica -Tratamento Farmacológico T: 28h
2010	1. Formação inicial do Programa Brasil Alfabetizado	Professores - anos iniciais		Esclarece a Resolução ³⁵ FNDE/CD Nº 6, de 16 de abril de 2010

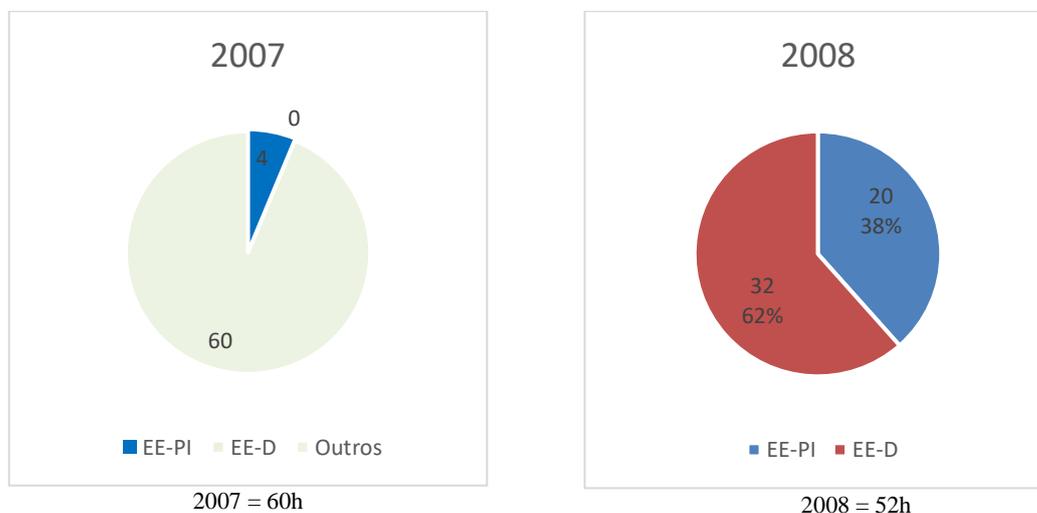
³⁴ Curso ofertado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) em parceria com a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Visuais de Caxias do Sul (APADEV)

³⁵ Estabelece orientações, critérios e procedimentos relativos à transferência automática a Estados, ao Distrito Federal e a Municípios dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado no Exercício de 2010, bem como ao pagamento de bolsas a voluntários que atuam no Programa.

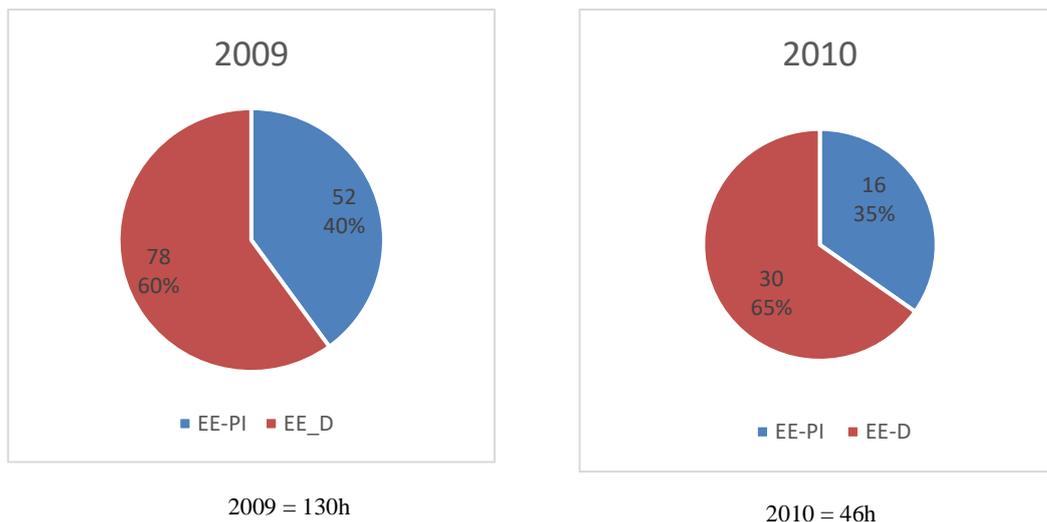
- Programa Olhar Brasil - Deficiência Visual, Baixa Visão e Cegueira T: 6h			T: 6h
2. VI Curso de Formação de Gestores e Educadores em Educação Inclusiva – Direito à Diversidade T: 40h		- Inclusão: Responsabilidade de Todos; - Formação de Professores; Tecnologia Digitais na Perspectiva da Educação Inclusiva; - Educação Inclusiva e Diversidade: Ruptura de um Paradigma Junto aos Alunos com Necessidades Especiais; * ³⁶ Inclusão Começa na Família *Construção da Escrita e suas Intervenções T: 16h	- Altas Habilidades/Superdotação: Descobrir e Valorizando Potenciais; - Psicose na Infância: Impasses na Constituição do Sujeito; - Problemas de Comportamento na Escola, dentro do Processo de Inclusão; - Alfabetização em Braille; - Inteligência Emocional, Comunicação, Percepção Visual e Dificuldades de Aprendizagem; - Recursos Matemáticos: Soroban para Deficientes Visuais T: 24h

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos documentos dos livros de registros das Formações de Professores da SMED/Caxias do Sul.

Gráfico 2 - Carga horária de cada temática de 2007 a 2010.



³⁶ Estão destacados com (*) os itens que se referem a outros subtemas abordados no âmbito da temática principal da Educação Especial, os quais o título não permite inferir sobre a perspectiva adotada.



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos documentos dos livros de registros das Formações de Professores da SMED/Caxias do Sul.

Legenda: EE-PI (Educação Especial na Perspectiva Inclusiva) e EE-D (Educação Especial com foco na Deficiência).

Durante o ano de 2007, a SMED realizou 1(um) evento com o título: Encontros de Formação Inicial Programa Brasil Alfabetizado, com objetivo voltado à formação/capacitação dos professores que compõem a RME, com o total de 60 (sessenta) horas. O tema que envolve a Educação Especial não foi a centralidade da formação, no entanto, com foco no processo de alfabetização, um dos encontros, “O processo de Inclusão”, abordou a inclusão das pessoas com deficiência no âmbito da escola comum.

No ano de 2008, marcado pela apresentação da PNEEPEI em âmbito nacional, destacam-se nas formações ofertadas temas que se alinham às concepções disparadas pelo ordenamento político em questão, no entanto, observa-se, também, abordagens focadas nas deficiências e na perspectiva médica para o reconhecimento do público-alvo da Educação Especial. A formação do Programa do Governo Federal “Educação Inclusiva Direito à Diversidade” para gestores e professores do município e região, realizada pela SMED, teve nesse ano sua IV Edição e focou na ampliação dos conhecimentos acerca das Políticas Públicas de Educação Inclusiva e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, além da inclusão na escola a partir das deficiências.

Em 2008 outras duas formações, ofertadas pela SMED, aos professores da rede, pautaram-se nas especificidades relacionadas às deficiências e contaram com a parceria da área da saúde e associações de técnicos/especialistas em deficiências específicas. Para além do foco nas deficiências, diagnósticos e medicações, as dificuldades de

aprendizagens são apresentadas de forma associadas ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

A quinta edição do Curso de formação de Gestores e Educadores em Educação Inclusiva – Direito à Diversidade ocorreu no ano de 2009, com 132 (cento e trinta e dois) participantes entre gestores e professores da RME. Alguns dos temas abordados como: “Não se educa sem amor, não se ama sem dor”, ministrado pela irmã Martha Valeria, “Caminhos e descaminhos da inclusão”, “Inclusão e escolarização: uma nova perspectiva para pensar e agir” e “Fundamentos da Educação Inclusiva”, apontam para a sensibilização para aos novos rumos que a Educação Especial estaria traçando. Nesse ano, a SMED ofertou 4 (quatro) cursos que abordaram a Educação Especial, Educação Inclusiva e Alunos com Deficiência. Observa-se, nessas formações, a capacitação para o uso de recursos didáticos e materiais de acessibilidade, direcionada aos professores que desempenhavam o serviço de monitoria³⁷ nas escolas municipais. Do total de 130 horas de formação, 60% do tempo foram com enfoque nas práticas/técnicas de trabalho para cada deficiência e 40% voltadas à perspectiva inclusiva.

No ano de 2010, entra em vigor, no município analisado, a Resolução CME N° 019/2010, que dispõe sobre as diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Nesse ano, na VI Edição do Curso de Formação de Gestores e Educadores em Educação Inclusiva – Direito à Diversidade, os temas dividiram-se em momentos teóricos e práticos com proposta de um novo olhar para a Educação Especial, a partir da perspectiva da Educação Inclusiva, evocando a responsabilidade de todos no processo de inclusão. Observa-se também um destaque para as tecnologias digitais como forma de contribuir com o processo de escolarização dos alunos com deficiência. Foram elencados os recursos de alfabetização e equipamentos vinculados a deficiências destinados às práticas dos professores.

Ainda em 2010, a Formação inicial do Programa Brasil Alfabetizado - MEC/SECAD/FNDE, com a temática específica “Programa Olhar Brasil -Deficiência Visual, Baixa Visão e Cegueira”, ministrado pela profissional optometrista da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Visuais (APADEV) em parceria com a SMED, objetivou esclarecer a Resolução FNDE/CD N° 6, de 16 de abril de 2010, que

³⁷ O serviço de monitoria era realizado inicialmente por professores da rede, com carga horária de 20 horas em ampliação de jornada (hora-extra) para desempenhar a função de atendimento das necessidades específicas dos estudantes com deficiência.

estabelece orientações, critérios e procedimentos relativos à transferência automática a Estados, ao Distrito Federal e a Municípios dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado no Exercício de 2010, bem como ao pagamento de bolsas a voluntários que atuam no Programa.

Compreendendo a importância de uma contextualização dos processos formativos relacionados à Educação Especial, dou continuidade à prospecção de dados, dos anos de 2011 a 2014, expressos no quadro 7. Recordo aqui que estão destacados com (*) os itens que se referem a outros subtemas abordados no âmbito da temática principal da Educação Especial, os quais o título não permite inferir sobre a perspectiva adotada.

Quadro 7 - Prospecção de dados de 2011 a 2014:

ANO	FORMAÇÕES TÍTULO CENTRAL Nº DE HORAS	PÚBLICO	PERSPECTIVA INCLUSIVA Nº DE HORAS	DEFICIÊNCIAS (Práticas Recursos) Nº DE HORAS
2011	1. VII Curso de Formação de Gestores e Educadores em Educação Inclusiva – Direito à Diversidade T: 40h	Gestores e Educadores	- Pessoas com Deficiência: Desenvolvendo Identidades – Exercendo Cidadania; - Direito à Educação: Marcos Legais da Educação Inclusiva; - Atendimento Educacional Especializado e sua Relação com o Ensino Comum; - Currículo na Escola da Diversidade e Flexibilização Curricular no Processo Pedagógico Inclusivo; - Inclusão Escolar: Caminhos, Descaminhos, Desafios e Perspectivas T: 24h	- Subjetividade e Transtornos Globais do Desenvolvimento no Contexto Escolar; - O Aluno com Altas Habilidades/Superdotação no Contexto Escolar T: 8h *Neuroplasticidade: Possibilidades e Intervenções *BPC na Escola: Promovendo a Emancipação
	2. Curso de Capacitação Para Atuar na EJA T: 45h	Professores da RME	- A Educação Especial na EJA T: 4h	
2012	1. Capacitação em Atendimento Educacional Especializado T: 40h	Professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado	*Aspectos básicos do Atendimento Educacional Especializado T: 40h	
	2. Curso de Capacitação Para Atuar na EJA T: 40h	Professores da RME	- A Educação Especial na EJA T: 4h	
	3. Curso de formação de coordenadores pedagógicos: Habilidades Competências e Formação de conceitos T: 40h (2 etapas)	Coordenadores pedagógicos	*Dificuldades de Aprendizagem – Vinculação e Atendimento Educacional Especializado – AEE T: 8h	

	4. Ciclo de Palestras Sobre Temas Atuais da Educação T: 20h	Professores da Rede Municipal de Ensino	- Inclusão: Uma proposta Ainda Desafiadora e Temida T: 5h	
	5. Formação Continuada em Atendimento Educacional Especializado T: 60h	Professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado	- A escola Comum na Perspectiva da Educação Inclusiva, - Recursos Pedagógicos no AEE T: 15h	- Recursos Pedagógicos para Deficiência Física; - Aprendizagem em TGD; - Aprendizagem em TGD e comorbidades; - Funções Executivas e Transtornos da Aprendizagem *Bases Genéticas da Aprendizagem e Interação entre as Áreas Cerebrais segundo - Luria-Aspectos da Neurociência e Inclusão *Anatomia da AprendizagemT: 45h
	6. VIII Curso de Formação de Gestores e Educadores em Educação Inclusiva Direito à Diversidade SOMOS TODOS SERES ESPECIAIS ³⁸ T: 40h	Gestores e Educadores	- Relato de Experiência: Implantação da Política Nacional Inclusiva em Guaporé; - Flexibilização Curricular: Um caminho para o Atendimento de Alunos com Deficiência *Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho; T: 12h	-Diferenciando a Deficiência Visual (INAV) - Deficiência Física – Um corpo cheio de possibilidades (UCS) - Como Identificar o Aluno com Altas Habilidades Superdotação (PUC) - O Aluno com Deficiência Intelectual na Escola Regular - Transtorno Global do Desenvolvimento: Da Teoria à Intervenção em Sala de Aula; - Deficiência Auditiva: Saberes e Práticas na Inclusão; *Genética da Aprendizagem T: 28h
2013	1. Formação para os Professores do 5º ano T: 30h	Professores do 5º ano da RME	- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva T: 4h	
	2. Formação para os Professores do 4º ano T: 30h	Professores do 4º ano da RME	- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva T: 4h	
	3. Formação continuada para Professores que atuam nas turmas de Educação Infantil inseridas nas EMEFs ³⁹ T: 24h	Professores da Educação Infantil das EMEFs	- Práticas Inclusivas na Educação Infantil Temática da Educação Especial T: 4h	

³⁸ Prefeitura de Caxias do Sul - Governo Federal - Logomarca (SOMOS TODOS SERES ESPECIAIS)

³⁹ EMEFs é a sigla utilizada para Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

	4. II Ciclo de oficinas: Práticas Educativas no Contexto das Diferenças T: 40h	Participação de 8 professores da RME (não especificados)	- Jogos de Computador - Formação de conceitos matemáticos - Confecção de materiais pedagógicos e recursos adaptados - O corpo ajuda o aluno a aprender - Tecnologia para todos: recursos de acesso ao uso do computador para alunos com deficiência - Tecnologia assistiva: <i>software Boardmaker</i> - Planejamento e execução de atividades pedagógicas entre AEE e a Sala de Aula T: 32h	- Autismo e intervenção pedagógica - Orientação e mobilidade para alunos cegos e com baixa visão T: 8h
	5. IX Curso de Formação de Gestores e Educadores em Educação Inclusiva: Direito à Diversidade T: 40h	Gestores e Educadores	- Educação na Perspectiva Inclusiva: Desafios e Possibilidades - Uso Pedagógico da Tecnologia Assistiva: Promoção da Autonomia *- Do Aquário para o Mar – O Papel da Família a Caminho da Inclusão T: 12h	- Autismo: Potencializando a Aprendizagem na Perspectiva da Neurociência T: 4h
2014	1. Curso de Formação para professores atuarem em turmas de primeiro ano do ensino fundamental T: 30h	Professores atuarem em turmas de primeiro ano do ensino fundamental	- Construindo um espaço alfabetizador inclusivo T: 4h	
	2. A Práxis Pedagógica do Coordenador T: 20h	Coordenadores pedagógicos	- Orientações sobre o AEE T: 4h	
	3. III Ciclo de Oficinas: Práticas Educacionais no contexto das diferenças T: 24h	Professores que atuam no AEE	- Tecnologia assistiva: aprendendo a usar <i>softwares</i> e mídias na educação T: 8h	- TEA – Intervenção a partir da escala de pontuação para autismo na infância - Avaliação do aluno com deficiência intelectual - Avaliação Funcional da visão e recursos - Terapia ocupacional: autonomia para alunos com necessidades educacionais especial T: 16h
	4. Oficina de Altas habilidades/ Superdotação T: 12h	Para os professores da Rede Municipal de Ensino e professores do AEE da Rede Municipal de Ensino	- Interlocução escola-família – rede de apoio T: 2h	- Definição de altas habilidades e superdotação – mitos e verdades - Como identificar - O atendimento no ambiente escolar (enriquecimento curricular e o AEE) T: 10h
	5. Curso de Formação Continuada para Professores que atuam em Turmas de Jardim nas EEIs ⁴⁰		- A educação Infantil como espaço Inclusivo T: 4h	

⁴⁰ EEIs – Sigla utilizada para Escolas de Educação Infantil de Gestão compartilhada com Rede Municipal de Ensino.

	T: 28h			
	6. X Curso de Formação de Gestores e Educadores em Educação Inclusiva: Direito à Diversidade T: 40h	Gestores e Educadores	- Acessibilidade para a leitura na diversidade do contexto escolar - A diversidade do olhar a partir da multiplicidade de leituras - Construção do Plano de Ensino Individual *Processos inclusivos e em Análise Aplicada do Comportamento T: 14h	- Políticas de Educação bilíngue para surdos no Brasil - Escola Regular e TEA: instrumentos teóricos e práticos T: 8h

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos documentos dos livros de registros das Formações de Professores da SMED/Caxias do Sul.

Gráfico 3 – Carga-horária de cada temática de 2011 a 2014



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos documentos dos livros de registros das Formações de Professores da SMED/Caxias do Sul.

Legenda: EE-PI (Educação Especial na Perspectiva Inclusiva) e EE-D (Educação Especial com foco na Deficiência).

Em 2011, foram 40 horas destinadas ao VII Curso de Formação de Gestores e Educadores em Educação Inclusiva – Direito à Diversidade. O curso de formação com abrangência aos municípios da região de Caxias do Sul, um dos municípios-polo do Programa do Governo Federal, voltou-se a fatores identitários das pessoas com deficiência, seus direitos firmados por documentos legais, especialmente, os atinentes à Educação Especial na perspectiva inclusiva para o acesso, a permanência e a escolarização desses estudantes. O Atendimento Educacional Especializado e sua relação com a sala de aula comum foi abordado em um dos encontros de formação do curso, bem como o Currículo e a Flexibilização Curricular no Processo Pedagógico Inclusivo. A temática “Inclusão Escolar: caminhos, descaminhos, desafios e perspectivas, foi apresentada na palestra da pesquisadora da UNICAMP-SP Maria Teresa Eglér Montoan. Na capacitação para os professores que atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de 2011, foi incorporado o tema da Educação Especial em um dos tópicos do curso.

Nos registros das formações realizadas no ano de 2012, observei, pela primeira vez, formações voltadas especificamente aos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, para os quais foram ofertadas 100 (cem) horas das 157 (cento e cinquenta e sete) horas totais de formação com relação à Educação Especial. Nesse mesmo ano, constatei as abordagens relacionadas à temática da Educação Especial em 4 (quatro) dos cursos de formação promovidos pela SMED. Ocorreu, nesse ano, o VIII Curso de Formação de Gestores e Educadores do Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade (PEIDD), onde, nas 40 (quarenta) horas de formação, foram desenvolvidos 10 (dez) temas sobre a Educação Especial e, 60% desses, com foco nas deficiências. Nas formações desse ano, verifiquei uma maior concentração do tema da Educação Especial relacionando-o com dificuldades e transtornos de aprendizagem.

No decorrer do ano de 2013, a Secretaria Municipal de Educação ofertou 5 (cinco) cursos de formação continuada que abordaram a temática da Educação Especial, para os professores da Rede Municipal de Ensino, incluindo a formação para os professores e gestores da região. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi tópico na formação para professores da educação infantil, do quarto e do quinto ano do ensino fundamental. Destaco que, nesse ano, nenhum dos cursos ofertados, com registro na SMED, destinava-se, especificamente, aos professores que atuam no AEE, lembrando que, em 2013, havia 53 (cinquenta e três) escolas da

RME realizando esse atendimento. O II Ciclo de oficinas: “Práticas Educativas no Contexto das Diferenças” destacou a utilização e confecção de materiais pedagógicos adaptados, uso de diferentes tecnologias para alunos com deficiência. Esse Ciclo de Oficinas teve a duração de 40 (quarenta) horas, com 8 (oito) temas relacionados a conceitos mais amplos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e 2 (dois) temas mais específicos acerca de cada deficiência. A IX edição do PEIDD - Curso de Formação de Gestores e Educadores possuiu um direcionamento para temas da Educação em relação à diversidade étnico-racial, de gênero e pouca ênfase na Educação Especial. Importante salientar que em 2013 foram percebidas alterações das temáticas que vinham sendo propostas até então.

O diálogo com as perspectivas da Educação Especial no ano de 2014 ocorreu em 6 (seis) encontros de formação da Rede Municipal de Ensino. Para atuação dos professores, em turmas de primeiro ano do ensino fundamental, um dos enfoques foi “a construção de um espaço alfabetizador inclusivo” (quadro 7). Os coordenadores pedagógicos receberam orientações sobre o Atendimento Educacional Especializado e aos professores das turmas de Jardim nas Escolas de Educação Infantil (EEIs), o foco foi “a educação Infantil como espaço Inclusivo” (quadro 7). Também aconteceu o III Ciclo de Oficinas: Práticas Educacionais no contexto das diferenças, com 20 (vinte) horas de duração e temas voltados ao Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Terapia Ocupacional e Tecnologia Assistiva. Fora ofertada uma Oficina de Altas habilidades/superdotação com duração de 12 (doze) horas, que visou contribuir com a identificação deste alunado, atendimento, currículo (enriquecimento curricular) e rede de apoio. O X Curso de Formação de Gestores e Educadores em Educação Inclusiva: Direito à Diversidade dividiu-se em 10 (dez) temas em 40 (quarenta) horas de formação. Em cinco encontros, o direcionamento foi à Educação Especial, com abordagens voltadas à acessibilidade, diversidade, políticas de educação bilíngue para surdos, escola regular e TEA, processos inclusivos e em análise aplicada do comportamento e a construção do Plano de Ensino Individual.

Prosseguindo com os dados das formações oferecidas pela Rede Municipal de Ensino, segue o conjunto de formações de 2015 a 2019.

Quadro 8 - Prospecção de dados de 2015 a 2019

ANO	FORMAÇÕES TÍTULO CENTRAL Nº DE HORAS	PÚBLICO	PERSPECTIVA INCLUSIVA Nº DE HORAS	DEFICIÊNCIAS (Práticas Recursos) Nº DE HORAS
2015	1. Curso: Autismo e Inclusão T: 8h	Professores da RME	- Inclusão Escolar e Critérios para uma Inclusão de sucesso *A rotina Visualizada (*) destaca itens que se referem a outros subtemas abordados no âmbito da temática principal da Educação Especial, os quais o título não permite inferir sobre a perspectiva adotada. T: 2h	- Autismo: Introdução, história, avaliação; - Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (SMS); - Aprendizagem no Tamanho; - Transtorno Global do Desenvolvimento; - Transtorno do Espectro Autista (TEA); - Sistema Sensorial de Pessoas com Autismo T: 6h
	2. Curso de Formação para Professores que atuam no Projeto Mais Alfabetização T: 40h	Professores do Projeto: Mais Alfabetização	- Flexibilização: possibilidade para o avanço dos estudantes em seus diferentes níveis de aprendizagem *Diversidade: desafios e conquistas na consolidação da alfabetização T: 8h	
2016	1. Educação Especial T: 8h	Professores iniciantes do AEE	- RME de Caxias do Sul – Legislação acerca da Educação Especial - Público da Educação Especial para atendimento no AEE - Regime de atendimento aos alunos no turno de aula e no contra-turno de aula *AEE: serviços de apoio; *Registros gerais e orientações para atuar no AEE T: 8h	
	2. Formação: Educação Especial	Professores do AEE para Educação Infantil	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs, 2009; - Plano individual; - A Avaliação no AEE	*Organização de registros do AEE na EI; *Entrevista com os pais; *Encaminhamentos para saúde e outros atendimentos extraclasse; * Orientações para atendimento à criança - registros
	3. Reunião da Educação Especial T: 8h	Professores do AEE	- AEE nas EEIs monitoramento ciclo de alfabetização – AEE; - Plano Individualizado; * - Registros; T: 2h	- Relação de escola- estudante atendidos no Instituto da Audiovisão (INAV); - Apresentação de dados: caracterização do Público do AEE, por deficiência - a partir dos dados de matrícula; - Terminalidade Específica; - Estudo de caso; - Roteiros avaliativos (área cognitiva, psicomotora, perceptiva, adaptativa – social – afetiva); - Instrumentos de triagem para Altas habilidades/ Superdotação - Roteiro de observação – TEA; - Características Clínicas de Crianças com riscos para TEA T: 4h

	4. Formação de Coordenadores Pedagógicos: habilidades, competência e formação de conceitos (3 etapas) T: 60h	Professores Coordenadores Pedagógicos	- Avaliação diagnóstica: flexibilização, adaptação, avaliação e registro curricular; - Estilos de aprendizagem; - Procedimentos didático-metodológicos; - Resposta a diversidade no contexto de sala de aula *Resolução CME Nº 26/2014 – Registro de aproveitamento e avaliação trimestral - procedimentos e documentação escolar *Redes de Apoio T: 20h	
	5. Seminário Municipal de Educação: ConVersAções Pedagógicas – 4ª edição – Redes de Saberes T: 4h	Professores da RME		Palestra: Práticas Pedagógicas, Transtornos e Dificuldades de aprendizagem T: 4h
	6. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Capacitação para Cuidadores Educacionais (não foi possível identificar o total de horas desse evento)	Cuidadores	- Legislação: CF, Declaração de Salamanca, PNEPEI, Resolução do Conselho Municipal Nº19/2010 (atribuições do cuidador); - Diferença entre os termos exclusão, Segregação, Integração e Inclusão; - Educação Especial; - Público-alvo da Educação Especial para atendimento no AEE; - AEE e Serviços de Apoio (tradutor/intérprete/instrutor de libras, guia-intérprete e cuidadoria); - Adequação e adaptação dos materiais pedagógicos *Orientações gerais sobre a organização na sala de aula	- Caracterização dos Estudantes em relação às deficiências e transtornos (especificidades, estratégias, procedimentos); - Práticas para pessoas com deficiências: o que deve ser considerado (natureza, severidade, quadro progressivo ou não, funcionalidade em relação às habilidades e desempenho, se há alteração motora ou neurológica)
2017	1. Educação Especial T: 8h	Professores iniciantes no AEE	- Legislação *Orientações para atuar no AEE: planejamento e atendimento, no contra-turno, domiciliar e hospitalar *Protocolo avaliativo de encaminhamento para o AEE; *Serviços de apoio; *Registros gerais orientações para atuar no AEE T: 4h	- Caracterização das deficiências Tradutor/Intérprete: Libras/Português – Instrutor de Libras – Guia/intérprete – Cuidadoria T: 4h
	2. Reunião Educação Especial T: 4h	Professores que atuam no AEE	Assuntos gerais: atendimento aos estudantes pelo AEE - Docência Compartilhada (conceitos) *Cuidadoria (dados de demandas do serviço na RME) *Equoterapia * Avaliações para o AEE – estudo de caso	

	3. Terapia Ocupacional: Atividades de vida diária e instrumental da vida diária no cotidiano escolar T: 4h	Professores que atuam no AEE	*Dicas sensoriais para facilitar o processo de aprendizagem * Motricidade Fina *Atividades de Vida Diária (AVDs)	
	4. Atendimento Educacional Especializado Atendimento de Cuidadoria T: 8h	Professores que atuam no AEE	- Resolução CME nº 19/2010: Atuação do professor de AEE; - Atendimento de cuidadoria (resolução, solicitação, modalidade); - Espaços e ações pedagógicas; - Estatuto da Pessoa com Deficiência - Resolução CME Nº 24/2013 T: 6h	* Dados Gerais Deficiências e Transtornos na RME (gráficos) * Análise de Dados – quantidade de estudantes atendidos no AEE (EEl e EMEFs); * Principais Atribuições da Equipe Multiprofissional: Cuidadoria; Atendimento domiciliar; Redução de Permanência ou CH; Redução de turma
	5. Atenção ao educando com Dificuldades Escolares T: 4h	Professores da RME e Secretaria Municipal de Saúde	- Educação Especial: Escolas; Professores de sala de aula; Coordenador pedagógico; Professor de Atendimento Educacional Especializado T: 1h	- Acesso a rede de saúde; - Educação e Saúde; - Orientações às famílias no acompanhamento do processo de escolarização e adesão ao tratamento proposto T: 3h
	6. Inclusão T: 4h	Professores que atuam no AEE	- Educação Inclusiva para todos *Orientações aos professores *Dificuldades de aprendizagem *Transtornos de aprendizagem T: 1h	- Deficiência Intelectual; - Educação Especial: deficiências física, visual, e auditiva; transtorno global do desenvolvimento; altas habilidades/ Superdotação - Avaliação: Diagnóstico Em sala de aula (hipóteses) T: 3h
	7. Reunião da Educação Especial T: 4h	Professores que atuam no AEE	- Atendimento Educacional Especializado - Docência Compartilhada T: 4h	*Terminalidade Específica (artigo 17 da Resolução CME Nº 35/2017) *Orientações para Permanece e Terminalidade específica *Encaminhamento para a Saúde *Relatórios * Avaliação Psicopedagógica Clínica
	8. Formação para Professores que atuam no Projeto Mais Alfabetização T: 9h	Professores que atuam no Projeto Mais Alfabetização	Flexibilização: Um olhar atento para a diversidade - Contemplação dos processos de ensinar e aprender T: 9h	
2018	1. Atendimento Educacional Especializado Atendimento de Cuidadoria T: 4h	Professores que atuam no AEE	- Público-alvo do Atendimento Educacional Especializado - Casos que não configuram público-alvo da Educação Especial para AEE - Cuidador educacional atuação e conceituação conforme a Resolução CME 035/2017 - Resolução do CME 19/2010 - Resolução do CME 26/2014 - Resolução do CME 35/2017 *Dados de atendimentos no AEE *Protocolo de estudo de caso para cuidadoria *Principais Atribuições da Equipe	

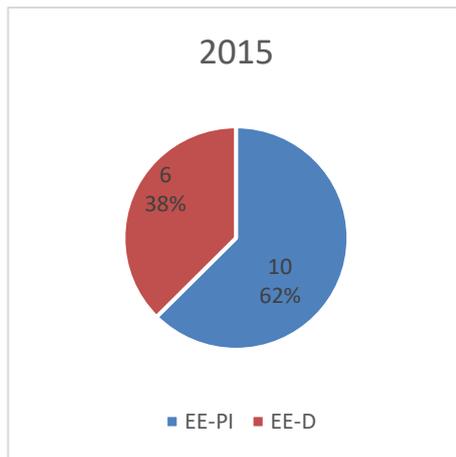
			<p>Multiprofissional</p> <p>* Análise documentos de registros;</p> <p>*Orientações sobre o trabalho desenvolvido pelo professor do AEE</p> <p>*Orientações sobre o serviço de cuidadoria;</p> <p>T: 4h</p>	
2. Atendimento Educacional Especializado Atendimento de Cuidadoria T: 4h	Professores que atuam no AEE	<p>- Orientações das prioridades para atuação no AEE: atendimento do contraturno; docência compartilhada - planejamento conforme legislação vigente (Resolução 35/2017); Confecção de recursos /materiais; atendimento aos pais – entrevistas; cuidadoria e avaliação</p> <p>- Análise geral de instrumentos avaliativos para construção de protocolo avaliativo: Cuidadoria Educacional</p> <p>- Plano do Atendimento Educacional Especializado</p> <p>T: 3h</p>	<p>- Construção de Protocolo Avaliativo</p> <p>- Deficiência Intelectual</p> <p>T: 1h</p>	
3. Construção do protocolo de Avaliação T: 4h	Professores que atuam no AEE	<p>*Roteiros para avaliação</p> <p>*Análise de Roteiros Avaliativos</p> <p>*Manter os ambientes seguro</p>	<p>- Deficiência Intelectual: Sintomas e tratamento</p> <p>- Atividades Instrumentais da Vida Diária</p> <p>- Habilidades Ocupacionais</p> <p>T: 4h</p>	
4. BNCC Educação Especial T: 4h	Professores que atuam no AEE	<p>- Legislação e diretrizes educacionais nacionais</p> <p>- BNCC:</p> <p>- Princípio da Educação Pública</p> <p>- Dez Competências Flexibilizadas/AEE</p> <p>T: 3h</p>	<p>- Fluxograma de Encaminhamento à Saúde: documentos e pareceres</p> <p>T: 1h</p>	
5. Assessoria da Educação Especial Altas Habilidades/ Superdotação T: 4h	Assessoria de Educação Especial Professores que atuam no AEE		<p>- Altas habilidades/ superdotação: Histórico; Conceito e características; Processo de Identificação e Avaliação; Alternativas de Atendimentos; Estratégias de apoio e Dados da RME</p> <p>T: 4h</p>	
6. Atendimento Educacional Especializado T: 4h	Professores que atuam no AEE	<p>Indicativos de barreiras de acesso à educação</p> <p>- Orientações sobre Benefício de Prestação Continuada/BPC: amparo legal, diretrizes e ações</p> <p>T: 4h</p>		
7. Curso de Sintomas Psiquiátricos na Sala de Aula: Desafios e Propostas T: 40h	Professores da RME	<p>*Orientações e modelos de intervenção, para o favorecimento do desenvolvimento biopsicossocial desses estudantes e para a qualificação do seu processo de inclusão no ambiente escolar e social</p>	<p>- Conhecimento dos transtornos mentais prevalentes na RME</p> <p>T: 25h</p>	
8. Assessoria de Educação Especial T: 4h	Professores que atuam no AEE	<p>*Reunião de orientações para finalização do ano letivo: Permanece;</p> <p>*Terminalidade Específica;</p> <p>*Estudantes 9º ano;</p> <p>*Dados da cuidadoria;</p>	<p>*Abertura da Consulta Pública sobre a atualização da Política Nacional de Educação Especial</p>	

2019	1. Atendimento Educacional Especializado Grupo de Trabalho-AEE T: 4h	Professores que atuam no AEE	- Público-alvo do AEE - AEE- Recursos pedagógicos de acessibilidade - Função complementar e suplementar - Planejamento e flexibilização curricular - Plano Individual de AEE AEE na RME - Atendimento no contraturno: Individualizado ou em grupo; Docência compartilhada: Planejamento prévio; - Atuação em sala de aula e diferentes espaços - Atuação do professor do AEE T: 3h	*Documentos para encaminhamentos à saúde *Indicativos de TDAH *Terminalidade Específica *Avaliação no AEE *Resolução CME nº 35/2017 Resolução CME nº 40/2018 *Orientações sobre o serviço de cuidadoria;
	2. Aprendizagens a partir do olhar da neurociência e desenvolvimento motor T: 4h	Professores que atuam no AEE	*Instrumento de anamnese -ficha de encaminhamento de estudante para avaliação no AEE *Relação da estrutura cerebral x NEE (crianças com ou sem deficiência)	
	3. Formação INAV ⁴¹ e orientações para o AEE T: 4h	Professores que atuam no AEE		* Orientação e Mobilidade – INAV * Orientações para o Permanece e Terminalidade Específica *Estudantes do 9º (nono) ano com Hipótese de Deficiência Intelectual (DI) – estudo de caso

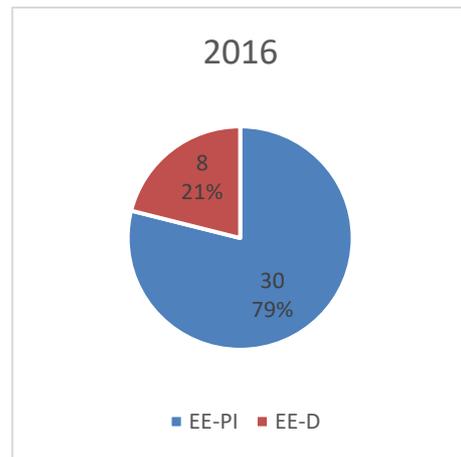
Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos documentos dos livros de registros das Formações de Professores da SMED/Caxias do Sul.

Gráfico 4 – Carga-horária de cada temática de 2015 a 2019.

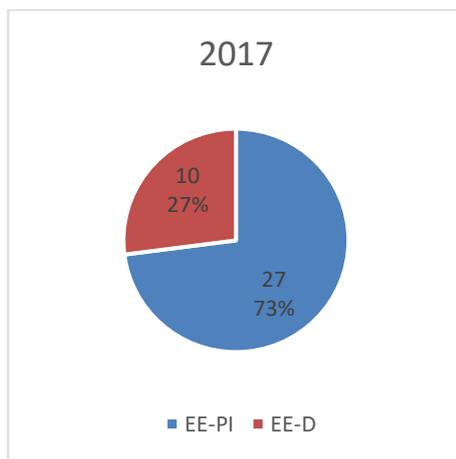
⁴¹ “O INAV - Instituto Da Audiovisão, fundado em 2009, oferece oportunidades de educação, habilitação e reabilitação visando a inclusão escolar, profissional, e psicossocial de pessoas surdocegas, cegas e com baixa visão associadas ou não a outras deficiências, para que possam viver de maneira saudável e independente”. (Descrição do Instituto retirada na página digital: <https://www.inav.net.br/about-1>).



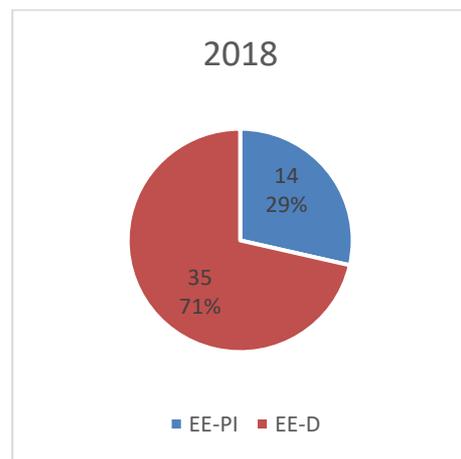
2015 = 16h



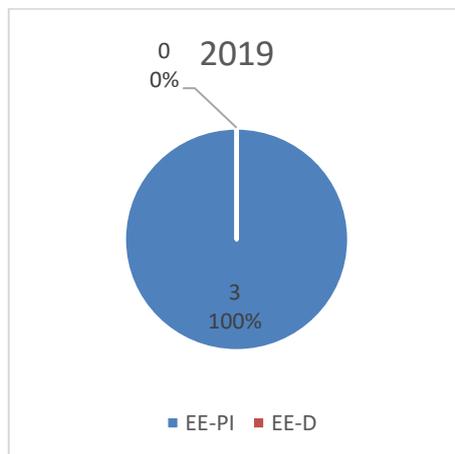
2016 = 70h



2017 = 47h



2018 = 58h



2019 = 12h

Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos documentos dos livros de registros das Formações de Professores da SMED/Caxias do Sul.

Legenda: EE-PI (Educação Especial na Perspectiva Inclusiva) e EE-D (Educação Especial com foco na Deficiência).

Em 2015, apenas dois cursos de formação constam nos registros da Secretaria Municipal de Educação (SMED). O curso “Autismo e Inclusão”, de 8 (oito) horas,

contou com a participação de 284 (duzentos e oitenta e quatro) professores da Rede Municipal de Ensino. E, o curso de formação para Professores que atuam no Projeto Mais Alfabetização, com duração de 40 (quarenta) horas, onde dois dos dez temas abordaram a flexibilização para os diferentes níveis de aprendizagem e os desafios e conquistas na consolidação da alfabetização em meio a diversidade.

Constam nos registros das formações, que ocorreram no ano de 2016, para a área da Educação Especial, 6 (seis) encontros com objetivo de capacitar e orientar os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado, coordenadores pedagógicos e cuidadores. Os coordenadores pedagógicos das escolas da Rede Municipal de Ensino participaram de 3 (três) formações, onde foram abordados, em alguns tópicos temas relacionados a Educação Especial. Nesse ano, os cuidadores participaram de um encontro de formação com o objetivo de capacitá-los. Nos encontros com os professores do AEE, foram focalizadas as normativas nacionais e a resolução municipal que versa sobre a Educação Especial, a caracterização do público-alvo para o AEE e as atribuições dos cuidadores educacionais. E, também em 2016, no Seminário Municipal de Educação - 4ª edição das “ConVersAções Pedagógicas - Redes de Saberes”, para os professores da Rede Municipal de Ensino, o tema de uma das palestras era as “Práticas Pedagógicas, Transtornos e Dificuldades de aprendizagem”.

O ano de apresentação da Resolução CME nº 35/2017, que orienta sobre a Educação Especial no âmbito do município de Caxias do Sul, aconteceram 9 (nove) encontros formativos acerca dessa temática, sendo 5 (cinco) deles direcionados aos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado nas Escolas da RME.

As formações de professores, acerca da Educação Especial do ano de 2017 a 2021, além de constarem nos registros dos cadernos de eventos, foram acessadas também no endereço eletrônico da SMED – na aba “FORMAÇÕES”.

Para os professores do AEE, eram apresentados os documentos normativos acerca da Educação Especial de âmbito nacional e municipal, caracterização do público-alvo e as especificidades das deficiências, serviços de apoio e análise de casos. E, orientações gerais como: tipos de atendimento, planos individualizados, registros, fichas de encaminhamento e instrumentos de avaliação. Pontos comuns nos temas propostos nas formações para os professores do AEE foram: - apresentação da assessoria e das atribuições da Equipe Multiprofissional, serviço de cuidadoria, atendimento de equoterapia, estudo de caso para atendimento pelo AEE e docência compartilhada.

O serviço de cuidadoria, realizado por profissionais de empresas terceirizadas, foi tema na formação dos professores do AEE e para os profissionais que realizam esse serviço. A formação envolveu a análise de dados referente ao número de alunos público-alvo da Educação Especial atendidos no ensino fundamental da RME e nas Escolas de Educação Infantil (EEIs) conveniadas com o município, dados gerais das deficiências que a rede atende, a atuação do professor do AEE e do Atendimento de Cuidadoria.

Em função da Resolução CME nº 35/2017, a última reunião formativa desse ano, para os professores do AEE abordou temas do escopo desse documento, como: docência compartilhada, terminalidade específica (artigo 17), orientações para o “Permanece” e encaminhamentos para a saúde.

Os professores do Atendimento Educacional Especializado participaram, em 2017, do curso de formação em Terapia Ocupacional: Atividades de vida diária no cotidiano escolar, visando “a independência, autonomia e integração do indivíduo na sociedade”, atividades motoras e sensoriais para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Nos registros analisados, essa formação destinava-se aos professores e funcionários das escolas, para que eles obtivessem informações do desempenho dos alunos com deficiência e orientações sobre suas contribuições na construção da autonomia e independência desse alunado.

A formação, “Atenção ao educando com Dificuldades Escolares – Público da Educação Especial”, também voltada para os professores do AEE, teve como temática central “Educação e Saúde”. Foram apontados desafios como a integração entre a rede de saúde e educação no território, maior sensibilização destas equipes; instrumentalização e capacitação dos profissionais, prestadores de serviços (médicos), abordagem em sala de aula, nos domicílios; sensibilização e orientações às famílias no acompanhamento do processo de escolarização e adesão ao tratamento proposto.

Ainda em 2017, a SMED ofertou, aos professores do AEE, a formação com título “Inclusão”, ministrado por psicopedagoga sob os temas: deficiência intelectual, dificuldades e transtornos de aprendizagem, Educação Especial no âmbito da diversidade das deficiências e educação inclusiva voltado para a “educação para todos”. Nessa formação, orientou-se os professores sobre a avaliação, diagnóstico e hipóteses a partir da observação em sala de aula. E, para os professores que atuam no projeto Mais Alfabetização, um dos temas abordados: a Flexibilização: Um olhar atento para a diversidade.

A partir da Resolução 35/2017, a Rede Municipal de Ensino compreende como público-alvo da Educação Especial: Crianças com altas habilidades/ superdotação, crianças com transtorno do espectro autista, crianças com deficiência (intelectual, física, visual, baixa visão ou cegueira, auditiva, múltipla e surdo-cegueira).

No decorrer do ano de 2018, foram realizados 8 (oito) encontros de formação, algumas direcionadas especificamente para os professores do AEE, acerca do que é orientado pelas Resoluções Municipais, para o serviço de cuidadoria. Constatou-se também análise dos dados sobre o público-alvo da Educação Especial atendido na Rede Municipal de Ensino, na docência compartilhada e no contraturno, bem como, planejamento das atividades com os professores de sala de aula, registros, avaliações e como deve proceder o trabalho do professor do AEE:

Entendemos que o trabalho a ser desenvolvido no AEE exige grande expertise por parte dos profissionais que são especialistas e estão aptos a exercer a função e, sabendo que o plano deve ser construído coletivamente, não haverá sobrecarga para nenhum dos profissionais. (SMED/ Caxias do Sul – Assessoria de Educação Especial, slide de 18 de março de 2018)

O recorte acima reconhece a importância do trabalho do AEE, para os objetivos da Educação Especial e indica a necessidade de envolver o conjunto docente, como forma de realização de um trabalho colaborativo.

Ainda no ano de 2018, os professores do AEE, participaram de formações que tinham por objetivo a construção de protocolos avaliativos, com foco na deficiência intelectual, destacando sintomas e tratamentos, atividades de vida diária e habilidades ocupacionais. Também foi tema de formação de professores que atuam no AEE: a BNCC – Educação Especial, legislação nacional, competências flexibilizadas para o atendimento educacional especializado e Fluxograma de Encaminhamento à Saúde.

Nos registros de 2019, constam 3 (três) formações para os professores do Atendimento Educacional Especializado, com foco nas Resoluções Municipais e orientações: atendimentos, planejamentos, registros, avaliações e atribuições do Cuidador Educacional. Em outro momento formativo para os professores do AEE, desse ano, o tema foi “Aprendizagens a Partir do Olhar da Neurociência e Desenvolvimento Motor”, com o objetivo de dar subsídios para o preenchimento das fichas de encaminhamento dos estudantes com “necessidades educacionais especiais”, (nomenclatura usada nos registros), a serem avaliados pelo Atendimento Educacional Especializado. E, finalizando as formações do ano em questão, os professores do AEE

participaram da formação do Instituto de Audiovisão (INAV), onde conheceram os aspectos e foram orientados sobre a mobilidade dos deficientes visuais.

Quadro 9 - Prospecção de dados de 2020 e 2021

ANO	FORMAÇÕES TÍTULO CENTRAL Nº DE HORAS	PÚBLICO	PERSPECTIVA INCLUSIVA Nº DE HORAS	DEFICIÊNCIAS (Práticas Recursos) Nº DE HORAS
2020	1. Curso para os professores nomeados para atuar na RME T: 20h	Professores nomeados (novos)	- Educação especial e a perspectiva inclusiva; - Legislação e Estudos Teóricos; - Atendimento Psicossocial nas Escolas da RME; *Estrutura e funcionamento da SMED - *Sistema Municipal de Ensino, Conselho Municipal da Educação e Legislação Vigente: BNCC e DOCCX ⁴² T: 10h	
	2. Atendimento Educacional Especializado T: 4h	Professores que atuam no AEE	- Plano Individualizado – exemplo; - Flexibilização: Espaço; Tempo; Adaptação na Rotina	*Anamnese; * Plano Curricular Funcional (para quem é indicado) Componentes necessários para a criação deste plano curricular *Modelo planilha
	3. Atendimento Educacional Especializado (reunião remota) T: 2h	Professores que atuam no AEE	* Avaliação dos Estudos Monitorados ⁴³ *Planos online – Educação Especial *Relatório AEE	
	4. Atendimento Educacional Especializado Assessoria da Educação Especial (reunião remota) T: 2h	Professores que atuam no AEE	*Registros pedagógicos; *Relatórios: geral e específico; *Previsão de Cuidadoria Educacional p/ o próximo ano; *Organização e funcionamento das atividades online; *Plano Curricular Funcional Individualizado; *Atendimento Educacional Especializado; *Sala de Recursos; *Projetos de Apoio à Aprendizagem (PRA) para ano letivo de 2021	*Terminalidade específica (para quem se aplica); *Emissão do Certificado de Conclusão do Ensino Fundamental para os estudantes com altas habilidades/ Superdotação *Documentos para o registro pedagógico
	5. Atendimento Educacional Especializado Assessoria da Educação Especial (reunião remota) T: 4h	Professores que atuam no AEE	*Orientações para o Relatório Final do Ano: perfil, com informações oriundas do Plano Individualizado (características pessoais, relações sociais na escola etc.) *Contextualização de suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de covid 19.	*Indicação de atendimento ou terapia extraescolar

⁴² DOCCX - Sigla utilizada para o Documento Orientador Curricular de Caxias do Sul.

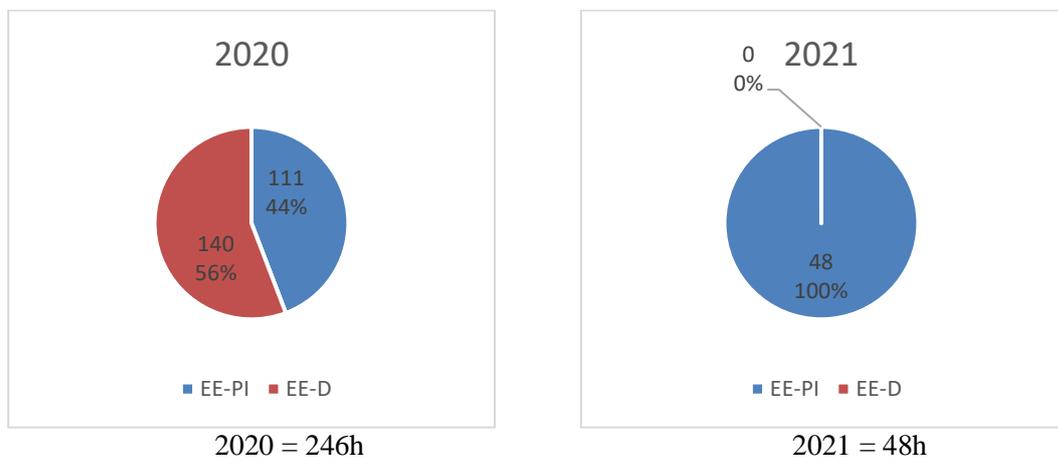
⁴³ Atividades Pedagógicas desenvolvidas a distância durante o isolamento devido a pandemia de Covid 19.

			<p>*Relato e descrição dos estudos monitorados e das respectivas flexibilizações aos estudantes atendidos pelo AEE. *Relato e descrição do desenvolvimento das crianças/estudantes a partir do retorno das famílias;</p> <p>*Sugestões para o acompanhamento no AEE (turno e contraturno);</p> <p>*Projetos previstos (AEE Intensificado);</p> <p>*Adaptações para as necessidades individuais</p>	
	6. Educação Especial – Curso de Formação Continuada (online) T: 12h	Professores que atuam no AEE	<p>- Tecnologia Assistiva</p> <p>- Recursos de Aprendizagem;</p> <p>- Reflexão sobre acessibilidade;</p> <p>- Recursos de Aprendizagem;</p> <p>- Reflexão sobre acessibilidade;</p> <p>T: 6h</p>	<p>- Deficiências: Deficiência Intelectual; Deficiência Múltipla; Altas Habilidades Superdotação;</p> <p>- Conceito e caracterização;</p> <p>- Possibilidades de Intervenção;</p> <p>- Currículo funcional</p> <p>T: 6h</p>
	7. Educação Especial – Curso de Formação Continuada (online) T: 30h	Professores que atuam no AEE	<p>Tecnologia Assistiva</p> <p>T: 8h</p>	<p>- Deficiências: Deficiência Intelectual; Deficiência Múltipla; Altas Habilidades e Superdotação;</p> <p>T: 24h</p>
	8. Educação Especial – Curso de Formação Continuada (online) T: 30h	Professores que atuam no AEE	<p>- Procedimentos no Processo de Identificação Educacional;</p> <p>- Alternativas de Atendimento e Estratégias de Apoio; Relato entre o ensino comum e Atendimento Educacional Especializado</p> <p>T: 15h</p>	<p>- Altas Habilidades e Superdotação: Conceitos e Características;</p> <p>T: 15h</p>
	9. Educação Especial – Curso de Formação Continuada (online) T: 30h	Professores que atuam no AEE		<p>Deficiência Intelectual (DI): DI a partir de diferentes Perspectivas; Processos de Aprendizagem dos Estudantes com DI; Estratégias Pedagógicas para Intervenção</p> <p>T: 30h</p>
	10. Educação Especial – Curso de Formação Continuada (online) T: 30h	Professores que atuam no AEE	<p>- Tecnologia Assistiva: Categoria e Modalidade; Prática com Recurso Câmera Mouse; Comunicação Aumentada e Alternativa (CAA);</p> <p>T: 10h</p>	<p>- TEA (Transtorno do espectro Autista);</p> <p>*Livro PECS: Prática de Construção</p> <p>T: 20h</p>
	11. Educação Especial – Curso de Formação Continuada T: 120h		<p>- Módulo I – Educação Especial na Perspectiva Inclusiva</p> <p>- Módulo V – Flexibilização e Adaptação Escolar</p> <p>Módulo Extra – Tecnologia Assistiva</p> <p>T: 60h</p>	<p>- Módulo II – Deficiência Intelectual</p> <p>- Módulo III – Deficiência Múltipla</p> <p>- Módulo IV – Altas Habilidades/ Superdotação</p> <p>T: 60h</p>
2021	1. Educação Inclusiva: Construindo possibilidades no Atendimento Educacional Especializado T: 40h		<p>- Módulo I – Reflexões sobre Educação Inclusiva</p> <p>- Módulo II –</p> <p>*A importância da funcionalidade no Atendimento Educacional Especializado</p> <p>Módulo III –</p> <p>*A independência como um dos eixos estruturantes do trabalho pedagógico</p> <p>Módulo IV –</p> <p>*A autonomia como promotora da cidadania</p> <p>Módulo V –</p> <p>*A fluência como propulsora da trajetória escolar (BNCC)</p> <p>T: 20h</p>	

	2. Formação para ingressantes na Rede Municipal de Ensino T: 40h	Professores ingressantes na RME	Módulo 4 – Educação Inclusiva: diretrizes, concepções e estratégias T: 8h	
--	---	---------------------------------	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos documentos dos livros de registros das Formações de Professores da SMED/Caxias do Sul.

Gráfico 5 – Carga-horária de cada temática de 2020 a 2021



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos documentos dos livros de registros das Formações de Professores da SMED/Caxias do Sul.

Legenda: EE-PI (Educação Especial na Perspectiva Inclusiva) e EE-D (Educação Especial com foco na Deficiência).

É, praticamente, impossível falar dos anos de 2020 e 2021 e não abordar a pandemia causada pelo SARS-CoV-2 (Covid -19). Nas mais diferentes áreas, no mundo todo, enfrentou-se inúmeros desafios. E, nesse contexto de pandemia, a Educação é apontada, como a mais afetada durante o período de isolamento social, especialmente a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva foi a que encontrou mais barreiras.

Entre os grupos populacionais em situação de maior vulnerabilidade no contexto da Covid-19, situam-se os alunos PAEE. Considerando que, no contexto da Educação Inclusiva, cabe ao professor de Educação Especial ser um agente facilitador para que os alunos PAEE sejam de fato incluídos e se sintam participantes em todo o processo de ensino e de aprendizagem, a importância de sua atuação se torna decisiva no cenário de crise instaurada. (CARDOSO, TAVEIRA, STRIBEL, 2021, p.516)

Dentro das barreiras, que se evidenciaram no isolamento, ou seja, na restrição do ir até a escola, o Instituto Rodrigues Mendes destaca que:

No contexto brasileiro, podemos observar disparidades no acesso à Internet, na oportunidade de aquisição de habilidades digitais e na acessibilidade a equipamentos. Muitas crianças brasileiras sequer possuem um lugar adequado para estudar em suas casas, enquanto grande parte dos professores brasileiros não tem conhecimento técnico ou pedagógico para a

implementação do ensino online e não são incentivados a fazê-lo (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020, p.5-6).

As medidas adotadas, por grande parte das Redes de Ensino, foi a aplicação de atividades remotas para seus estudantes, ou seja, para serem desenvolvidas temporariamente em casa, contando com a ajuda e participação da família. Assim como em outros municípios, a Assessoria da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul modificou sua organização de trabalho, como relatam no caderno “Tecendo Vivências na Educação Especial”, memorial produzido com objetivo de “registrar e apresentar o percurso trilhado pela Assessoria Pedagógica da Educação Especial durante o ano de 2020” (CAXIAS DO SUL/SMED, 2020, p.7):

Este documento retrata as atividades desenvolvidas por esta equipe em um ano que para todos foi diferenciado em função da Pandemia da COVID-19, que ocasionou a suspensão das aulas presenciais, com professores planejando aulas em casa e estudantes realizando atividades de forma não presencial. Neste novo contexto, a educação precisou se adequar e criar medidas para garantir o ensino aos seus estudantes de forma não presencial. O ensino híbrido passou a acontecer, construindo um novo fazer pedagógico que necessitou maior envolvimento da escola, famílias e estudantes. No começo houve muitos medos, incertezas, receios; no entanto, os desafios que surgiram foram, de certa forma, superados pela vontade e dedicação de cada um, pois todos se esforçaram para fazer o seu melhor. Com os estudantes da Educação Especial, a preocupação e atenção também surgiram nesta nova situação. Felizmente, a dedicação dos profissionais da nossa Rede Municipal de Ensino (RME) garantiu que os estudantes pudessem ser olhados e atendidos da melhor forma possível. A Assessoria Pedagógica da Educação Especial buscou, ao longo do ano letivo, orientar e acompanhar o trabalho realizado no intuito de garantir que, mesmo no ensino não presencial, os estudantes público da Educação Especial fossem realmente assistidos. (CAXIAS DO SUL/SMED, 2020, p.7)

A Assessoria relata também como se deu a condução do trabalho pedagógico nesse contexto, assinalando, o “cuidado e a preocupação de qualificar as práticas pedagógicas dos professores do AEE, bem como orientar Equipe Diretiva, Coordenação Pedagógica, professores e familiares nesse processo de Estudos Monitorados não presenciais”. No texto inicial do memorial, as ações desenvolvidas, em virtude da pandemia, são apresentadas pelo Setor da Educação Especial da SMED, como ações criadas com o objetivo de aproximar-se da comunidade escolar e “fomentar a educação inclusiva de forma efetiva” (CAXIAS DO SUL/SMED, 2020, p.7).

Como forma de se adaptar, em 2020, a Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul realizou, de forma online, onze (11) Formações para os professores do Atendimento Educacional Especializado, onde também puderam participar os professores da Rede que não atuam no AEE, pelo fato de terem sido realizadas de forma online.

A exceção, nesse ano, foi de apenas um curso para professores nomeados novos na Rede, realizado presencialmente, onde foram abordados: BNCC, DOCCX, Educação Especial e a Perspectiva da Educação Inclusiva. As formações ofertadas, no decorrer desse ano, concentraram-se, em grande parte, para orientar o desenvolvimento das atividades remotas, registros e avaliações. Nesse ano, com esse novo formato, online, ocorreram Formações com maior carga horária sobre os temas da Educação Especial com foco nas deficiências. No Caderno “Tecendo Vivências na Educação Especial”, memorial produzido com objetivo de “registrar e apresentar o percurso trilhado pela Assessoria Pedagógica da Educação Especial durante o ano de 2020” (CAXIAS DO SUL/SMED, 2020, p.7), são destacadas ações de cunho formativo que ocorreram através de *Lives*: Impactos do isolamento social no desenvolvimento de pessoas com deficiência e autismo; Os benefícios das terapias com animais para pessoas com deficiência e autismo; Estudos Monitorados Domiciliares para estudantes surdos; Educação Especial e movimento; - Estudos não presenciais para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio - flexibilizações possíveis e necessárias; As múltiplas interfaces do AEE. Além das formações online, uma série de vídeos intitulados “Especialmente em Casa” foram desenvolvidos, em parceria entre professores do AEE, escolas, famílias e SMED, “com o intuito de deixar registrado a caminhada dos Estudos Monitorados não presenciais neste período de pandemia, bem como valorizar o esforço e dedicação das crianças e dos estudantes” (CAXIAS DO SUL/SMED, 2020, p.31).

Em 2021, os professores do AEE participaram do curso de formação continuada oferecido pela SMED, com a duração de 40 horas. O curso foi dividido em 5 módulos, com os seguintes temas: A importância da funcionalidade no Atendimento Educacional Especializado; A independência como um dos eixos estruturantes do trabalho pedagógico; A autonomia como promotora da cidadania; A fluência como propulsora da trajetória escolar. Ressalto que esse curso de formação continuada tratou de uma forma mais ampla o tema da Educação Especial, no entanto, não pode ser identificado como foco na Perspectiva Inclusiva ou nas Deficiências.

A abordagem da Educação Especial foi também desenvolvida na Formação para ingressantes na Rede Municipal de Ensino em 2021. Assim como a formação para os professores do AEE, esta também ocorreu em 5 módulos, contudo, apenas o quarto módulo, com o título “Educação Inclusiva: diretrizes, concepções e estratégias”, tinha relação com a Educação Especial.

No decorrer do percurso de análise dos eventos formativos, evidenciou-se atividades formativas para profissionais da educação que atuam nas diferentes áreas nas escolas. Nesse sentido, considerou-se a pertinência de elencar também essas formações, entendendo a importância do papel de todos os professores na escolarização dos alunos com deficiência.

5.1 E SE MUDASSE A PERSPECTIVA?



Figura 1: “Galeria de Quadros” de Maurits Cornelis Escher, 1947 (MATURANA e VARELA, 1995 p.261)

[...] ao tentar conhecer o conhecer, acabamos por nos encontrar com nosso próprio ser. O conhecer do conhecer não se ergue como uma árvore com um ponto de partida sólido [...] parece-se mais com a situação do rapaz na Galeria dos quadros, de Escher [...] não sabemos onde situar o ponto de partida: fora ou dentro? A cidade ou a mente do rapaz? [...] Equivale a buscar as circunstâncias que permitem tomar consciência da situação em que estamos - qualquer que seja - e olhá-la de uma perspectiva mais abrangente e distanciada. (MATURANA e VARELA, 1995, p.262)

Entendemos, neste estudo, que existem diferentes formas de ver e perceber o mundo, a isso damos o nome de ponto de vista. Um ponto de vista pode mudar completamente as nossas concepções. A partir de Maturana e Varela (1995), compreendemos que nossas perspectivas são constituídas dos elementos com os quais nos relacionamos, ou seja, nossas experiências nos levam a diferentes pontos de vista.

E, exatamente, seguindo as palavras de Maturana e Varela (1995), podemos nos questionar sobre pontos de partida, sobre dentro e fora, sobre onde estamos

posicionados e por onde estamos nos movimentando. E, aqui, novamente, faz-se necessária a pergunta: de que ponto de vista estamos (ou não estamos) olhando para a Educação Especial? E, mais, especificamente: qual perspectiva de Educação Especial dialoga com nossa visão de mundo?

No transcorrer do desenvolvimento desta etapa da pesquisa, foi-me possível ampliar meus pontos de vista, pois houve uma maior aproximação com diferentes sujeitos envolvidos na escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Recordo que a busca por evidências sobre a organização da Rede Municipal de Ensino (RME) de Caxias do Sul, em torno da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a partir da oferta de formação para os professores que realizam o Atendimento Educacional Especializado, transcorreu através de pesquisa nos documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação (SMED).

Esta etapa do percurso de pesquisa, configurou-se como um momento desafiador, inicialmente pela dificuldade de acesso aos documentos que descrevessem a configuração e as propostas direcionadas à formação de professores. Tais impasses foram se constituindo de diferentes formas, pois mesmo após a aprovação para o manuseio dos documentos disponibilizados para o estudo, acessá-los se tornou um procedimento que demandou grande tempo de espera, devido à dificuldade de encontrá-los onde estavam armazenados. Posteriormente, a forma como estavam dispostos os dados, que se pretendia analisar, não permitiu um olhar mais abrangente sobre os delineamentos das formações. Nesse sentido, alguns obstáculos se mostram no itinerário: os documentos consistiam em registros dos certificados de participação nos cursos e eventos ofertados pela SMED; em muitos deles não eram especificados o público a quem eram destinados os cursos; não havia detalhamento dos temas abordados. Os documentos estavam dispostos por ano de realização, título, temas e carga horária.

Apesar de as primeiras percepções destacarem as dificuldades dessa etapa da pesquisa, o percurso de prospecção e análise dos dados provocaram muitas reflexões sobre os objetivos da pesquisa e as evidências suscitadas, revelando a multiplicidade de possibilidades interpretativas.

A separação dos temas, que se relacionam com a Educação Especial, em: Foco na Perspectiva Inclusiva e Foco na Deficiência, remetendo ao Modelo Social e ao Modelo Médico, foi permeada de escolhas, a partir dos conhecimentos desenvolvidos ao longo da pesquisa. No entanto, surgiram algumas indagações: Para quem são válidas as

escolhas do pesquisador? Poderia o pesquisador afirmar que este ou aquele evento formativo focaliza uma ou outra concepção?

Quando falamos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, falamos também sobre olhar para o processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, suas potencialidades e possibilidades de novos saberes por meio das interações que lhes são proporcionadas, assim como acontece na aprendizagem de todos os sujeitos. Já, um olhar que foca na Educação Especial a partir da deficiência como determinante dos limites de aprendizagem, destaca-se não mais uma perspectiva inclusiva, mas a busca por técnicas de ajuste⁴⁴ do sujeito aos padrões comportamentais impostos para este ou aquele ambiente. Nesta perspectiva, muitas vezes o aluno com deficiência é deslocado do contexto da aprendizagem comum, para que sejam aplicadas práticas e atividades dissociadas. Esses deslocamentos ocorrem por vezes em relação ao espaço físico, e, em outras, pelo distanciamento do teor pedagógico no que é proposto para os alunos PAEE no ambiente de sala de aula comum.

Ao analisar os documentos de formações desenvolvidas num percurso de 14 anos, é natural nos depararmos com muitas nuances, discursos, posicionamentos e direcionamentos, principalmente por se tratar de proposições realizadas por diferentes correntes políticas dos governos que passaram por gestões no município ora analisado.

As diferenças também foram identificadas, no transcorrer dos anos, sobre a importância dada às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual destaca-se no âmbito formativo em alguns períodos, não em todos. Entendo, neste estudo, a PNEEPEI de 2008 como propulsora, para a constituição de sistemas educacionais inclusivos, desta forma, é necessário que sejam feitos investimentos que subsidiem suas propostas.

Reforçamos que os direcionamentos da PNEEPEI destacam o atendimento dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas

⁴⁴ Essa perspectiva de ajuste, de limite de incapacidade, são identifica-se como capacitismo. Segundo Dias (2013, p.2) “Capacitismo é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir a próprias vidas”, nos levando a compreender que o capacitismo é um preconceito social. A prática capacitista, nega a capacidade de uma pessoa com deficiência em fazer atividades que são consideradas normais enxerga-se a deficiência antes mesmo da pessoa. Esses padrões de anormalidade são atribuídos pelo modelo médico, o qual determina que a deficiência representa um problema individual de cada sujeito, podendo ser combatido por meio de tratamentos e medicamentos, com o objetivo de normalizar a pessoa com deficiência, que por sua vez deve procurar se adaptar à sociedade. (SOUSA, 2019, p.4)

habilidades/superdotação na classe comum em escolas regulares, com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como dispositivo pedagógico potente para o processo de escolarização desses alunos. Neste sentido, é fundamental a atenção para a organização e funcionamento do AEE e o que vem sendo ofertado para a formação dos docentes que nele atuam, compreendendo, assim, a sua centralidade na implantação da PNEEPEI. Recordemos aqui, que a realização desse atendimento, está previsto em diversos ordenamentos políticos-legais, bem como a formação dos profissionais que nele atuam, ou seja: “o professor do AEE”.

Em Caxias do Sul, o Atendimento Educacional Especializado começou a se constituir após o ano de 2010, período concomitante ao aumento no quantitativo de alunos público-alvo da Educação Especial matriculados na RME. Neste sentido, constatei que as formações com temas relacionados à Educação Especial, que até então eram realizadas para os professores em geral, foram se voltando, cada vez mais, para o trabalho dos profissionais que atuam no AEE. Alguns autores destacam o aumento do viés técnico e operacional na formação dos professores para atuar nas múltiplas funções do AEE, sobre essa observação, Michels (2017), esclarece que:

Compreendemos que a formação dos profissionais da EE, hoje mais claramente ligada aos professores do AEE, não pode ser analisada fora das proposições políticas para a escola pública; expressamos que na lógica de uma formação do “superprofessor” está um alargamento de suas funções e uma restrição em sua formação teórica; observamos que a política educacional tem privilegiado a educação a distância e continuada em detrimento da formação inicial. (MICHELS, 2017, p. 82)

Trago, nestas linhas de análise, os temas desenvolvidos no *V Curso de Formação de Gestores e Educadores em Educação Inclusiva – Direito à Diversidade, que ocorreu no ano de 2009*: Não se educa sem amor, não se ama sem dor; Caminhos e descaminhos da inclusão; Inclusão e escolarização: uma nova perspectiva para pensar e agir; Fundamentos da Educação Inclusiva; Inclusão escolar e suas implicações. Observa-se uma abordagem acerca da Educação Especial sob um aspecto mais amplo, porém mais representativo da concepção de Educação Inclusiva. O teórico Maturana (2002, p. 29), ao ser abordado acerca do que é educar, afirma que “o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente”.

A observação de um dos títulos da formação ocorrida em 2009: “Não se educa sem amor, não se ama sem dor”, remete-nos aos princípios inclusivos de educação, quando entendemos que a educação decorre das relações de respeito e aceitação do

outro. Maturana (2002) também nos diz que “o amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência” (p.23). Suas afirmações nos revelam um contexto de aprendizagem, onde o amor possibilita a aceitação mútua, leva à ação, ao movimento e, assim, o educar ocorre de maneira recíproca, na convivência.

As proposições de análise dos documentos acerca das formações para os professores do AEE provocaram algumas tensões relacionadas aos muitos fatores que devem permear as percepções do observador. Destaco a impossibilidade de analisar a realidade de algo, pelas palavras de Capra (1982), quando diz que “nunca poderemos fornecer uma descrição completa e definitiva da realidade, serão sempre descrições aproximadas (p.38). Neste sentido, são pontos de tensão na análise dos registros, alguns temas como “Inclusão: Uma proposta Ainda Desafiadora e Temida”, desenvolvidos em uma das formações do ano de 2012. A forma como a temática é apresentada elevou a dificuldade de perceber quais conceitos estavam sendo pautados, pois compreendemos que a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ainda é considerada um campo constituído de muitos desafios, dada as dificuldades históricas do contexto educacional brasileiro. No entanto, quando evidenciamos a ligação do termo “Inclusão” com “Proposta Temida”, acentuam-se as dúvidas de possibilidade interpretativa.

Em algumas formações para os professores do AEE, ofertadas pela Secretaria Municipal da Educação, as quais os títulos mencionavam diagnósticos e possíveis tratamentos para os alunos com deficiência, remetiam a conceitos de Educação Especial desenvolvidos por uma perspectiva médico-pedagógica, onde o foco é clínico, no intuito de reparo e não na escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Tomamos, como exemplo, os temas apresentados em uma das formações do ano de 2018: Deficiência Intelectual: Sintomas e tratamento; Atividades Instrumentais da Vida Diária, Habilidades Ocupacionais. Sobre estes aspectos, Michels (2017, p.62) aborda as contribuições de Januzzi (2012), para a compreensão das vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica, como influências que constituíram a Educação Especial. Michels (2017) nos esclarece que “a vertente Médico-Pedagógica trouxe à tona a discussão sobre o atendimento dos deficientes com intuito de condicioná-los aos padrões de comportamento e convívio”, sobre a vertente psicopedagógica, a autora destaca que:

[...] estava embasada na diferenciação dos níveis de anormalidade e nas potencialidades individuais, segregando os alunos de acordo com seus níveis de inteligência. A concepção de deficiência, principalmente mental, está muito ligada ao QI, e este, ao rendimento escolar. Tal concepção enfatiza a

proposta pedagógica de classes homogêneas, e reforça a manutenção das classes especiais e das instituições especializadas. (MICHELS, 2017, p. 63)

A partir do excerto acima, observa-se a coexistência de concepções e a permanência, em muitos momentos, do direcionamento da Educação Especial com foco na deficiência, desta forma, o contexto formativo dos professores que realizam o AEE apresenta ambos aspectos e reforçam as diretrizes políticas que determinam uma multiplicidade de funções, que devem ser desenvolvidas por esses profissionais. Para Michels (2017, p.65), “é a concepção política que implica ultrapassar a discussão meramente centrada na disputa de métodos e técnicas de ensino”.

Conceber a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva necessita, antes de tudo, que sejam feitos investimentos para a mudança de paradigma acerca do aluno com deficiência e que sejam ampliados os olhares para a riqueza da Educação acompanhada dessa perspectiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Educação Especial
na Perspectiva Inclusiva
em Caxias do Sul.*

“Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em Caxias do Sul” foram as primeiras palavras que originaram esta dissertação. Sou sabedora que a área da Educação é tema de muitos estudos no Brasil. Assim, como entendo que cada um deles tem sua especial importância pela infinidade de enfoques possíveis, o que faz com que cada estudo seja único. Pondero, ainda, que não só o enfoque é único, também é único o roteiro, as escolhas, o caminho, as vivências, os sentimentos, a afeição, o espaço, o tempo, o pesquisador, enfim, cada movimento.

Corri o risco de, mesmo em frente a muita coisa que já foi pensada a respeito, repetir-me. Porém, como argumentado acima, sou uma professora-pesquisadora, um “eu” que foi em busca e que traz, do seu ponto de vista ampliado pela própria pesquisa, dados e uma nova interpretação ao vasto tema. Repito: nova, porém nem tanto, pois ao me permitir conhecer o significado da palavra “Educação”, pelo olhar de outras pessoas, construí um entendimento que tem relação com a forma como outras pessoas a entendem.

Mas, e, Educação Especial? Uma expressão que nos conduz a outros caminhos. Sobre conceituar Educação Especial, tive outros apontamentos. Que o conceito de Educação Especial está condicionado aos interesses de grupos distintos. No entanto, a Perspectiva Inclusiva é o elo que deu sentido ao conceito de Educação Especial, ou seja, a concepção de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é para mim: Aprender Com Todos.

Aprender com todos tem relação com tempo e espaço, igual a um cenário de atuação. Caxias do Sul é o palco onde atuam os personagens que compõem a cena. Por que Caxias do Sul é o palco? Porque é o local onde ocorrem a maioria das vivências da pesquisadora. O município de Caxias do Sul é o local de moradia, trabalho, estudo,

convivência, experiências e indagações. Ser moradora de Caxias do Sul e professora na Rede Municipal de Ensino se tornou a fresta para as reflexões sobre como acontece a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, nesse contexto.

A pergunta inicial seria então: **Como “essa” Educação acontece aqui?**

Nos passos iniciais, desta pesquisa, eu pensava estar observando um fenômeno, algo que estivesse acontecendo ao meu redor e que eu gostaria de ver nos seus detalhes. Para isso, elenquei a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como fio condutor das buscas que estava me propondo a fazer. No entanto, deparei-me com uma realidade que ia muito além da análise de uma política em um local específico. Entendi que a pesquisa já havia iniciado muito antes do primeiro contato com a Política Nacional para fins de observação, ou seja, começou antes de tudo nas relações profundas, conscientes e inconscientes entre a pesquisadora e o tema central.

O tom do estudo foi se compondo como uma música, ora quietude, ora ruídos, harmonia, ritmo, nuances e combinações que provocaram os movimentos necessários para seguir a caminhada. Mesmo diante de muitas e diferentes vozes, linguagens e ações, percebi que este seria um processo de inúmeras interferências e influências, porém, solitário, pois sua composição só era possível com a exposição das experiências que constituem o viver da pesquisadora. Nas palavras de Jorge Larrosa Bondía, entendo a experiência como “aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, também nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p.26).

Nos primeiros traços, entendi que não era possível observar algo que estivesse acontecendo sem observar como eu estava acontecendo, como sentia os fenômenos, ou seja, compreendi que era uma história das relações que estava sendo percebida pelas muitas bagagens que eu, como observadora, carrego das experiências que não se repetiriam. Mesmo com um objetivo previsto no sentido de conhecer melhor um determinado tema, a “experiência, aquilo que nos passa”, conforme Larrosa (2002), não nos permite pular etapas para ir ao encontro da “meta”, prever possíveis resultados, pois ela, “a experiência” é uma fresta por onde transitam as incertezas, o desconhecido. Larrosa (2002), nos ajuda a entender a experiência como existência, e que transcorrer sua capacidade de formação ou de transformação requer:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24)

Partindo destas percepções, pude elencar a teoria que contribuiria para aproveitar, da melhor maneira, o percurso, e, foi nos pressupostos do Pensamento Sistêmico que encontrei os elementos que possibilitaram a caminhada pelo campo da Educação Especial. Pelas lentes do teórico Gregory Bateson, entendo que conhecer uma realidade, como a que propus conhecer, requer a ampliação do foco para a complexidade dos elementos que a compõem, Bateson nos diz que a relação das partes para o todo é na verdade a relação *entre* as partes e o todo.

O Pensamento Sistêmico põe luz ao percurso, orientando, primeiramente, que ao considerar que o tema da pesquisa – “Educação Especial” - estaria falando sobretudo acerca “do contexto da Educação Especial”, seus sentidos, suas relações, seus ensinamentos e funcionamentos na interação com outros sentidos. Bateson (1986, p. 23) sinaliza a importância e “necessidade” do contexto nos processos humanos de conhecer:

"Contexto" está ligado a outra noção indefinida chamada "significado". Sem contexto palavras e ações não tem qualquer significado. [...] Estou fazendo uma analogia entre contexto no sentido superficial e parcialmente consciente das relações pessoais [...] Estou afirmando que seja qual for o significado da palavra contexto, ela é uma palavra apropriada, a palavra necessária, na descrição de todos esses processos distintamente relacionados. (BATESON, 1986, p.23)

Com algumas bagagens em mãos, foi possível criar um mapa, um desenho interligando alguns fios, que pudessem me fazer ver a complexidade da temática: “Educação Especial” – “na Perspectiva da Educação Inclusiva” – “no município de Caxias do Sul”. Contextualizar a Educação Especial considerando-a um sistema complexo, uma rede constituída de muitas interações, fluxos e afetos. O desenho foi sendo riscado, alterado, acrescentado. Na produção do mapa, busquei unir padrões, por meio de reflexões sobre os possíveis entrelaçamentos da temática, o que Bateson (1986, p.16-19) denomina como “padrão que liga”, padrão de padrões, metapadrão.

Desta forma, considerei a importância do Atendimento Educacional Especializado como uma ação central na constituição da Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva. A este fio, mais fios foram formando a rede de relações.

Para a compreensão da configuração do Atendimento Educacional Especializado, dois aspectos foram fundamentais, as normativas e os profissionais que realizam esse atendimento.

A partir do delineamento do mapa, refleti sobre as vivências que tenho na área da Educação e as preocupações que mobilizaram essa pesquisa. Rememorei algumas expressões verbalizadas no ambiente escolar sobre as dificuldades dos docentes com o trabalho com as diferenças, particularmente, com os alunos público-alvo da Educação Especial. Algumas como: “Alunos de Inclusão”, “Alunos do AEE”, “Alunos com dificuldade de aprendizagem”, “Ele deve ter alguma coisa, pois não aprende”, “É difícil ter que flexibilizar tudo para esse aluno”, “A professora do AEE deveria tirar ele da sala”, “Será que está tomando a medicação?” ...

Ao observar a narrativa dos profissionais da Educação sobre o tema da Educação Especial, refleti sobre o que poderia estar influenciando esse discurso que habitava o ambiente escolar. Ao recorrer ao discurso de desafios como dificuldades e despreparo para trabalhar com alunos com deficiência, evidencia-se distorções sobre a perspectiva inclusiva, associadas às lacunas teóricas nos processos formativos iniciais dos profissionais da Educação.

Com essas pistas, o trajeto foi sendo traçado, o caminho, a rota, o percurso. Foi neste processo reflexivo sobre o ato pedagógico, que foram se descortinando os objetivos da pesquisa. Me propus então a “analisar os direcionamentos das formações dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul entre os anos de 2007 e 2021”.

Partindo com a mala cheia de expectativas, pude flutuar em diferentes direções. Analisei os documentos normativos, os estudos desenvolvidos por alguns pesquisadores, a história de Caxias do Sul, os índices de matrícula, a organização da Rede Municipal de Ensino, a constituição da Educação Especial no município, os alinhamentos normativos locais com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as concepções que permeiam as formações de professores para o atendimento do público-alvo da Educação Especial, ofertadas pela SMED.

O entendimento sobre os contornos políticos normativos foi se constituindo a partir da conversa com os estudos de pesquisadores que se debruçam sobre o tema da

Educação Especial. Nesse diálogo, os autores atribuem à Constituição Federal de 1988 a referência para a garantia dos direitos educacionais e que, a partir dela, outras normativas despontam para a organização da Educação Especial a partir de uma perspectiva inclusiva. Com nossas conversas compreendi também que a perspectiva inclusiva vem se constituindo por diferentes movimentos, embates, disputas e principalmente, pela defesa do direito à escolarização dos alunos com deficiência junto aos demais na escola regular. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEEPEI/2008) definiu quem é o público-alvo da Educação Especial e os meios pelos quais são pedagogicamente atendidos.

Na compreensão do processo histórico, dos avanços e limites das políticas de Educação Especial no Brasil, os autores convocados para essa conversa afirmam a ampliação das matrículas dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação no ensino comum nas escolas regulares e a aprovação de dispositivos normativos a partir da PNEEPEI, como forma de garantir o acesso, a permanência e a escolarização desses alunos.

Em outras longas conversas, sobre o Atendimento Educacional Especializado, foram se destacando algumas tendências na oferta desse serviço que por vezes evidenciavam resquícios dos espaços segregados onde eram atendidos os alunos com deficiência. Para alguns autores, essa tendência está imbricada a muitos elementos, como a organização pedagógica e curricular das escolas, os planos para formação de professores voltados à perspectiva inclusiva, e, principalmente, às múltiplas funções atribuídas aos professores que realizam o AEE.

E, sobre a formação do professor do AEE, as pesquisas revelam a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos sobre o trabalho pedagógico e avançar nas discussões que têm focado apenas nas práticas, como técnicas estruturadas a partir de tipologias clínicas. Enfatiza-se também a importância do trabalho conjunto entre o professor do AEE e o professor da sala de aula comum. Nesse sentido, foram apontados os aspectos pedagógicos como prioritários na formação dos docentes. A docência é conceituada por Tardfi e Lessard (2005) como a profissão que se constitui pelas interações humanas.

Ao observar o contexto do município de Caxias do Sul, percebe-se o alinhamento textual das normativas locais fundamentada pelos ordenamentos nacionais. Verificou-se também o aumento no número de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), matriculados nas classes comum das escolas públicas regulares.

As pistas sobre esses movimentos, no município da Caxias do Sul, foram sendo apresentadas a partir da prospecção de dados do INEP acerca das matrículas dos alunos PAEE, do quantitativo de escolas com AEE e de professores que realizam esse atendimento.

Entendendo que a cada leitura repercutem diferentes interpretações, que se dão pelos filtros que vão compondo as lentes de cada um de nós. Dessa forma, o transcurso das proposições acerca dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado no âmbito local apresenta algumas especificidades não percebidas em âmbito nacional.

Nesse ângulo de evidências, destacam-se como particularidades, do município analisado, a forma como são avaliados os estudantes público-alvo da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado, o qual não se restringe apenas aos profissionais da área da educação, mas também passa pelo crivo “colaborativo” da área da saúde e assistência social. Outro ponto específico da Resolução nº 35 do CME é a falta de clareza quanto a nomeação do espaço que deve subsidiar o AEE, sendo nomeado de sala de recursos como local com os recursos pedagógicos e sala de recursos multifuncional como local da escola onde se realiza o AEE. Nesse sentido a indefinição das características e funções do espaço, leva ao entendimento de deslocamento do processo pedagógico, da sala de aula comum para um espaço específico onde ocorrerá o Atendimento Educacional Especializado.

As funções atribuídas aos profissionais que atuam no AEE vão além das orientações nacionais, que são concebidas por muitos estudiosos da área como múltiplas funções. No contexto caxiense, as atribuições ultrapassam o que é previsto nacionalmente ao direcionar que os professores do AEE devem orientar diferentes setores da sociedade sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizado pelas crianças/estudantes e promover atividades para ampla participação da família, saúde, assistência social, entre outros.

Sobre a formação docente, o município compromete-se em oportunizar formação continuada para aos professores que atuam na classe comum do ensino regular, para que sejam atendidas as “necessidades educativas” dos alunos público-alvo da Educação Especial. E, os professores do AEE devem comprovar formação em cursos de licenciatura plena em Educação Especial ou em uma de suas áreas, pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura plena nas diferentes áreas do conhecimento, complementação de estudos em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura plena nas diferentes áreas do conhecimento.

Retomo o entendimento de que as políticas são implementadas a partir da interpretação dos diferentes atores. Levamos em conta a às influências contextuais e as vivências que atravessam os sujeitos, fazendo-os atuar de diferentes formas.

Maturana e Varela (1995), contribuem para a compreensão do perigo das certezas, das convicções, pois elas moldam a forma como vemos, como perspectivamos algo (p.61), os teóricos assinalam que “tendemos a viver num mundo de certezas, de uma perceptividade sólida e inquestionável, em que nossas convicções nos dizem que as coisas são da maneira como as vemos e que não pode haver alternativa ao que nos parece certo” (MATURA E VARELA (1995, p.61). Destacamos pelas palavras dos teóricos a necessidade de suspender as certezas, bem como de deslocamento e ampliação do nosso olhar.

Assim, ao olhar para as concepções que permeiam a formação dos docentes que atuam no Atendimento Educacional Especializado, são perceptíveis os pêndulos entre uma concepção e outra. Considerar o foco na perspectiva inclusiva ou nas deficiências é também estar balançando nesse pêndulo, principalmente quando se tem poucos elementos que te levem a afirmar a escolha de um ou outro viés informativo.

Para além dos objetivos desse estudo em compreender em que focalizam as formações sobre a Educação Especial, buscou-se também enfatizar que a concepção fundamental é o foco nas potencialidades dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no entendimento que todo sujeito aprende e que o nosso papel como professor é permitir a fluência desse diálogo entre diferentes saberes.

Ao olhar a trajetória percorrida neste estudo, muitas cenas saltam aos olhos. Algumas materializadas e outras ainda se constituindo, como se tivesse envolto a uma nuvem de fumaça, característica dos palcos dos grandes teatros. Compreendi, nesse processo, que a harmonia dos movimentos pode compor algo muito belo. No entanto, na vida real, a composição dessa beleza depende de muitos elementos, que se relacionam com outros elementos e, nessa complexidade, entende-se que não existe um fim, pois haverá sempre a possibilidade de novas conexões, novos diálogos e assim a garantia de continuidade do processo.

As mobilizações que constituíram este estudo devem ser reconhecidas a partir do pressuposto sistêmico da intersubjetividade, alertando-os da impossibilidade de afastamento entre a pesquisadora e os elementos trazidos para a conversa. Compreendo que o que foi visto continuará fluindo o campo das incertezas, pois lembramos que

somos seres únicos, afetamos e somos afetados pelas nossas relações e a comunicação que se desenvolveu aqui é apenas uma forma de ver e sentir a Educação Especial a partir da perspectiva “Inclusiva”.

Como forma de agradecimento às mudanças que ocorrem em mim, a partir dos convites que este estudo me fez, anseio que considerem a relevância do convite que vos faço: *Vamos entrar na roda?*

REFERÊNCIAS

BALL Stephen.; MAINARDES, Efferson J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. J.; BOWE, R.; GOLD, A. **Ciclo de Políticas/ Análise Política**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); 2009 (Palestra). Disponível em: <http://www.ustream.tv/recorded/2522493>. Acesso em: 10 de setembro de 2021

BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: ABPEE / Marquezine & Manzini, 2015 [e-book]. Disponível em < https://abpee.net/homepageabpee04_06/editora/escolarizacao.pdf.> Acesso em 03 de março de 2020.

_____. (Org.) **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **“Batesonianas”**: uma aventura entre a epistemologia e a educação. In: Educação Especial: Diálogos e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008 p. 28-47.

_____. **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados**. Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2011, v. 17, n. spe1, pp. 59-76. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>. Acesso 05 de novembro de 2020

_____. **Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil**. Educação e Pesquisa [online]. 2019, v. 45, e217423. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>. Acesso 05 de novembro de 2020

BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2010. 304 p.

BATESON, Gregory. **Mente e natureza**. Tradução de Cláudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986. 232p.

BATESON, Nora. (Direção e Produção). **An ecology of mind**. Impact Media: 2011. Disponível em: <https://vimeo.com/142576244>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2021

BEAUVOIR, Simone (1970 [1949]) **O Segundo Sexo**. 1. Fatos e Mitos. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 4ª edição; especialmente capítulos 1 (“Os dados da biologia”), 2 (“O ponto de vista psicanalítico”), 3 (“O ponto de vista do materialismo histórico”), pp. 24-80. (Edição original: *Le deuxième sexe*. Paris: Gallimard) Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2112901&forceview=1> https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3959829/mod_resource/content/1/Beauvoir.O_segundo_sex0-DIFEL.pdf

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002. Acesso em: 11 de abril de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 de fevereiro de 2021.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, DF: Congresso Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24 de fevereiro de 2021.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2021.

_____. **Convenção da Guatemala (1999)**. **Decreto nº 3.956/2001**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 03 de março de 2021

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 de fevereiro de 2021

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2021.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília – DF, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 24 de fevereiro de 2021.

_____. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: direito à diversidade** – documento orientador. MEC/SEESP: Brasília, 2003. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2021.

_____. **Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília – DF, 23 de dezembro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília, 2005. 52p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 03 de agosto de 2021.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP. Brasília: 2008.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571/2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 10 de novembro de 2020

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. MEC/SEESP, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 de novembro de 2020.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Plano de Metas do PDE.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 24 de fevereiro de 2021.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 24 de fevereiro de 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE). **Plano Nacional da Educação: Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2014. 63p. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br>. Acesso em 03 de agosto de 2021.

_____. [Lei Nº 13.146, de julho de 2015.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 de fevereiro de 2021

_____. [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm) Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em: 03 de março de 2021

_____. **Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9665.htm. Acesso em: 03 de março de 2022.

_____. [Lei nº 14.191 de 3 de agosto de 2021.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm) Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 05 de janeiro de 2022

BRIZOLLA, Francéli. **Políticas públicas de inclusão escolar: negociação sem fim.** 2007. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/12216>. Acesso em 03 de março de 2020

CAIADO, Katia Regina Moreno e LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. **Programa Educação inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo**. Educação e Pesquisa [online]. 2009, v. 35, n. 2, pp. 303-315. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000200006>. Acesso em 15 de setembro de 2021.

CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio, Roberto. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, v. 1, 220 p.

CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio, Roberto. (Orgs.). **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva em diferentes municípios**. Cad. Cedes, Campinas, v. 38, n. 106, p. 261-265, set.-dez., 2018. [Internet]. 2018Sep;38(106):261-5. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622018199149>. Acesso em: 15 de setembro de 2021

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. A ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1982.

_____. **A teia da vida**. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARDOSO, Alessandra Andrade; TAVEIRA, Gustavo Diniz de Mesquita; STRIBEL, Guilherme Pereira. **Educação especial no contexto de pandemia: reflexões sobre políticas educacionais**. Revista Teias, [S.l.], v. 22, n. 65, p. 510-518, maio 2021. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/50005>. Acesso em: 02 de março de 2023.

CAREGNATO, Lucas. **A outra face**: A presença de afrodescendentes em Caxias do Sul 1900 a 1950, p. 29.

CAXIAS DO SUL. **LEI Nº 7.947, DE 19 DE JUNHO DE 2015** Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **RESOLUÇÃO CME nº 031, de 08 de dezembro de 2015**. Diretrizes Gerais para organização e funcionamento do ENSINO FUNDAMENTAL na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **PARECER CME nº 070, de 08 de dezembro de 2015**. Diretrizes Gerais para organização e funcionamento do ENSINO FUNDAMENTAL na Rede Municipal de Ensino de. *Caxias do Sul*.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **RESOLUÇÃO CME Nº 35, de 30 de maio de 2017**. Dispõe sobre as Diretrizes para a Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **RESOLUÇÃO CME Nº 37, de 26 de setembro de 2017.** Estabelece normas para a oferta da **EDUCAÇÃO INFANTIL no Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul.**

_____. Secretaria Municipal da Educação. **RESOLUCAO CME Nº 41, de 30 de abril de 2019.** Adere, por meio do Regime de Colaboração, o Documento Orientador Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental de Caxias do Sul (DOCCX) ao Referencial Curricular Gaúcho (RCG), nos termos da Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE/RS) nº 345/2018.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **RESOLUCAO CME Nº 42, de 22 de julho de 2019.** Orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e, institui o Documento Orientador Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental de Caxias do Sul (DOCCX), como obrigatórios ao longo das etapas e respectivas modalidades da Educação Básica do território municipal.

_____. **Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação – PME de Caxias do Sul. 2017.** Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/> Acesso em: 10 de setembro de 2021.

_____. Secretaria Municipal da Educação. Educação Especial na perspectiva inclusiva / Secretaria Municipal da Educação de Caxias do Sul org. Marijara Gobbi e Valéria Flach Baldissarini, coord. Flávia Melice Vergani. **Caderno pedagógico (6) - Caxias do Sul, RS: Secretaria Municipal da Educação, 2011. 32 p.** Disponível em: <https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2019/03/bb702587-9cff-4427-86da-ca4e84204bcc.pdf>

_____. Secretaria Municipal da Educação - **Tecendo vivências na educação especial / Secretaria Municipal da Educação ;** [organização de] Flávia Melice Vergani, Carla Roberta Sasset Zanette, Marijara Gobbi ; [coordenação de] Caroline Argôlo Almeida, Daiane Siota, Eva Márcia Borges Fernandes, Francieli Rodrigues Hertz da Silva, Mara Teresinha Rossatto. – Caxias do Sul : Secretaria Municipal da Educação, 2020. 115 p.

DALLA VECCHIA, Marisa Virgínia Formolo; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; RAMOS, Felisbela. **Retratos de um saber: 100 anos de história da rede municipal de ensino em Caxias do Sul.** Porto Alegre: EST, 1998.

DELEVATI, Aline de Castro. **AEE: que “atendimento” é este? As configurações do atendimento educacional especializado na perspectiva da Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS. 2012,** 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/61775>. Acesso em: 28 de setembro de 2021.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência.** São Paulo: **Brasiliense, 2007,** Coleção Primeiros Passos; 324.

EIZIRIK, Marisa F.. Por que a diferença incomoda tanto? In: EIZIRIK, M.F. Educação e escola: a aventura institucional. Porto Alegre: AGE, 2001. p. 37-57.

FRANCO, Adriana Marques dos Santos Laia e Schutz, Gabriel Eduardo. **Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado.** *Saúde em Debate* [online]. 2019, v. 43, n. spe4, pp. 244-255. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042019S420>. Acesso em 18 de março de 2022.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br>> Acesso em: 10 de janeiro de 2021

FREITAS, Cláudia Rodrigues de., SANTOS Joseane Frassoni dos, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil. **O atendimento educacional especializado para a educação infantil em Caxias do Sul.** Artigos - Revista Espaço Pedagógico v. 26 n. 3 (2019): JUSTIÇA SOCIAL E EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8287>. Acesso em 16 de agosto de 2021.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de; CHRISTOFARI, Ana Carolina; TEZZARI, Mauren Lúcia. Atendimento Educacional Especializado e a possibilidade de sustentação da aprendizagem: outras formas de fazer. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 137-155, maio/ago. 2016

FREITAS, Cláudia Rodrigues de.; SANTOS, Joseane Frassoni dos.; HAAS, Clarissa. **O atendimento educacional especializado para a educação infantil em Caxias do Sul.** *Revista Espaço Pedagógico*, v. 26, n. 3, p. 881-903, 4 set. 2019.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil.** *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2013, v. 18, n. 52, pp. 101-119. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>. Acesso 10 de setembro de 2021

GIRON, Graziela Rossetto. **A política educacional em Caxias do Sul no governo da administração popular e a formação continuada de professores (1997-2004).** Dissertação de Mestrado – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, PPG, 2007.

GOBBI, Marijara. ZANETTE, Carla Roberta Sasset (Org.); VERGANI, Flávia. Melice (Org.). **Tecendo vivências na educação especial.** 1. ed. Caxias do Sul: Secretaria Municipal da Educação, 2020. v. 1. 120p.

GOBBI, Marijara.; ZANETTE, Carla Roberta Sasset; VERGANI, Flávia. Melice (Org.). **Tecendo experiências na educação especial.** 1. ed. Caxias do Sul: Secretaria Municipal da Educação, 2020. v. 1. 215p

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. (2019). **Democratização da escola e processos escolares inclusivos: a potência da trama narrativa currículo e Atendimento Educacional Especializado nos cotidianos.** *Revista Educação Especial*, 32, e110/ 1–23. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X41104> Acesso em 25 outubro de 2022.

HAAS, Clarissa; DELEVATI, Aline de Castro. **A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na rede municipal de Caxias do Sul, RS: processos de escolhas, decisões e alternativas.** 2020 *In: 2020 - Trabalho Completo -*

XII ANPEd-SUL (2018) Eixo Temático 22 - Educação Especial. Porto Alegre: ANPEd SUL, 2018. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/2020TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em 28 de setembro de 2021.

HAAS, Clarissa; SILVA, Mayara Costa da Silva; FERRARO, Alceu Ravello. **Escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul ante o direito à educação**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 43, n. 1, p. 245-262, jan./mar. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/K4HKkCYpDq7_YZfNtwTbfBZx/abstract/?lang=pt

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio. **A articulação entre o Atendimento Educacional Especializado e o Currículo Escolar: identificando premissas e tensões**. Anais... X Anped Sul. Anais... Florianópolis: UDESC, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/673-0.pdf. Acesso em: 27/4/2015.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades. Estimativas da População** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/> Acesso em: 10 de setembro de 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. **Microdados do Censo Escolar**. Brasília: INEP - 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>> Acesso em: 02 de abril de 2021.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235/237> Acesso em 16 de novembro de 2022.

JESUS, Denise Meyrelles. **Políticas de inclusão escolar no Espírito Santo: tecendo caminhos teórico-metodológicos**. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015. p. 45-56.

_____. VIEIRA, Alexandro Braga. **Políticas e práticas inclusivas no ensino fundamental: das implicações nacionais às locais**. Educar em Revista [online]. 2011, n. 41 pp. 95-108. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300007>. Epub 09 Dez 2011. Acesso em 17 de setembro de 2021.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista [online]. 2011, n. 41, pp. 61-79. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>. Acesso 10 de setembro de 2021.

_____. **A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências** (Uma primeira versão sobre este tema foi apresentado pela autora na mesa "Políticas e práticas de formação de professores: impactos nos anos iniciais da educação básica", durante a 36ª Reunião Anual da ANPEd, ocorrida em Goiânia, de 29/09 a 02/10 de 2013). Cadernos CEDES

[online]. 2014, v. 34, n. 93, pp. 207-224. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200005>. Acesso 10 de setembro de 2021.

_____. **Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva.** Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2011, v. 17, n. spe1, pp. 41-58. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>. Acesso 10 de setembro de 2021

_____. REBELO, Andressa Santos. **Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI.** Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 24, n. esp., p. 51-68, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400005>. Acesso em: 03 de março de 2020.

_____. REBELO, Andressa Santos; Oliveira, Regina Tereza Cestari de. **Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira.** Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 45, e217170, 2019. 2 - Seção Temática: Educação Especial. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e217170.pdf>. Acesso em: 03 de março de 2020.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; Caiado, Katia Regina Moreno. FERREIRA, J. R.; FERREIRA, M. C. C. **Sobre Inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas.** In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 21-44.

MAINARDES, Jefferson e Marcondes, Maria Inês. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 10 de setembro de 2021

MANTOAN, Maria Teresa Égler (Org.). Em Defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008). (Leped). (FE/Unicamp). Campinas, SP: UNICAMP. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/380190091/Texto-de-Analise-Dos-Slides-Sobre-a-Reforma-Da-PNEEPEI-FINAL>. Acesso em: 10 de março de 2022

_____. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** (Cotidiano escolar: ação docente). 2 ed. São Paulo. Moderna, 2006.

_____. **O direito de ser, sendo diferente, na escola: por uma escola das diferenças.** Curso de Formação Continuada de Professores para o AEE UFC / SEESP / UAB / MEC.2010. Disponível em: <http://www.especialjr.com.br/direito.pdf>. Acesso em 5 de março de 2021.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001. 200 p. ROSAS, R. Y. & SEBASTIÁN, C. Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces. Buenos Aires: Aique, 2001.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Tradução De José Fernando Campos Fortes. 3a Reimpressão. Belo Horizonte Editora UFMG, 2002.

_____. VARELA, Franciso. G. **A árvore do conhecimento; as bases biológicas do entendimento humano**. Tradução de Jonas Pereira Santos, São Paulo: Editorial Psy II, 1995.

_____. REZEPKA, S. N. **Formação e capacitação humana**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MEIRELLES, M. C. B.; FREITAS, C. R.; BAPTISTA, C. R., **Educação Especial no Rio Grande do Sul: Uma Análise de Indicadores de Matrículas na Educação Básica (2007-2013)**. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) *Escolarização e Deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar*. Porto Alegre: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015, p. 265- 298.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Aprender sim, mas como?** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 1998. MEIRIEU, P. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira, BUENO, José Geraldo Silveira. **O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil**. Universidade Estadual de Londrina Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 367-383, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v17i33.3739>

MENDES, Instituto Rodrigo. **Protocolos Sobre Educação Inclusiva Durante a Pandemia da COVID-19 Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais**. 2020. Disponível em: <https://institutorodrigomendes.org.br/o-instituto-rodrigo-mendes-realiza-pesquisa-sobre-educacao-inclusiva-durante-a-pandemia-da-covid-19/> Acesso em 5 de fevereiro de 2023

MICHELS, Maria. Helena. **A formação de professores para a Educação Especial no Brasil**. In: MICHELS, H. (Org.). **A formação de professores de educação especial no Brasil**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017, p. 23-157. Disponível em: https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf

_____. **O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?** *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X2668>. Acesso em 06 de abril de 2022.

NEVES, Libéria Rodrigues, Rahme, Mônica Maria Farid e Ferreira, Carla Mercês da Rocha Jatobá. **Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva**. *Educação & Realidade* [online]. 2019, v. 44, n. 1, e84853. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623684853>. Acesso em 18 de março de 2022

NÓVOA, Antonio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** (2017). *Cadernos De Pesquisa*, 47(166), 1106–1133. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em 10 de dezembro de 2022.

OLIVEIRA, Neusa Denise Marques; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado (2018). **O Que Pensam As Equipes Diretivas Escolares Sobre O Atendimento Educacional Especializado (AEE).** *Educação Em Revista*, 34, e173991. <https://doi.org/10.1590/0102-4698173991>

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO Sílvia Maria de Oliveira. (org). **Atendimento Educacional Especializado Estado da Arte.** Editora: Experimental/ Pró-Reitoria de Extensão (PRE). pE.com - UFSM www.coral.ufsm.br/pecom. Ano: 2017.

PISTÓIA, Lenise Henz Caçula. **Gregory Bateson E a Educação: Possíveis Entrelaçamentos.** 2009. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16401/000703912.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 10 de fevereiro de 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas.** *Educar em Revista* [online]. 2009, n. 33, pp. 143-156. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>. Acesso 10 de setembro de 2021

REBELO, Andressa Santos. Os impactos da política de atendimento educacional especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Social) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3268>. Acesso em 10 maio de 2022.

ROSSETTO, Elisabeth **A educação a luz do pensamento de Maturana** *Revista Educação Especial*, vol. 21, núm. 32, 2008, pp. 237-246 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313128950009.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2022.

SANTOS, Joseane Frassoni dos. **Atendimento educacional especializado para a educação infantil em redes municipais de ensino do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul**, Porto Alegre, Santa Maira e Uruguaiana. 2017. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, RS, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/168868>. Acesso em: 26 de agosto de 2021.

SEABRA, Manoel Osmar, Lacerda, Lonise Caroline Zengo de. **Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico.** *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2018, v. 23, e230016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230016>. Acesso em 18 de março de 2022

SILVA, Caren Daiane da; FREITAS, Cláudia Rodrigues de; HAAS, Clarissa; SILVA, Mayara Costa da. **Políticas Públicas de Educação Especial em um município gaúcho: o acesso ao ensino comum e a organização do Atendimento Educacional Especializado**. Políticas Educativas – PolEd, [S. l.], v. 16, n. 2, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/128683>. Acesso em: 23 de junho 2023.

SILVA, Mayara Costa da.; HAAS, Clarissa. **A formação continuada docente a serviço de formar-se para os processos escolares inclusivos**. Revista Práxis Educacional, [S.l.], v. 15, n. 36, p. 465-493, dez. 2019. Disponível em: <http://orcid.org/0000-0001-8716-0768>. Acesso 10 de setembro de 2021

_____. **Formação de Professores e Educação Especial: a experiência como constitutiva do formar-se**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/128922>. Acesso em 11 de janeiro de 2022.

_____. **Conhecer o Conhecer na formação de professores em educação especial no Brasil: tendências e desafios**. Tese (DOUTORADO) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/216873>. Acesso em 11 de janeiro de 2022.

Sindicato das Indústrias Metalúrgicas, Mecânicas e de Material Elétrico de Caxias do Sul. SIMEC. **Perfil Sócioeconômico 2017**. Caxias do Sul, 2017. Disponível em: <https://caxias.rs.gov.br/servicos/educacao/educacao-especial>. Consulta feita em janeiro/2018. <https://www.simecs.com.br/>. Acesso em 10 de maio de 2022.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. Einstein, v. 8, n. 1, pt. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>. Acesso em 15 de setembro de 2023.

SOUSA, Vanessa Alves De. **Capacitismo e currículo oculto escolar: construindo relações**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59505>. Acesso em: 01/03/2023 21:27

SOZO, Carolina Mross; HAAS Clarissa. **Trajetórias escolares dos estudantes com deficiência e os desafios da inclusão escolar**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Caxias do Sul. Eixo temático: Políticas de Educação Inclusiva: desafios atuais Modalidade de apresentação: Comunicação Oral. Centro de Cultura e Eventos da UFSC, 2019. Disponível em: <http://napne.caxias.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/Artigo-Coloquio-CAROLINA-MROSS-SOZO-e-CLARISSA-HAAS.pdf>. Acesso 10 de setembro de 2021

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Suspensa a eficácia de decreto que instituiu a política nacional de educação especial. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1>. Acesso em: 15 de março de 2022

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250818/mod_resource/content/1/O%20trabalho%20docente%20hoje%20%20elementos%20para%20um%20quadro%20de%20an%C3%A1lise.pdf Acesso em 11 de janeiro de 2023.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento sistêmico: novo paradigma da ciência**. 5ª. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

VAZ, K.; MICHELS, M. H. **O escárnio de uma política: a formação para os professores da educação especial**. In: MICHELS, M. H. (Org.). A formação de professores de educação especial no Brasil. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017, p. 59-87

VIEIRA, Alexandro Braga Ramos, Ines de Oliveira. **Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, Educação Especial e Currículo**. Educação & Realidade [online]. 2018, v. 43, n. 1, pp. 131-151. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623667534>. Acesso 10 de setembro de 2021

_____.et al. **As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos [online]. 2020, v. 101, n. 258 Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4163>.. Acesso em 2 de junho de 2022. pp. 503-522.